

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ**

Сагун А.В., Ліпін М.В., Войнаровська Л.І., Ільїна Г.В.

**МИСЛЕННЯ, ПІЗНАННЯ, НАВЧАННЯ:
СИНЕРГІЯ ВЗАЄМОДІЇ**

Посібник

Київ 2017

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 6 від 29.06.2017 р.)

Рецензенти:

Мадзігон В.М., доктор педагогічних наук, професор, радник директора
Інституту обдарованої дитини НАПН України;

Морозов А.Ю., доктор філософських наук, професор кафедри
філософських та соціальних наук КНТЕУ.

Авторський колектив: Ліпін М. В., кандидат філософських наук, доцент –
розділ 1; Войнаровська Л. І., кандидат філософських наук – розділ 2;
Сакун А. В., доктор філософських наук – розділ 3; Ільїна Г. В., кандидат
філософських наук – розділ 4.

Мислення, пізнання, навчання: синергія взаємодії : посібник / За заг. ред.
М.В. Ліпіна. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 8,0
друк. арк.

ISBN

У посібнику розглянута проблема взаємодії мислення, пізнання і навчання у сфері освіти. Автори доводять, що основне завдання освіти полягає в навчанні мислити, навчити вчитися та покласти процес пізнання в основу освітнього процесу. Підкреслюється, що введення в освітній простір мислення як діяльнісної сили та принципу розвитку усіх залучених до нього суб'єктів перетворює його на простір свободи. Феномен критичного мислення показує прагнення до творчого пошуку, нестандартного розв'язання проблем, вміння орієнтуватися і діяти в різних складних обставинах. Виявлення витоків візуального мислення, аналіз сучасного його стану, застосування критичного мислення в умовах глобальних трансформацій соціуму сприяє становленню креативної особистості.

Посібник розраховано на працівників педагогічної сфери, науковців, викладачів, всіх, кого цікавлять проблеми розвитку людини в сучасній соціокультурній реальності.

ISBN

УДК-043.5 [159.955:165.021:37]

© Ліпін М. В., Войнаровська Л. І., Сакун А. В., Ільїна Г. В., 2017
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017

	Зміст	Стор.
	Вступ.....	4
Розділ I.	Навчання як конститутивна діяльність освітнього простору.....	5
1.1.	Конфігурація простору освіти.....	5
1.2.	Цілісність освітнього процесу в контексті принципу антропоцентризму	19
1.3.	Суб'єктність навчання: вчитель, учень, світ.....	30
	Питання для самоконтролю	
	Проблемні завдання	
	Література	
Розділ II.	Пізнання як основа освітнього процесу.....	36
2.1.	Пізнання та освітні інновації в смислових модулах інфосвіту.....	36
2.2.	Критичне мислення як умова формування продуктивної діяльності.....	45
2.3.	Становлення креативної особистості: вітчизняні традиції та світові стандарти.....	55
	Питання для самоконтролю	
	Проблемні завдання	
	Література	
Розділ III.	Освітні практики в пізнавальних системах сучасності	65
3.1.	Освіта і навчання в процесах модернізації.....	65
3.2.	Освіта майбутнього: взаємодія мислення, пізнання та навчання.....	75
3.3.	Людиновимірний аспект сучасних освітніх теорій.....	84
	Питання для самоконтролю	
	Проблемні завдання	
	Література	
Розділ IV.	Культура візуального мислення в пізнанні і навчанні	95
4.1.	Філософія візуального: споглядання і пізнання.....	95
4.2.	«Шляхетність зору»: культура візуального сприйняття...	102
4.3.	Споглядання і бачення у смисловому вимірі метафор.....	109
4.4.	Візуальне мислення в конотаціях когнітивних та освітніх практик.....	117
	Питання для самоконтролю	
	Проблемні завдання	
	Література	

ВСТУП

Людина – мисляча істота. Мислення розвиває сферу людського в людині. Основним завданням освіти повинно бути завдання навчити мислити, що означає «навчити вчитися». Введення в освітній простір мислення як умови принципу розвитку усіх залучених до нього суб'єктів перетворює його на простір свободи. Потреба в діяльності мислення стає необхідною в ситуації трансформацій суспільства. Реальні проблеми та складні завдання якого можна вирішити за допомогою продуктивного мислення.

Критична функція мислення пов'язана зі встановленням об'єктивної істини, що має безпосередній зв'язок із пізнанням. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Вона оцінює різні твердження та робить об'єктивні висновки на основі обґрунтованих доказів, використовуючи поняття і логічні конструкції, формуючи тим самим понятійне мислення. Завдяки сформованому понятійному мисленню стає можливим вирішувати поставлені практичні завдання.

Критичне мислення неможливо відділити від творчого, яке обумовлює нестандартне розв'язання проблем. Дослідити феномен критичного мислення, визначити його методологічні засади, розглянути критичне мислення як рефлексивне і творче означає розглянути різноманітні підходи до проблеми становлення активної, творчої особистості, здатної до самотворення. В контексті проблемно-орієнтованого методу таку людину можна назвати «людиною діалогічною». Її головним інструментом постає діалог, який здатний генерувати творче мислення для розуміння мінливої ситуації, адаптації до нових умов, вміння орієнтуватися і діяти в різних складних обставинах.

Сучасне мислення пов'язане з «візуальним» поворотом у культурі, із засобами сучасної комунікації. Інформаційна та технологічна епоха відзначається зростанням інтересу до образів, зображень, візуальних форм, візуальних смислів досвіду. Вони представлені в культурі, освіті та навчанні. Поряд візуальним мисленням сутнісною ознакою інформаційної епохи є телебачення, ЗМІ, Інтернет тощо. Візуальне мислення має передумови в досвіді культури та філософії, асоціюється з мисленням взагалі. Виявлення його витоків й аналізу сучасного стану належить до пріоритетів сучасної освіти.

РОЗДІЛ I. НАВЧАННЯ ЯК КОНСТИТУТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

В межах освітньої діяльності відбувається розвиток не окремих, ізольованих одна від одної здібностей людини, а цілісне становлення особистості. Тому логіка розгортання педагогічного процесу повинна співпадати з логікою розвитку людської суб'єктності. Для цього необхідно, щоб усі учасники освітньої діяльності виступали саме її суб'єктами, а не об'єктами. Відомо, що людський розвиток відбувається як саморозвиток, тобто неможливо навчити людину мислити, навчити свободі, навчити істині. Проте можна, за допомогою вчителя, навчитися. З огляду на це стає зрозуміло, що освіта існує як простір свободи, а значить і «предмет», якому навчають тут, повинен виступати в суб'єктній формі, що обумовлює відмінність освіти від простору повсякденного існування наявного соціуму.

1.1. Конфігурації простору освіти

Ніщо, мабуть, так виразно не свідчить про характер нашого часу, як прагнення відповідати вимогам оточуючого середовища. З самого початку свого становлення сучасність наполегливо шукала об'єктивну реальність під товщею нашарувань традиції. Звільнення, яким марило Просвітництво, в такому ракурсі можна зрозуміти як очищення реальності від ілюзій та ідолів, що приховують її. В кінцевому підсумку процес емансипації людини завершується ототожненням реальності з емпіричним існуванням, внаслідок чого сама реальність перетворюється на ще одну ілюзію. Доведена до свого логічного завершення «боротьба за реальність» призводить до її зникнення. Прагнення віднайти об'єктивні засади світу виключно в межах емпіричного знання призводить не просто до втрати реальності, а підставляє на місце того, що намагались віднайти, штучні абстрактні конструкції.

Редукція багатомірності буття до сукупності емпіричних фактів виключає з нього реальність людини. В результаті ми маємо справу з дегуманізованою реальністю. Процедура уречевлення світу назавжди протиставляє суб'єкту об'єктивовану реальність, у якій людина не знаходить себе. Пізнання такого об'єктивованого світу нічого не говорить про того, хто пізнає. Така уречевлена фактичність постає засобом для утилізації та формує відповідні світоглядні орієнтири. Підміна світу інструментальними абстрактними схемами супроводжується насиллям і пануванням як основними способами взаємозв'язку людини з реальністю.

Необхідно розуміти, що характер зв'язку людини і світу не може не позначатись на відношенні людини до іншої людини і до самої себе. В межах соціальних зв'язків, що постають на цій основі, людина оволодіває мертвою

реальністю шляхом підпорядкування наявному. Сприймаючи світ як готовий для використання матеріал, вона і себе починає позиціонувати як дещо наявне, готове для використання. Відбувається уречевлення не тільки природи – одночасно має місце уречевлення людських відносин.

Педагогічна практика схильна відтворювати пануючі принципи соціального існування. В наш час влада над суспільством пов'язана з пануванням над речами. І чим сильніше у індивіда розвинуте прагнення до влади над речами, тим сильніше речі панують над ним. Домінування уречевленого, застиглого та формалізованого порядку над живим змістом педагогічного процесу є одним з прикладів несвідомого перенесення механізмів функціонування наявного соціуму в освітню діяльність. Наслідком такого перенесення виступає перетворення свідомості усіх учасників навчального процесу на формалізований автомат з обробки інформації.

Приведення індивіда у відповідність принципам емпіричного існування відбувається паралельно визнанню пануючого порядку природною характеристикою суспільного буття взагалі. Пристосування людини до навколишніх умов існування з необхідністю виявляється співпричетним процедурі «натуралізації» людського універсуму. Справа у тому, що ототожнення реальності з емпіричним колом існування, тобто його «натуралізація», має своїм зворотнім боком «натуралізацію» людини. Важливим аспектом такої «натуралізації» виступають уявлення про людський спосіб буття як *незмінний, аісторичний* стан. Жорстке дистанціювання людини від світу не стільки підносить людський дух, скільки перетворює його на недійсну, пасивну абстракцію.

Наслідками «*натуралізації*» людського буття виступають:

- 1) конформізм;
- 2) статичність людського існування;
- 3) нереклексивне сприйняття існуючих норм та цінностей;
- 4) індивід відтворює вимоги оточуючого середовища;
- 5) межа розвитку людини наперед задана;
- 6) тиранія теперішнього.

Натомість *існування людини як історичної істоти* передбачає наступне:

- 1) критичне сприйняття існуючого стану;
- 2) динамічність людського існування;
- 3) відсутність наперед заданої межі розвитку;
- 4) індивід перетворює себе та умови свого існування;
- 5) зорієнтованість на продовження досвіду минулого у майбутньому.

Визнання оточуючого середовища за єдино можливу, тобто «природну» реальність сприяє поширенню *адаптивного способу існування людини*. Зрозуміло, що «природним» прагне виступати існуючий соціальний порядок. Для нього будь-яка ідея, що представляє альтернативний варіант розвитку

суспільства, позначається як ілюзорний утопізм. В такому ракурсі утопія набуває негативної конотації, котра значно посилюється в результаті постмодерністського заперечення універсального. Внаслідок цього, будь-яка діяльність втрачає значення за межами окремої ситуації. У підсумку людська життєдіяльність обертається набором фрагментованих операцій, спрямованих на задоволення часткових потреб. Кожна із цих операцій втрачає самостійне значення та постає ще одним засобом. Відповідно, і сама людина також перетворюється на засіб для задоволення зовнішніх цілей. Подібна ситуація відтворюється в освітньому просторі, коли різноманітні предмети, дисципліни чи теми втрачають універсальний взаємозв'язок та виступають лише засобом, наприклад, для підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці.

Загальновідомим є визначення освіти як «необхідної утопії», яка не стільки є місцем ретрансляції того, що є, скільки розкриттям простору самочинного розвитку людини. Втім, необхідно розрізняти дійсний простір освіти від його інституалізованих форм. Критерієм даного розрізнення виступає тип притаманних їм людських відносин. В загальному можна стверджувати, що всередині інституалізованої освіти домінують «суб'єкт-об'єктні» відносини, а в межах освіти як простору розвитку людської душі домінують «суб'єкт-суб'єктні» відносини. В першому випадку педагогічна діяльність спрямована на перетворення і адаптацію індивідів відповідно до потреб наявного соціуму, а в другому – на універсальний розвиток людської особистості. Там, де освіта функціонує як пристосування (підготовка) дитини відповідно до вимог повсякденного існування, відбувається перетворення людини на об'єкт педагогічного впливу. Подібна освітня практика позиціонує себе як реалістичну, а всі заклики вийти за межі цього утилітарного реалізму позначає як утопічні.

Різні типи соціальних зв'язків конституують відповідні простори існування. В історії гуманітарної думки сформувалось розуміння *суспільства* та *соціуму* як двох способів людського співіснування.

СОЦІУМ	СУСПІЛЬСТВО
Я-ВОНО	Я-ТИ
Чуттєво байдужі контакти	Емоційні стосунки
Сукупність атомізованих індивідів	Єдність багатоманітного
Механістичність	Органічність
Протиставлення індивіда соціуму	Відносини між індивідами утворюють суспільство

У емпіричному досвіді ми найчастіше стикаємось саме з соціумом. Звідси виникають уявлення про його первинність (реальність) та вторинність (ілюзорність) такого типу соціальних відносин, котрі можуть бути охарактеризовані як суспільство. Соціум можна трактувати як форму спільної життєдіяльності людей, котра організована на засадах певних норм і цінностей. Для того, щоб підкреслити цілісність всіх елементів соціуму, інколи використовують термін «суспільство».

Суспільство – це особливий тип процесів дійсності, що характеризуються єдиною визначеністю всіх явищ і процесів, що в ньому відбуваються. Суспільне – це «виборена у природи територія людського». Воно виявляє та прокреслює на тлі суцього предметні грані дійсності, остільки воно постає не просто людським, а вселюдським. Будь-яка людина будь-яких часів та народів здатна сприйняти ці грані, ввести їх в свою діяльність та орієнтуватися на них. Суспільне передбачає продукування та закріплення всезагальних (загальних-для-всіх) взірців людського способу буття, щоправда, завжди за якихось конкретних обставин.

Не можна ототожнювати наявний, емпіричний стан людського співіснування (соціум) з суспільством взагалі. Суспільний простір включає в себе як минуле так і теперішнє, та спрямований у майбутнє. Його не можна вичерпувати емпіричним колом людського співіснування. Саме тому суспільний простір включає в себе не тільки виміри «малого часу», а співпричетний «великому часу», котрий не може бути локалізований. Він знаходиться нібито поза певним місцем та часом, хоча втілюється за їх допомогою.

В історії людської культури сформувався термін для позначення місця, якого немає – утопія. Наявність у суспільному просторі універсальних всезагальних взірців людського способу буття робить їх співпричетними утопії. Момент утопії наявний хоча б у тому, що людина ніколи не вичерпується тим місцем, яке вона займає у соціальній структурі або на певній території. У своїх витворах, в думці людина підноситься над обмеженнями певного місця.

Утопія не може бути частковою мірою, вона претендує на *універсальність*, завдяки якій людина може «відсторонюватись» від існуючого порядку. Натомість дискурс постмодернізму, руйнуючи універсальні засади людського мислення і діяльності, розчищає шлях для встановлення небаченого раніше «тоталітаризму даності». Абсолютизація того, що вже існує, закриває шлях для становлення якісно нового. Значення утопії в культурі полягає саме у небайдужому ставленні до наявної реальності. В утопії міститься метаідея, що дозволяє здійматися над вимогами повсякденного існування.

Одним з найпоширеніших і найдавніших способів критики емпіричного способу існування до останнього часу була утопія. У світі, в якому «вичерпується утопічна енергія» (Ю. Габермас), окремому індивіду не

залишається нічого, окрім відтворення різноманітних комбінацій «вічного теперішнього». В наш час постмодернізм, котрий розпочинається як радикалізація критичних інтенцій модерну, завершується як *апологія* теперішнього. Зрозуміло, що подібний «тоталітаризм теперішнього» не може не бути *історичним*, а значить, не може не продукувати абстрактного індивіда-функцію. *В межах історичного світогляду предмети культури сприймаються як статичні, готові. Тут не враховується їх розвиток, історія становлення.*

Імператив відповідності вимогам «малого часу» кардинально трансформує сучасне суспільство взагалі і освітню справу зокрема, адже все, що належить тільки теперішньому, вмирає разом з ним. Освіта, котра втратила зв'язок з «великим часом», постає такою діяльністю, в межах якої розгортається практика формування *потрібного* індивіда, що унеможлиблює продовження освіти як *простору конституювання цілісної людської душі.*

Сучасна *антиутопічна* настанова зближає існуючу систему освіти з тими моделями педагогічної практики, котрі представлені в текстах багатьох відомих літературних антиутопій. З цього приводу пригадаймо, наприклад, праці *О. Гакслі, М. Замятіна, Дж. Оруела.* Окрім цього, не менш яскраві приклади небезпеки перетворення освіти на виробництво адаптованих до вимог наявного часу індивідів демонструє вся історія ХХ століття. Незважаючи на розповсюджені уявлення про поширення адаптативної моделі освіти виключно у тоталітарних суспільствах, вона виявляється не менш розповсюдженою і у демократичних країнах. У даному контексті необхідно звернути увагу на критику «індустріальної освіти» *Е. Тоффлером* або «банківської освіти» у *П. Фрейре.* Останній виділяє наступні риси «педагогіки пригноблення»:

- вчитель вчить, а учні вчаться;
- вчитель знає все, а учні – нічого;
- вчитель думає, а за учнів думають;
- вчитель говорить, а учні слухають – покійно;
- вчитель дисциплінує, а учні підкоряються;
- вчитель вибирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються;
- вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя;
- вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї;
- вчитель зміщує авторитет знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протидію свободі учнів;
- вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні ж – його прості об'єкти.

Як зазначають дослідники, в освітньому просторі, котрий організований відповідно до «педагогіки пригноблення», знання є дарунком, яким наділяють ті, хто має себе за знавців, тих, хто, на їх думку, нічого не знає. Приписування іншим цілковитого невігластва є характерною прикметою «ідеології

гнобителів», що заперечують освіту й знання як дослідницький процес. В такому випадку вчитель виступає перед учнями як їхня необхідна протилежність. Його існування легітимізується визнанням усіма учасниками освітнього процесу абсолютного неуцтва учнів. В межах такої ситуації залишається прихованим той факт, *що учні також навчають свого вчителя*. У підсумку можна констатувати, що розвиток (зрозумілий як саморозвиток) притаманний тут тільки вчителю, а на боці учня залишається рух у визначеному наперед напрямку.

Необхідно відрізнити рух від розвитку. Останній зазвичай тлумачиться як вдосконалення, покращення будь чого. Перенесення цього буденного уявлення в сферу освіти виражається у розумінні розвитку учня як вдосконалення або покращення його якостей. Проте, розвиток включає в себе суперечність *прогресу і регресу*. Тому, коли мова йде про розвиток дитини в навчальному процесі, не можна ототожнювати його тільки з прогресом.

З огляду на зазначене важливим є *спосіб організації освітнього простору*. Адже часткові та викривлені форми освіти також розвивають людину. Однак, розвивають частково і викривлено. Вони формують такі умови людської взаємодії, котрі можуть навіть не усвідомлюватись його учасниками, проте будуть жорстко визначати траєкторію їх розвитку. *Логіка організації освітнього простору визначає способи людського буття у ньому, котрі в свою чергу визначають здібності людини*.

Попри розбіжності політичного або економічного характеру, спільним для будь-яких суспільств, котрі продукують *адаптивну* систему освіти, є зорієнтованість педагогічної практики на заздалегідь заданий масштаб (взірець) щодо формування людини. В переважній більшості випадків даний взірець цілком відповідає інтересам збереження існуючого соціального порядку. Саме тому, подібні (адаптивні) системи освіти є принципово *антиутопічними*, адже вони, свідомо чи ні, керуються у власній діяльності уявленнями про сталу, наперед задану природу людини. Якщо утопія *є місцем, котрого немає*, то антиутопічна освіта є процесом приведення людини у відповідність до того соціального місця, яке вона повинна раз і назавжди зайняти. *Там, де за межі освітнього простору витісняється момент утопії, там починає розгортатися реальність антиутопії з усіма притаманними їй атрибутами*.

Жорсткий утилітарний реалізм освіти приховує той факт, що «реалізм – також утопія». Натомість утверджується удаване протиставлення реалізму і утопії. Проте тут спрацьовує дія принципу, згідно якому *існуючий соціальний порядок позначає будь-які альтернативні по відношенню до нього ідеї як утопічні*. Тому утопічність ідей завжди виявляють представники пануючого прошарку, котрі перебувають у цілковитій злагоді з існуючим порядком. Сьогодні ми спостерігаємо «занепад утопічної ідеї», що свідчить про звуження горизонту людської *уяви і свободи*. Наслідком цього постає *зростання вимог*

бути відповідним оточуючому середовищу. В такому випадку «реалістична освіта» виявляється нічим іншим, як інструментом відтворення існуючого положення речей – як в межах педагогічної діяльності, так і в межах цілого суспільства.

Відсутність альтернативного проекту соціальної організації є важливим симптомом втрати відчуття реальності і ствердження «абстрактної утопії», або, краще сказати, *утопізму*. Важливим проявом утопізму («абстрактної утопії») є віра у можливість «останніх слів», віра у досягнення такого соціального стану, який виключає не тільки необхідність, а і саму можливість її трансформації. Наслідком подібного переконання є заперечення різниці між *належним* і *реальним*, а значить в цих межах світ, суспільство і людина сприймаються як сталий, *готовий результат*, що виключає категорію *завдання* (розвитку). Не тяжко помітити, що подібні переконання притаманні нашому часу, з властивою йому абсолютизацією ринкового механізму, вірою в «кінець історії», реальність існування позаісторичного «*homo economicus*», або легітимізованою постмодернізмом критикою універсального та бінарних опозицій.

Варто наголосити на тому, що утопізм у своїх граничних виявленнях не може не бути жорстким підпорядкуванням окремого індивіда тому існуючому соціальному порядку, в якому вбачається ототожнення «належного» і «реального». Але це означає, що утопізм, свідомо чи ні, продукує простір панування як домінуючий механізм переведення людського способу буття із горизонту призначення у фактичність емпіричної даності.

Одним із найпотужніших засобів формування потрібної людини виступає інститут освіти. Слід розуміти відмінність між *утопією* та *утопізмом*. Присутність в освіті утопії або утопізму суттєво впливає на способи організації її простору. Якщо утопізм є самодостатнім і постає у вигляді наперед заданого масштабу розвитку індивіда, то утопія є, нехай і важливим, проте лише *моментом*, покликаним реалізувати універсальні можливості людини. В будь-якому випадку, освіта завжди виявляється просякнутою або утопізмом, або утопією. Якщо домінує перше, вона стає місцем *підготовки* дитини до дорослого життя, що з необхідністю призводить до її визначення у статусі об'єкта педагогічних маніпуляцій. Адже дитина всередині освітніх інституцій повинна пройти відповідну *обробку* на кшталт того, як сировина проходить обробку всередині системи індустріального виробництва. Саме на основі цього принципу *Е. Тоффлер* характеризував таку освітню систему як «школа-фабрика».

На противагу цьому, якщо домінує присутність утопії в освіті, тоді вона розгортається у простір самовиявлення людської сутності. Утопія тут представляє можливість самоздійснення особистості, котра реалізується не на основі «останнього слова», наперед визначеного проекту, а на основі розуміння

логіки розвитку людської сутності, котра ніколи не може реалізувати себе остаточно.

У творчості людина виходить за межі свого наявного часу та місця, котрі в силу власної надлишковості постають не стільки тим, що її обмежує, скільки тим, що надає їй основу, матеріал для відштовхування, «відсторонення» від диктату наявного. В творчій діяльності особистість представлена не як частковий індивідуум, а як універсальна сила буття. Тому в процесі свого розгортання вона втягує інших людей, інші часи та інші простори і репрезентує їх у своїй життєдіяльності. Не даремно ще в епоху античності сформувалися уявлення про людину як мікрокосмос, тобто таку істоту, котра здатна представляти власним життям принцип існування Космосу – Логос. Отже, людина постає співпричетною не просто географічному місцю або астрономічному часу, а *світу як цілому*. В силу зазначеного вона ніколи не вичерпується своїми наявними темпоральними або просторовими межами. Співмірним людині може бути тільки увесь світ, але ніяк не обмежений простір її тілесної локалізації. Її місце – це місце, якого немає.

Якщо звернутися до такого символу людської сутності як *душа*, тоді припущення про утопічний характер людського стає ще більш очевидним. Душа не є матеріальним об'єктом, і тому вона не може займати будь-яку точку у фізичному просторі. Душа є *ідеальною*. Виходячи з цього, помилковим буде припускати, що вона може займати місце у тілі людини як «полонена плоті». Душа не може бути обмеженою будь-яким місцем ще й тому, що воно прив'язує її до часткового. Натомість «мікрокосмосом» вона може бути, тільки якщо втілює на своєму боці ціле, адже, якщо довіритись антропологічним інтуїціям християнської традиції, то саме відблиском, образом цілого вона і є. Значить, душа причетна не до якогось певного місця, часу, простору, середовища (хоча помилково буде цілком відділити її від усього переліченого), вона дотична до них всіх. Проте очевидно, що не будь-яка душа здатна втілювати в своєму існуванні відблиски вічності. На це, як вважав ще Аристотель, здатна тільки душа, яка керується розумом і через це постає «формою форм». Ось ця здатність вбирати в себе багатоманітність суцього і перетворює кінечну істоту в образ безмежності.

Звичайно, людина розгортає свою життєдіяльність у певному часі і просторі, втім, як ми вже зазначали, вона не вичерпується ними, долає їх і завдяки цьому продовжує всередині них культурно-історичний хронотоп. Розумна душа як «форма форм» не прив'язана до якогось одного місця, вона здатна бути у всіх місцях одночасно, і через це вона остаточно не співпадає сама з собою. Важливою відмінністю людини від тварини є її здатність *дотримуватись дистанції по відношенню до самої себе*. Нетотожність з собою уможливорює здійснення усіх інших атрибутивних якостей людської істоти. Підніматися над собою, бути по ту сторону будь-якого фактичного свого стану

означає вести такий спосіб існування, котрий дозволяє робити предметом власної уваги самого себе, мати відношення до світу і до себе. Дійсна *свобода* вперше здійснюється там, де людина *залишає* саму себе і вкорінюється у чомусь іншому, вищому. Бути вільною для людини означає не бути абсолютно тотожною своєму наявному стану. І якщо розчинення в наявному свідчить про *адаптивний* характер існування, то здійснення над собою – *творчий*. Важливо зазначити, що:

- адаптативне існування задовольняється заспокійливим контрадикторним протиставленням тотожного і відмінного;
- творче існування утримує їх діалектичну єдність;
- адаптативна активність вбачає свій ідеал у завершеності;
- творча діяльність віддає перевагу розвитку.

Отже, простором, в якому відбувається конституювання розумної форми людської душі є *культура*, або, іншими словами, *простір людських звернень один до одного*. Його ще можна визначити як простір загальнолюдського духу, а культуру в такому ракурсі – як процес постійного відтворення звернення однієї людської душі до суб'єктивності інших людей, котрі так само наполегливо шукають співчуття у осмисленому освоєнні свого трагічно самотнього і *завжди суспільного* буття. У зверненні до іншого відбувається одночасне звернення і до себе. Розвиток душі тут відбувається в горизонті відтворення *спільності людей*, що потребує використання і перетворення наявних культурних форм. Необхідність звертатися до іншого утворює ситуацію, в якій «я» змушене проявлятися перед «іншим», втілюватися у речовині природного матеріалу, слова чи жесту. Звідси повинно бути зрозумілим, що людський спосіб існування не даний в готовому вигляді від початку, людське в людині – це те, що тільки повинно бути здійснено, виявлено. Справді, людина – це не даність, а завдання, котре ми змушені вирішувати впродовж усього життя. Втім, потрібно пам'ятати, що завдання це вирішується в горизонті інтерсуб'єктивного звернення. Простір, в якому відбувається олюднення душі, є *простором звернення однієї людини до іншої*.

Олюднений простір не протистоїть світу, так само як і не розташовується поряд з ним. Це не два різних (паралельно існуючих) простори. Людський (суспільний) простір з необхідністю є сутнісно іманентним світу і проявляє у логіці власної організації смисли *цілого* світу. Адже звернення однієї людської душі до іншої опредметнюється у певному матеріалі, котрий надає специфічної форми інтерсуб'єктивній взаємодії. Людське самовиявляється тільки за допомогою виявлення змісту світу. Тому культуру потрібно розуміти як виявлення змісту речей людськими способами. Це означає, що в суспільному

просторі відбувається проявлення можливостей природи. Іншими словами, *в просторі культури світ звертається до нас людською мовою.*

Отже, олюднений простір можна визначити як *форму внутрішньої організації матеріалу* того чи іншого процесу. Тут простір розуміється не як пустота, в яку занурені речі або люди, а як щось принципово не відділене від їх саморозгортання. Суспільний простір конституюється у спільній діяльності індивідів, котрі через це простягають себе у Всесвіті. Простір людського співіснування конституюється через реалізацію потенцій об'єктивної дійсності. Культура в цьому ракурсі є утворенням, котре постає як здійснення прихованих можливостей світу, що не можуть бути виявлені поза людською діяльністю. В такому ракурсі стає очевидним, що людина реалізує у власній творчості не тільки і не стільки свою ізольовану самість, скільки виявляє смисли світу.

Простором, у якому відбувається професійне, тобто цілеспрямоване конституювання людської душі, є освіта. Саме тут повинен здійснюватись свідомий та самочинний *розвиток людського в людині*. Виходячи із зазначених вище міркувань можна сформулювати дві стратегії розгортання освітнього процесу:

– Перша характеризується приведенням дитини до наперед заданого масштабу, тобто пристосовує її до вимог наявного соціуму. В такому випадку відбувається формування *корисного, але часткового* індивіда-функції, а освіта розгортається як *середовище*.

– Специфіка другої полягає у створенні умов для *розвитку в дитині універсальної здатності мислити*. Частковість в такому випадку долається не завдяки тому, що така освіта стає марною (некорисною), а завдяки залученню душі дитини до такого всезагального способу існування, в якому проявляється її універсальна єдність з усім. У процесі цього залучення відбувається інтерсуб'єктивне формування себе як «форми форм», тобто як мислячої душі. Подібна освіта не може бути простою адаптацією до емпіричного кола наявного існування.

Для того, щоб відповідати своєму призначенню, освіта повинна відтворювати у власній діяльності логіку розвитку людини. Звідси впливає принципова *антирепродуктивна* сутність освітньої справи, адже адаптативна активність не розвиває людської душі. Для дійсно людського способу буття властивим є проблематичне, творче сприйняття світу і себе. Людина утримує себе в людському стані через самоподолання. Якщо репродуктивна активність замикає індивіда у сталих формах взаємодії людини зі світом, то творча діяльність трансформує як світ, так і самого творчого суб'єкта творчості. Тут *трансформація оточуючого світу співпадає із самотрансформацією*. Тому людина завжди звернена до невідомого, до того, чого ще немає в наявному колі існування. Звідси невикорінна просякнутість простору освіти духом *утопії*.

Освітній простір не є середовищем. Їм притаманні різні властивості.

ПРОСТІР	СЕРЕДОВИЩЕ
<i>Розгортає світ</i>	<i>Розгортає оточуючі умови існування</i>
<i>Співпричетний минулому, теперішньому і майбутньому</i>	<i>Співпричетне теперішньому</i>
<i>Діяльнісне відтворення минулого</i>	<i>Утилітарне ставлення до минулого</i>
<i>Домінування універсальних смислів</i>	<i>Домінування принципів емпіричного існування</i>
<i>Самодетермінований вчинок</i>	<i>Реакція на подразники оточення</i>
<i>Творча діяльність</i>	<i>Репродуктивна активність</i>
<i>«Точна уява»</i>	<i>Свавільна фантазія</i>
<i>Зорієнтованість на ціле</i>	<i>Зорієнтованість на ціль</i>

Нагадаємо, що з точки зору деяких дослідників, саме «воля до утопії» відрізняє людину від тварини, перетворює статичність і завершеність її буття на незавершені пустоти-можливості. Проте завдяки подібній пустоті залишається відкритою універсальна можливість втілити у власному бутті приховані смисли будь-якої реальності. Справа у тому, що реальність не є тотожною голій фактичності. Прив'язаність душі до наявного свідчить про втрату відчуття реальності та підміну її звичними та відпрацьованими формами оточуючого середовища. Подібна відданість фактичності замикає людину в ілюзорному світі не менш ефективно, ніж нестримна фантазія. Завдяки «утопічному реалізму» (Е. Гідденс) освіта запускає механізм «контрфактичності», котрий дозволяє вибудовувати образи майбутнього.

Незважаючи на прагнення панівного порядку уніфікувати освітню систему, вона ніколи не набуває однорідного вигляду. Освіта є швидше конгломератом «островів утопії», що підривають існуючий порядок зсередини. Її простір не тотожний простору фактично існуючого соціуму. В науковій літературі освітній простір пов'язується з простором культури, котрий як і будь-яка форма спільності, об'єднує всіх суб'єктів спілкування спільним здійсненням справи, що забезпечує існування даної спільності. Освітня справа, що об'єднує людей, має своєю метою зберігання, трансляцію і вдосконалення культури свого народу, і тим самим загальнолюдської культури. Освітній простір розуміється як інтерсуб'єктивне поле спілкування тих, хто вступає у життя (чи нову професійну діяльність) з активними представниками різних поколінь і професій. Зрозуміло, що подібний простір неможливо спроектувати

силами виключно командно-адміністративної системи. Подібні спроби втілюються у організації такого освітнього простору, який, за визначенням українського дослідника *В.С. Возняка*, є розсудковим. Характерними ознаками простору освіти, організованого на основі розсудку, є:

- *бездушність та бездуховність;*
- *суб'єкт-об'єктна взаємодія;*
- *панування зовнішньої доцільності;*
- *вербалізм та моралізаторство.*

Розсудкова освіта всередині себе відтворює такий тип раціональності, який виступає оберненою формою розумного мислення. В цих межах душа не стає «формою форм», а застигає у наперед заданих формах пристосування до наявного середовища. Якщо розумна душа постає конечним образом безмежності, то бездушний розсудок надає перевагу поклонінню обмеженій даності. Саме в такій ситуації зароджується негативне відношення до утопії як такого способу відношення до наявного існування, котрий містить в собі можливість його творчої трансформації. Проте подібна апологія даності з необхідністю редукує мислення до рівня інструментального мислення, тобто утверджує перетворені (обернені) форми розуму.

Зазначимо, що в дійсності саме мислення співпричетне утопії як здатність проникати за межі даного у відчуттях. Мислення не може здійснюватись в режимі локалізації межами певного місця або часу. В іншому випадку воно ніколи не могло б втілювати на своєму боці безмежність. Коли людина мислить, вона перебуває не там, де актуально знаходиться. Мислення знищує і часові, і просторові дистанції. Людина здатна передбачати майбутнє, думати про нього, ніби воно вже наявне, і здатна відтворити у пам'яті минуле, ніби воно і не зникло. Завдяки роботі мислення нас оточують не чуттєві об'єкти, але образи.

Поza мисленням людина приречена бути рабом того, що є у наявному вимірі реальності. Прив'язаність до голого факту (якщо припустити його дійсне існування) закриває можливість для *умоглядного* сприйняття того, що невидиме, того, що «не має місця». Коли мислення припиняється у повсякденному житті, тоді, на думку *Г. Арендт*, все чуттєво «невидиме розсіюється». Так, наприклад, смисли людського універсуму неможливо споглядати безпосередньо за допомогою органів відчуття. Тому пристосування до емпіричного кола існування зазвичай супроводжується позбавленням самодостатнього смислу тієї активності, що розгортається в цих межах. Спроби жорсткого заперечення утопічності людського існування призводять до підкорення «позитивізму влади», де зникає потреба і можливість апеляції до будь-яких метафізичних вимірів людського існування. Зрозуміло, що в такому просторі саме слово «душа» втрачає право на існування, але в цьому просторі

утверджується розум як панування. Фактичність, що протистоїть утопії, відсилає нас до відтворення одного і того ж самого, вічного «тут» і «тепер».

В свій час французький філософ *М. Фуко* визначав реалізовану утопію як *гетеротопію*. Освіта є одним з яскравих проявів гетеротопії. Основною характерною рисою гетеротопії є її здатність вбирати у свій простір усі інші простори. Даний момент виявився дуже популярним в межах сучасної теорії архітектури. Втім, в цих межах на перший план висувається просторова характеристика гетеротопії. У *М. Фуко* дійсно основний акцент робиться саме на цьому боці гетеротопії, але, окрім просторового виміру, він вказує на темпоральні характеристики «інших просторів». Для цього вводиться термін «гетерохронія». Отже, гетеротопія є місцем, в якому здійснюється присутність інших часів та місць.

В такому випадку освіта як гетеротопія і є місцем, в якому людина виявляється співпричетною не якомусь одному простору або часу, тобто проявляє себе не як часткового індивіда, а навпаки, співпричетна цілому. Зрозуміло, що подібне місце має свою локалізацію, проте одночасно воно утворює таку мережу інтерсуб'єктивних зв'язків, яка виводить за межі даної локалізації. Звідси витікає, що освіта – це місце, якому властивим є культивування ситуації «безмісності» (*П. Рікер*). Тобто це місце, в якому ми набуваємо здатності оглядати усі інші місця та інші часи. Подібна піднесеність над «тут і тепер», неповсякденність освітньої справи роблять її принципово метафізичною справою. Вона є тим «островом утопії», з якого розкривається перспектива альтернативних способів життя. З цієї «безмісності» відкривається можливість споглядання місць, в яких ми існуємо, як чогось неприродного, несталого, дивного, а значить такого, що є людським витвором. Якщо утопія «дозволяє дистанціюватися від культурної системи», то персоніфікація такого культурного простору, втілення його в міжособистісних відносинах дозволяє говорити про освіту як про втілену утопію – гетеротопію.

Людська душа конституюється саме в гетеротопіях. В межах повсякденного простору існування вона функціонує як готовий результат, як пристосування вже того, що набуло існування в «інших просторах». Тут душа не примножується, навіть більше, вона тут може втрачати себе. Зорієнтованість на пристосування до ефективного функціонування ізолює активність індивіда від загальнокультурного контексту його активності. Людина тут втрачає зв'язок, дотичність до цілого, а значить, перестає бути образом цілого. Подібне вилучення з горизонту цілого призводить до втрати смислу людської активності. Душа тут втрачає зв'язок з тим джерелом, в якому вона тільки і може черпати сили для власного розвитку. Будь-яка жорстка локалізація є згубною для людської душі так само, як і «локалізація» освітньої справи, зведення її до функції адаптування індивіда до навколишніх умов існування є згубними для освіти. Освіта тут втрачає з необхідністю притаманний їй

метафізичний вимір і замість того, щоб бути практикою звільнення, перетворюється на процес поневолення.

Освіта, що залишається виключно в горизонті утопії, прирікає людську душу вічно марити здійсненням, але так ніколи і не досягати його. У підсумку вона остаточно закріплює розщеплення людини, і цим може повністю знівелювати свій антипотестарний потенціал. Широко розповсюджене уявлення стосовно владних інтенцій утопії приховує інший бік взаємозв'язку утопії і влади. Утопізм може відігравати роль своєрідного громовідводу перетворювальної діяльності людей. Замість того, щоб спрямовувати власну активність на творче перетворення себе в світі, вони розтрачують її на створення віртуального, паралельного їх повсякденності існуючого світу. В такому випадку утопія відіграє роль компенсації жорсткій детермінації владою соціальних зв'язків. Подібна ситуація виникає внаслідок панування «абстрактної утопії» (Е. Блох), що відриває людину від реальності. Натомість «конкретна утопія» спирається на іманентні реальності можливості: саме тому вона постійно реалізується в гетеротопії, тобто в таких відносинах між людьми, котрі переривають зовнішню детермінацію на користь смислової детермінації. Інакше кажучи, утопія повинна реалізуватись у вигляді змістовного наповнення людської взаємодії. Простір, в якому домінує смислова детермінація, визначається як культура. В такому випадку можна припустити, що освітня гетеротопія, яка детермінується, перш за все, смислами тієї реальності, з якою має безпосередню справу, є культурою як такою.

Питання для самоконтролю:

- 1. В чому полягає небезпека «натуралізму» у трактуванні освіти, людини та суспільства?*
- 2. Чим відрізняється «освітнє середовище» від «освітнього простору»?*
- 3. Якими є причини неприйняття утопії в сучасному світі?*
- 4. Чим, на вашу думку, відрізняється утопія від ідеології?*
- 5. В чому полягає відмінність руху від розвитку?*

Проблемні завдання:

- 1. Як, на вашу думку, повинна бути організована освітня діяльність для того, щоб усі її учасники були суб'єктами навчального процесу?*
- 2. Розкрийте взаємозв'язок утопії і творчої уяви.*
- 3. Як Ви розумієте наступне твердження: «мислення знищує і часові, і просторові дистанції»?*
- 4. Розкрийте відмінність суспільного та фізичного часу та простору.*
- 5. Віднайдіть приклади гетеротопій у творі Х. Борхеса «Алеф».*

1.2. Цілісність освітнього процесу в контексті принципу антропоцентризму

Величезна кількість альтернативних традиційній моделі освіти концепцій, що виникли останнім часом, свідчать про її хронічну кризу. Однією з популярних сучасних альтернатив виступає «smart-освіта», яка виникає внаслідок необхідності існувати в умовах прискореного зростання і циркуляції інформаційних потоків. Різноманітні образи «smart-освіти» або «smart-суспільства» викликані тією колосальною роллю, яку відіграють сучасні інформаційні технології в процесі організації соціального простору. У більшості публікацій, присвячених цій проблемі, «smart-освіта» постає міцно пов'язаною з інформацією. Саме надлишок останньої перетворює «smart-технології» в такий затребуваний елемент сучасного життя взагалі та освіти зокрема.

Однак очевидно, що «smart-технології» не тільки допомагають впорядковувати величезні масиви інформації та працювати з ними, вони не менш ефективно їх *породжують*. Розвиток інформаційних технологій спрямований не просто на задоволення існуючих потреб індивідів, більш істотним є те, що вони ці потреби виробляють. Сучасні технології буквально «топлять» людину в інформації. Відповідно, зникає різниця між *знаннями* та *інформацією*, а все те, що не може бути трансформованим та перекладеним на мову інформаційних технологій, опиняється на узбіччі цивілізації.

Як наслідок, утверджується точка зору, згідно з якою знання є інформацією. З огляду на це, різноманітні «smart-технології» поступово втрачають службове становище та перетворюються на самоціль. Міра їх поширення та впровадження в освітній процес починає претендувати на те, щоб відігравати роль критерію якості освіти взагалі. Те ж саме ми можемо спостерігати на прикладі поширення інформаційних технологій в суспільстві. Проте залишається сумнівним ототожнення рівня технологічного насичення освіти з рівнем її якості. Виникнення подібної «постіндустріальної», прогресистської міфології обумовлене нерелексивним ототожненням знання та інформації.

Актуальним є завдання здійснити теоретичний аналіз феноменів знання та інформації. Як зазначають дослідники, осмислення інформаційних процесів та явищ приводить до висновку, що людське ставлення до світу не вичерпується і не може бути вичерпаним інформацією хоча б тому, що інформаційні процеси можуть бути формалізовані та кодифіковані. Натомість, в людській культурі безліч сфер, змісти яких не можуть бути повністю формалізовані без ірраціонального залишку. Звідси випливає висновок, щодо *неможливості остаточно формалізувати людське буття*. А це означає, що можливості інформатизації суспільного буття є обмеженими. Окрім цього

необхідно враховувати, що *знання, на відміну від інформації, не можна редукувати до знакових виразів.*

В межах навчального процесу підміна знання інформацією відбувається тоді, коли він починає орієнтуватися на передачу готових знань. Інформація як форма готового знання має наступні характеристики:

- статичність;
- непроцесуальне існування;
- структурованість;
- дискретність та фрагментарність.

Інформація описує властивості статичних об'єктів. Вона спрямована на виявлення алгоритмів їх функціонування. Проте, поза її увагою залишається питання їх розвитку. Тому в межах інформаційного підходу до знання залишається невиявленою логіка формування знань.

Ототожнення знання та інформації призводить до того, що свідомість людини починають розглядати виключно в межах інформаційних процесів. Доходить до того, що роботу людського інтелекту уподібнюють роботі комп'ютера. Втім, при цьому не враховується те, що такі форми людської свідомості як уява, пам'ять або мислення мають універсальний характер. Вони виходять за межі тих предметів, з якими ми безпосередньо маємо справу і які за допомогою інформації можемо описати. Це значить, що свідомість здійснює зв'язок, синтез, котрий є неможливим на основі тільки інформації. Окрім цього, в процесі пізнання відбувається трансформація самого суб'єкта пізнання. Натомість, якщо свідомість людини – це просто інформаційний процес, тоді вона не повинна змінюватись в результаті обробки інформації. Людина не тільки обробляє інформацію, окрім цього вона ще й діє. Якщо ж інформація постає і джерелом практичної й інтелектуальної активності, і їх результатом, то людина постає лише транслятором. До речі, саме так вона представлена в межах освіти: учитель – транслятор інформації, а учень – її приймач.

Для того, щоб виявити, що в концепціях «smart-освіти» є міфологією, а що відображає реальну необхідність, потрібно зрозуміти, наскільки вона відповідає *мети* освіти взагалі. Іншими словами, аналіз розумності і продуктивності «smart-освіти» необхідно ввести в більш широкий соціально-культурний контекст. Адже розумність будь-якого факту полягає лише в його відношенні з усім, в його єдності з усім. *Щоб зрозуміти сенс або розум будь-якої реальності, потрібно осмислити її у взаємозв'язку з певним цілим.*

Більшість класичних досліджень освіти орієнтувались на розвиток суб'єктності людини як на мету освітньої діяльності. Способи організації педагогічного процесу та використання відповідних засобів визначались метою, яка постає не просто кінцевим результатом, а тим принципом, якому підпорядковуються всі частини освіти. Відповідно, розумність будь-чого в

межах освіти визначалася виходячи з того, наскільки окремі її елементи підкоряються позначеній меті.

Важливо підкреслити, що мету освіти і відповідність їй використовуваних засобів неможливо визначити, виходячи виключно із специфіки наявної реальності. Мета освіти визначається не стільки з огляду на соціально-культурну чи економічну ситуацію, скільки з огляду на *логіку становлення людини взагалі*. Подібна зорієнтованість освіти, як і будь-якої людської діяльності, є передумовою відтворення власної людиномірності. Якщо освіта бажає зберегти свою людиномірність, вона з необхідністю повинна мати на меті суспільно-історичну людину, а не корисну людину-функцію. В такому випадку все інше повинно входити в освітній процес як *засіб* досягнення поставленої мети. Але і засоби обов'язково повинні бути людиномірними, інакше вони псують, спотворюють будь-яку мету. Застосування будь-яких засобів задля досягнення мети повинно прагнути утримувати себе в контексті цілого – розвитку цілісної людської суб'єктності.

У контексті нашої проблеми це означає, що центрована на інформації та технологіях «smart-освіта» може виступати *засобом*, моментом розвитку людини, але ніяк не *самоціллю*. В іншому випадку відбувається підміна мети освітнього процесу. Зазвичай, підміна мети на засіб трапляється в ситуації втрати сенсу (*metaidei*) тієї чи іншої діяльності. Розвиток людини і є такою метаідеєю для освіти. В умовах підміни головної мети освітньої діяльності навряд чи можна говорити про її розумність. Перш за все тому, що в умовах зазначеної підміни відбувається вилучення певного технологічного моменту з контексту цілого. Наприклад, перетворення освіти у процес передачі готових знань (інформації) виключає з неї сутнісну зорієнтованість на розвиток особистості. Однак, набагато складніше зрозуміти, наскільки розумною є «smart-освіта», коли її формальною метою проголошується відомий «всебічний розвиток людини». Для цього необхідно виявити властиві інформації та технологіям межі, за якими їх використання перестає бути розумним.

Абсолютизація освітніх технологій перериває їх взаємозв'язок з соціально-культурним цілим. Так, надмірна захопленість «smart-освітою» робить її недоречною та нерозумною. Справа в тому, що для «інформаційного суспільства» характерним є «переклад» будь-якого особистісного знання в певну кількість інформації. Даний процес обумовлений тим, що основними каналами поширення і передачі знань виступає «дигітальна» реальність. Все, що не перекладається на мову цифрової (машинної) реальності, стає зайвим. Знання в цій ситуації перестає бути посередником ставлення людини до світу.

Знання, редуковане до інформації, стає *знеособленим*. Воно, як вважають сучасні дослідники, *екстеріоризується по відношенню до того, хто «знає»*. Класичний принцип, за яким отримання знання було невід'ємним від формування (*Bildung*) розуму і навіть від самої особистості, застаріває, і

поступово буде виходити з ужитку. Таке ставлення постачальників і споживачів готового знання до самого знання репрезентує форму відносини, котрі встановлюються між виробниками та споживачами товарів – вартісну форму. Таким чином, від знання вимагають набути такої форми, щоб його можна було продати. Саме це завдання чудово виконує «smart-освіта»: навіть її назва є нічим іншим, як ефективним маркетинговим кроком.

В зазначених межах знання втрачає власну цінність, воно перестає бути самоціллю. Так само і *особистість* не знаходить собі місця в межах освітнього простору, який постає лише засобом її підготовки до майбутньої професійної діяльності. Адже цілісність людини тут не самоціль, а лише засіб. Таким чином, відбувається *знеособлення суб'єкта освітньої діяльності*. Відповідно, пізнає і діє не особистість, а певна функція надіндивідуальних соціальних сил. *Інформація виявляється найбільш затребуваною в умовах деперсоналізованої активності «інструментальної раціональності»*. Вона піддається маніпуляції безвідносно до того, хто або навіть що нею маніпулює. Її виробництво і споживання вимагає формування не творчого розуму, а *здатності ефективно адаптуватися до навколишнього середовища*.

Необхідність реформування освіти за останні роки стала загальноприйнятною, однак до цього часу невизначеними залишаються її *орієнтири, принципи та ідеали*. Одним з найбільш розповсюджених варіантів виступає *принцип антропоцентризму*, згідно якому метою освітньої діяльності постає людина. Принцип антропоцентризму поставлений сьогодні під сумнів, оскільки стало очевидним, що Просвітництво центром світобудови вважало не стільки людину, скільки один з її атрибутів, а саме її *інтелект*. «Диктатура» останнього спричинила безліч трагічних подій. В подальшому, на противагу «диктатурі інтелекту», в центр світобудови покладалися інші людські здібності. Втім, *воля, несвідоме або відчуття* виявилися так само схильні до насилля та панування, як і однобічний інтелект. Історія свідчить, що піднесення у центр будь-яких атрибутів людського ще не гарантує живій людині положення самоцілі. Навпаки, вона опиняється у положенні засобу, основи, на якій стверджується її абстрактна якість. Однобічний антропоцентризм призводить до дегуманізації всієї людської дійсності. Подібна дегуманізація простежується у розгортанні технологізації життєвого світу людини взагалі та освітнього простору зокрема.

Антропоцентризм передбачає піднесення до статусу мети та центру світобудови усієї повноти людського. Натомість, ігноруючи багатоманітність людського буття, антропоцентризм може обернутися своєю протилежністю, а сподівання на звільнення людини – новим поневоленням. Однак постає питання, чи можливий антропоцентризм як піднесення до рівня мети та центру всієї людини як цілого? Адже недаремно час піднесення антропоцентризму є часом «повстання мас». Чи випадково звільнення людини та проголошення її

центром світобудови співпадає із перетворенням її на безликий екземпляр, що можна кількісно виміряти?

Постійні рецидиви антропоцентризму до піднесення одного з людських атрибутів за рахунок усієї повноти людського коріняться у іманентному йому конституюванні новоєвропейської людини за рахунок світу. Цей механізм спрацьовує, незважаючи на свідомі побажання. Піднесення своєї власної суб'єктивності за рахунок суб'єктивності іншого поширюється і на міжособистісні відносини. З огляду на це, очевидною стає прихованість у антропоцентризмі владних інтенцій. *Панування виявляється незмінним супутником людини, що проголошує себе єдиним центром та метою усієї світобудови.*

Антропоцентризм спокушає перспективами опанування об'єктивованого світу. У такому світовідношенні, яке перетворює світ на утилітарний об'єкт, приховується пастка для справжнього звільнення людини. Ми можемо побачити, як протягом останніх сторіч історії людина постійно потрапляє у цю пастку нового поневолення. Справа у тому, що індивід потрапляє у поневолення до самого себе, або, іншими словами, до результатів власної діяльності. У центр світобудови підноситься, як ми вже зазначали, не повнота людського, а лише наявний стан людини, притаманний тій чи іншій епосі. Таким чином, центром світобудови стає не людина взагалі, а її наявний стан, який не може не бути однобічним. Абстракція людини починає претендувати на *всезагальність* та *монологічність*. Вона вимогливо ставиться до усього оточуючого. Внаслідок цього жива людина потрапляє у залежність від власного абстрактного образу, котрий некритично проголошується «новою людиною». У подібних образах «нової людини» завжди відсутньою є перспектива для безмежного самочинного розвитку особистості. Реальним людям залишається тільки приводити себе у відповідність до заданого масштабу. У підсумку людина починає відтворювати свій наявний стан, переносячи його у центр світобудови.

Разом із консервацією наявного стану людини, консервується і наявний соціальний стан. За допомогою «однобічного антропоцентризму» в реальності здійснюється піднесення у центр пануючих принципів наявного соціального порядку, який для свого збереження із необхідністю є ворожим дійсному розвитку повноти людського у людині. Тобто всебічний розвиток людини вступає у суперечність з потребами наявних соціальних інститутів. Покладання абстрактної людини у центр світобудови спочатку призводить до відчуження індивіда від світу, а потім і від суспільства.

У сфері освіти принцип антропоцентризму намагаються реалізувати у різноманітних «центризмах»: «дитиноцентризмі», «студентоцентризмі», «егоцентризмі» або навіть у «біоцентризмі». Проте недостатньо проголосити учня або студента центром та метою освіти. Для того, щоб дійсно ввести

потребу в людському розвитку в освітній процес, необхідно визначитись із всезагальною логікою становлення людини як такої істоти, котра є творчо співпричетною розвитку буття. Поки питання «Що таке людина?» не буде поставлене із усією серйозністю у центр освітнього простору, до тих пір залишається спокуса покласти в центр світобудови ворожу людині абстракцію. *Освіта повинна стати цілісною для того, щоб відтворювати цілісну особистість. Для цього освітній простір необхідно звільнити від панування абстракцій, що стає можливим за умови наповнення його універсальним змістом.*

Перш за все, панування абстракцій припиняється в тому випадку, коли освіта розгортається як простір рівноправного спілкування з приводу культурних змістів. Але рівноправним, значить і діалогічним, а не монологічним, коли учень або студент постають центром освіти разом з учителем або викладачем. Натомість дуже часто центром освітньої діяльності проголошується дитина в умовах, коли вчитель змушений виконує знеособлену роль ретранслятора інформації або роль обслуговуючого персоналу. Втім, суб'єкт-суб'єктне спілкування здійснюється за умови, що всі задіяні особистості є рівноправними учасниками. Відбувається спроба ствердити значимість одного з учасників освітньої справи за рахунок повноти самої освіти. Проте звеличення частини за рахунок цілого ніколи не відбувається без суттєвих наслідків для того, що повинно було нібито бути звеличеним.

Відмова від універсально-всезагального певною мірою визначає траєкторію розвитку сучасної філософії. Людина самостверджується за рахунок Цілого. Наслідуючи інтенцію процесу секуляризації, сучасна філософія знеособлює універсально-всезагальне. Бог-абсолют, який постає в добу Середньовіччя особистістю, з часом перестає бути нею. Вже доба Відродження розчиняє Бога в природі, перетворюючи останню на його безособове та анонімне тіло. Проте, з часом і вона втрачає сакральні обриси, трансформуючись у бездушний об'єкт. Віднині універсально-всезагальне позбувається онтологічних рис та постає у вигляді абстрактної гносеологічної категорії. А це значить, що світ не містить в собі універсального, воно стає прерогативою суб'єкта. Він починає уявляти себе цілим. Однак, вперте всезагальне (ціле) ніяк не бажає підпорядковуватись нашим партикулярним бажанням та постійно виринає у конструкціях сучасної філософії, але вже як ворожа сила інстинктивного чи соціального несвідомого. Ціле уявляється як таке, що тисне на людину та позбавляє її центрального місця у суцільному. Отже, боротьба проти універсально-всезагального не призвела до його викорінення. Наслідки виявилися непередбачуваними – воно постало дегуманізованим, позбавленим людських прикмет і через це невпізнаним.

Нагадаємо, що Новоевропейський гуманізм звеличує людину шляхом надання їй ознак субстанції. Такий «гуманізм» своєю зворотною стороною має

«волю до влади». Звільнення людини обертається пануванням над світом. Проте, що це за гуманізм, що звеличує людину за рахунок приниження світу? І чи можливе насправді подібне звеличування?

Проблема світу, взятого як ціле, тісно взаємопов'язана з проблемою *істини*: вона конкретно-всезагальна. Конкретність означає не протистояння тотальності всезагального одиничному чи особливому, а їх діалектичну єдність. Адже всезагальне може проявитися тільки через одиничне. Міра всезагального в одиничному визначає його як особливе. Якщо світ не містить в собі універсального, тоді цілком логічно і істину викоренити із надр світу. Тим самим вона передається у юрисдикцію індивіда. Істина стає *правильністю*, тобто відповідністю наших висловлювань дійсності.

На неправомірність ототожнення істини та правильності вказували представники різних філософських напрямків, зокрема, *Г.В.Ф. Гегель* та *М. Ліфшиц*, *П. Флоренський* та *М. Гайдеггер*. Цікавим є той факт, що саме ті філософські традиції, які представляють вищеназвані прізвища, піддаються звинуваченням у так званому «онтологізмі», тобто у розчиненні одиничного суб'єкта у тотальності буття. При цьому, в силу антиуніверсальських тенденцій, повністю ігнорується у їх філософії акцентуація *відкритості* як необхідного моменту зустрічі з істинною буття. Зустріч зі світом актуалізує запитання про буття людини. Іншими словами, це запитання, що значить бути людиною, що значить бути присутнім. І це запитання породжене зовсім не простою зацікавленістю кабінетного вченого, а тими трагічними подіями, які розтривожили долю світу і людини на початку ХХ століття. Одночасно це спроба поставити під питання абстрактний гуманізм, тобто спроба наново помислити, що в людині є власне людським.

Присутність людського в людині не дана автоматично, вона проблематична за своєю суттю. Тепер ми можемо стверджувати, що не тільки початок, а і все минуле сторіччя виявилися випробуванням людської «мужності бути». Історія свідчить, що дуже часто замість людського в людині присутнє чуже їй, місце людини займає анонімна сила. Тоді не людина є, а щось безособове викрадає та займає її місце, щось інше узурпує її право бути присутньою, паразитує на її існуванні.

Парадоксальним чином новоевропейський гуманізм та антропоцентризм призводять до того, що людина у якості суб'єкта не тільки світ перетворює на утилітарну річ, а і себе редукує до засобу. Відірвані від цілісності культури, антропоцентризм та новоевропейський гуманізм закріплюють втрату людиною самої себе. Чим більше індивід наполягає на самоствердженні, тим більше він втрачає себе. Логіка подібного самоствердження та самозбереження перетворює його на власну протилежність, на процес самознищення. Тотальна трансформація кожної сфери буття в засіб призводить до ліквідації суб'єкта, який нібито має ними послуговуватися. Все це надає сучасному суспільству і

освіті нігілістичний характер. Розташування в центрі всесвіту людини, що повинно підносити суб'єкта, одночасно прирікає його.

Перетворення світу на утилітарний об'єкт супроводжується його заміною «картиною світу». Останній сприймається як наявне. Але світ постає як дещо наявне тільки тоді, коли людина, ще раніше, раз і назавжди зупинилась на досягнутому. Це перетворення усієї повноти універсалу в дещо наявне має руйнівні наслідки. Найважливішим серед них є втрата людиною самої себе. Яскравим прикладом такої втрати є поширення кризи ідентичності в наш час. Поза світом як Цілим, людина під гаслами гуманізму та антропоцентризму звеличує абстракції самої себе.

Розщепленість освітнього процесу безпосередньо відображається у розщепленні усіх його учасників. При відсутності цілісності освіти вона постає ареною відтворення нігілізму. Тут ми наблизилися до необхідності дослідження обернення освіти на простір розгортання нігілізму. Варто зазначити, що там, де нігілізм не зустрічає перепони для свого розгортання, він приймає завуальовану форму ідеології. Як вважав французький мислитель *Р. Барт*, найбільш радикальний нігілізм завжди виступає під маскою, тобто, він завжди діє зсередини соціальних інститутів, гніздиться всередині конформістської мови і відкрито проголошених цілей.

Ситуація витіснення проблеми особистості за межі навчального процесу перетворює його у машину продукування нігілістичного світогляду. Протиставлення світу і людини в межах антропоцентризму «підносить» людину у центр та одночасно відкидає світ на периферію. Все, окрім людини, позбавляється самоцінності. Бути цінністю, ціллю, суб'єктом стає прерогативою абстрактної людини. Внаслідок цього відбувається аксіологічне спустошення людського універсуму. Спробою заповнити цю пустоту постає ідеологізація суспільного існування. Коротко окреслимо змістовні зв'язки між нігілізмом та ідеологізацією життєвого світу людини:

1) Розгортання нігілізму постає передумовою поширення ідеологізації усіх сфер суспільного буття, охоплюючи в тому числі і сферу освіти. Вакуум, що створює нігілізм, заповнюється сформованими ідеологією значеннями.

2) З огляду на зазначене у попередньому пункті, ми можемо визначити ідеологію моментом історичного розвитку долі Заходу – нігілізму. Вона постає свого роду «так» новим цінностям, котрі слідує за «ні» цінностям старим.

3) Звідси витікає визначення ідеології як процесу покладання нових цінностей. Однак, вони носять онтичний характер, тобто орієнтують людину в емпіричному просторі та часі. Натомість «вічні» проблеми не входять у її сферу.

4) Наступним моментом, на який необхідно звернути увагу, є традиція критики нігілізму в історії філософії та визначення його як «релігії служіння земним справам», як «моралізму» та утилітаризму. Таким чином, нігілізм

відкриває можливість здійснення «земних релігій». Вони і виступають в ролі ідеологій, котрі сакралізують окремі ідеї та цінності.

5) В контексті цілісності та універсальності, «земні релігії» представляють собою «неорганічний», частковий, «софістичний» світогляд, котрий відірваний від цілого та взаємопов'язаного буття, що спрощується до сукупності речей.

6) Заперечення вищих, метафізичних сфер є духовним самозапереченням. Первісне нігілістичне прагнення покладання нових цінностей виходить із деякої духовної висоти, відчуття безглуздості оточуючого середовища. Важливо втриматися у високій напрузі універсального змісту, утриматись в просторі культури та не впасти в тотальність буденних цінностей. Показовим є відношення утилітарного нігілізму до всезагальної культури як до недопустимої розкоші та надлишку, що відвертає увагу від насущних земних справ.

7) Нігілізм може поставати як метод перевірки наших цінностей та ідеалів. З цієї точки зору він є необхідним моментом самосвідомості суспільства та особистості. Однак, він повинен завжди усвідомлювати мету власної активності для того, щоб критична перевірка цінностей не переросла у софістику, не перетворилася в проголошення приватного інтересу, особливої точки зору всезагальною мірою.

8) Плюралізм, котрому сприяє нігілізм як метод, не повинен порушувати своїх відносних меж. В іншому випадку плюралізм стає байдужістю по відношенню до інших.

9) Руйнування нігілізмом високих сенсоутворюючих орієнтирів людини сприяє відмові індивіда від своєї суті як істоти мислячої та творчої, а не тільки істоти, що споживає готові шаблони соціальної поведінки. Остання не передбачає дотичності до сенсожиттєвих питань. Ідеологія як конститууючий принцип, що вичерпує суть світогляду індивіда, незалежно від своїх конкретних проявів, визначає вчинки людини, її самоідентифікацію та самосвідомість шляхом нав'язування абстрактних розсудкових форм.

Духовні виміри буття традиційно відносяться до сфери метафізики, котра оформляє досвід надчуттєвого. Нігілізм – це заперечення останнього. Значить, в цьому випадку ми стикаємось із запереченням і сфери духу як такої, що виводить нас за межі відносного і вкорінює в універсальних смислах буття. *Ідеологія ж в межах нігілізму є утвердженням відносних сенсів.*

Нігілізм руйнує високі сенсоутворюючі орієнтири людини. Він сприяє відмові індивіда від своєї суті як істоти мислячої та творчої, а не тільки істоти, що споживає та обирає готові форми соціальної поведінки. Остання не передбачає дотичності до сенсожиттєвих питань. Людські вчинки відбуваються у колі взаємодії із «масками-маріонетками» (*М. Мамардашвілі*), котрі не є носіями зазначених смислів. Ідеологія як конститууючий принцип, що

вичерпує суть світогляду індивіда, незалежно від своїх конкретних проявів, визначає подібні вчинки людини, її самоідентифікацію та самосвідомість шляхом готових розсудкових форм. Але подібна ідеологізація життєвого світу людини призводить до суттєвих наслідків. За словами дослідників даної проблеми, якщо людина досягає ступеня самоповаги шляхом спрощених схем, то вона скоріше знищить того, хто спробує зруйнувати ці схеми, ніж розпрощається із ними.

Необхідно зазначити, що питання про людину є невід'ємним від питання про світ. Адже ґрунтовною ознакою «людського в людині» є «буття-у-світі». Поза світом як Цілим, поза «буттям-у-світі» немає людини. Тому самоствердження людини за рахунок онтологічної крадіжки не має реальних підстав для свого здійснення. Насправді, подібне безпідставне самоствердження обертається самовтратою. Гуманізм, що відволікається від світу, приречений постійно надувати пусті одежі людської сутності та видавати їх звеличування за піднесення самої людини. *Наслідування смислу речей, а не панування над ними є справжньою основою гуманізму.* Людське буття є безцілним без Цілого. Без цього останнього людина не може бути присутньою, тобто не може знаходитись при суті. А суть свою людина конститує, спираючись не на індивідуальну чи колективну сваволю, а прислуховуючись до універсально-всезагальних основ буття. Тоді вона творить не свою частково партикулярну волю, а волю світу.

Отже, яким же чином можливий гуманізм? Що ми повинні робити, щоб він отримав можливість здійснитися?

– По-перше, ми повинні відкинути претензії людини на «своєцентризм». Тобто відкинути антропоцентризм як підґрунтя нашого світовідношення. Дуже часто гуманістичний антропоцентризм насправді перетворювався на реалізацію групового еґо за рахунок не тільки світу, а і інших людей.

– По-друге, необхідно припинити квапливі пошуки «гуманістичних цінностей», якими ми намагаємося компенсувати суцільну дегуманізованість та аксіологічну порожнечу нашої повсякденної життєдіяльності. Натомість необхідно віддатися справі думки. Остання не є «нашою думкою», вона не належить нам, скоріш ми належимо їй. Тому дійсна думка не може бути викликана за нашим бажанням. Ми не керуємо нею, не наказуємо їй, а тільки уважно прислуховуємось до її голосу.

Освіта відкриває дитині світ, а не приховує його за величезною кількістю готової інформації. В такому ракурсі освіченість постає як відкритість до світу. Проблема спроб введення в навчальний процес «суб'єкт-суб'єктних» відносин полягає у тому, що окрім вчителя та учнів у ньому повинен бути присутнім предмет, з приводу якого і відбувається взаємодія згадуваних суб'єктів. Поза смыслом предмету як рівноправної детермінанти навчання суб'єктність

здійснюється на рівні абстрактних побажань. Конкретності вони набувають за умови, що учасники педагогічного процесу наповнюються предметним змістом. Саме він задає об'єктивний смисл їх діяльності. В іншому випадку, в ситуації ігнорування смислу речей, навчальний процес виявляється простором розгортання індивідуальної сваволі. Якщо враховувати принципову відмінність свободи від свавілля, стає зрозумілим, що ігнорування предметного змісту в просторі освіти унеможлиблює свободу його учасників. «Суб'єкт-суб'єктні», діалогічні відносини не реалізуються в режимі відсутності свободи.

Відкритість освіти постає необхідною передумовою її існування з огляду на те, що буття людини реалізується саме як відкритість світу. Освіта не вносить якісь нові, суто педагогічні вимоги, а лише відтворює логіку розвитку людської особистості. І так само, як людина зустрічається із світом за посередництвом іншої людини, так і освіта є відкритістю світу не окремого, ізольованого абстрактного індивіда, а відкритістю у спільному існуванні з іншими. Антропоцентризм тоді дійсно стає гуманістичним, коли він не закриває собою причетність до світу, коли речі не постають лише засобами для задоволення часткових потреб індивідів, а розгортаються як наповненні загальнолюдським смислом, тобто саме як окультурені речі, речі культури.

Питання для самоконтролю:

- 1. Як Ви розумієте відмінність між знанням та інформацією?*
- 2. У чому, на вашу думку, полягає знеособлення знання та освіти в «інформаційному суспільстві»?*
- 3. В чому полягає сутність антропоцентризму як світоглядного принципу?*
- 4. Як ви розумієте наступне твердження: «Присвоєння людині звання «суб'єкта» одночасно є позбавленням суб'єктності світу»?*
- 5. У чому полягає відмінність між істиною та правильністю?*

Проблемні завдання

- 1. Розкрийте значення освіти як засобу і як самоцілі.*
- 2. Поміркуйте, у чому полягає нерозумність «smart-освіти»?*
- 3. Як, на вашу думку, пов'язані формування особистості та процес пізнання?*
- 4. У чому полягає людиномірний потенціал освітньої діяльності?*
- 5. Які наслідки для сфери освіти має процес звеличення людини за рахунок світу?*

1.3. Суб'єктність навчання: вчитель, учень, світ

Будь-який живий, самоцінний смисл людської діяльності завжди може застигнути в готових формально-загальних результатах. У вигляді такого готового, налагодженого процесу може існувати освіта. Там, де навчальний процес перетворюється у ретрансляцію та засвоєння інформації, відбувається формалізація усіх стосунків його учасників. Але засвоєння інформації не формує свідомість і розум людини. Свідомість присутня там, де є розбіжність заздалегідь заданої схеми дії із реально здійсненою схемою. Свідомість з'являється не завдяки пристосуванню до готових результатів людської цивілізації, а всупереч ним, як необхідність їх нового відкриття. Тому свідомість, розум – це завжди творчий процес, завжди відкриття. Якщо не відкриття для інших, тоді вже точно відкриття для себе. Людське мислення здійснюється як розрив закінченості та звичності повсякденного існування. Це той подив, з якого, якщо вірити Аристотелю, з'являється філософія. Такий незбіг з навколишнім середовищем забезпечує дистанційованість свідомості (мислення) від нього. Отже, свідомість в контексті цих міркувань постає як здатність не сприймати світ як даність, як дещо завершене.

Свідомість відтворює себе в процесі створення людського світу. Тому вона також не є чимось завершеним, Звідси витікає вимога постійно здійснювати акти свідомого життя – мислити. Внаслідок того, що світ не даний нам від початку у всій своїй повноті, завдання приводити себе у відповідність до дійсності, тобто мислити, є невичерпним. Інша справа, що індивід може задовольнятися даними в нашому емпіричному колі існування абстрактними наявними формами, приймаючи їх за цілий світ, і приводити себе у відповідність з ним. У такому випадку мислення підміняється різноманітними частковими перетвореними формами. Для сфери освіти це означає, що у ній починають відтворюватись ті подоби мислення, які є потрібними наявному соціуму. Але без культури розумного мислення педагогічна практика втрачає здатність відповідати суті освітньої справи, тобто перестає бути справою розвитку мислення.

Важливість проблеми мислення для сфери освіти обумовлена ще й тими соціально-економічними трансформаціями, котрі набувають в сучасності параметрів «інформаційного суспільства». Сьогодні людина опиняється в ситуації надлишку інформації. Питання вже не стільки у тому, щоб віднайти необхідну інформацію, скільки у тому, щоб позбутися зайвої. Наслідком «інформаційного вибуху» постає руйнування визначених меж соціального порядку. В сучасній науці подібний стан суспільства визначають як тотальну «дезорганізацію». Ми все більше занурюємось у соціальний хаос, котрий зумовлений перевиробництвом знаків та символів. Постійне прискорення вироблення та руйнування різноманітної інформації зводить нанівець

пізнавальні можливості людини, яка звикла покладатися тільки на неї. Зникнення об'єктивних критеріїв призводить до нереклексивного споживання інформаційного продукту як «готового знання». Останнє має ситуативний характер, тобто воно наперед є засобом, чимось «інструментальним», а значить, несамоцінним. Знання в сучасному соціумі визначається вартісною формою, тобто *знання перетворюється на товар*. Подібне знання стає засобом для досягнення певної мети, а його «істинність» починає вимірюватись його ефективністю.

Процес деперсоналізації освіти пов'язаний із зростанням її функціональності, що є наслідком бажання адаптуватися до потреб наявного соціуму. В свою чергу, споживання «готових знань» формує переважно навички пристосування до існуючих умов, проте не розвиває здатність мислити. Певною мірою вони надають можливість існувати в дезорганізованому суспільстві, проте не усувають негативної залежності від хаосу, що розгортається навколо. В одній з своїх праць *Ж. Дельоз і Ф. Гватарі* визначали хаос як безкінечну швидкість виникнення і зникнення визначеності. Сьогодні важливою ознакою сучасного світу є постійне прискорення швидкості різноманітних трансформацій. Причому, зростання швидкостей безпосередньо пов'язане з логікою функціонування капіталізму. Прискорене поширення хаотизації людського універсуму обумовлене способами його функціонування. Внаслідок того, що інформація перетворюється на товар, вона, як і будь-який сучасний товар, підпорядковується принципу «керованого старіння». Тому втрачає значення сама подія, набагато важливішим стає її перетворення у знак-меседж. Надлишок «інформаційного» виробництва руйнує будь-які сталі форми реальності та призводить до витіснення її віртуальністю. Визначною рисою хаосу є не стільки відсутність порядку, скільки безкінечна швидкість, з якою у ньому розпорошується будь-яка форма, котра ледве встигає набути певних окреслень. Це пустота, проте не небуття, а віртуальність, яка містить в собі усі можливі елементи і яка набуває усіх можливих форм. Такою є безкінечна швидкість народження і зникнення. В процесах безкінечного прискорення виникнення та зникнення розчиняється як сутність світу, так і сама особистість. Її місце займає еkleктична сукупність ситуативних образів, тимчасово утворених для пристосування до навколишніх умов.

Для споживача безкінечного потоку інформації здається, що єдиним способом протистояння інформаційному хаосу виступає релятивізм, що забезпечується за допомогою анонімної гадки (точки зору). Вона не здатна ввести індивіда у горизонт розуміння, проте вона чудово імітує його; вона замазує усі «тріщини буття», нейтралізуючі фундаментальну проблематичність людського існування. Зорієнтованість на інформаційне наповнення процесу навчання може породжувати виключно стереотипну *гадку*, але ніяк не *думку*. Якщо остання потребує актуалізації особистісних вимірів людського буття, то

перша, навпаки, дозволяє функціонувати поза ними. Там, де має місце редукція знання до інформації, питання про свободу, смисл життя, творчу діяльність людини, стають зайвими. Але саме ця надлишковість знання у порівнянні з інформацією свідчить про те, що дійсне знання є надбанням не певної ізольованої людської здібності, а всієї цілісної особистості. Як відомо, розуміння, на відміну від уявлення, досягається усією повнотою людської присутності в світі. Саме тому, мислення протистоїть не тільки оточуючому хаосу, але й гадці. Згідно з твердженнями *Ж. Дельоза* і *Ф. Гватарі*, боротьба мислення з хаосом відбувається паралельно з боротьбою проти гадки, причому другий полюс цієї боротьби виявляється більш значимим у порівнянні з першим. Боротьба з хаосом, вважали вони, це лише засіб для більш глибокої боротьби проти гадки, адже усі біди людей походять від гадки.

Необхідно підкреслити, що розуміння (дійсне мислення) є актом самоствердження людини в світі, яке відбувається як самовиявлення повноти особистості. Тому навряд чи можна погодитись з точкою зору, згідно якої людина реалізується виключно через певну свою здібність, тобто реалізується як часткова, однобічна істота. В свій час *Г.В.Ф. Гегель* зазначав, що подібне протиставлення окремих «сил душі» є наслідком «уречевлення» людини. Іншими словами, спосіб існування «сил душі» тлумачиться на кшталт існування речей. І так само, як уявляють ізольоване існування речей у просторі, так і «сили душі» виявляються розрізненими у психіці. Зазвичай уявляють, що нібито ось тут діє розсудок сам собою, а там уява сама собою. Ніби можна розвивати окремо розсудок, пам'ять або уяву, і водночас залишити в стороні бездіяльними інші «сили душі». Натомість, особистість є такою єдністю, в якій її визначення не є байдужими і проникають одне в одне, адже її існування суттєво відрізняється від існування речі. В людському мисленні виявляються співприсутніми усі здібності особистості, що дає їй змогу завдяки понятійному мисленню споглядати повноту світу.

Поняття слід розуміти не як інструмент формально-логічної раціональності, а як людський орган розумного споглядання, завдяки якому ми тільки і здатні мислити світ адекватно його сутності, тобто у його істотних зв'язках і відношеннях. Подібне розумне світовідношення відтворює світ у єдності багатоманітного. Не тільки світ, а і будь-яка річ завдяки поняттю відтворюється в нашій діяльності і мисленні адекватно, якщо береться як капля, у якій відображається океан універсуму. Завдяки поняттю людина розпізнає значення речей, схоплює їх глибину. Значення речей ми відкриваємо в процесі розгортання усього контексту тих взаємозв'язків і відношень, в яких вони набувають власної сутності. Згідно поглядам *Х. Ортеги-і-Гассета*, знати «значення», яке має річ, означає побачити містичну тінь, яку на неї кидає увесь інший світ», зробити з кожної речі центр універсуму. Таким чином, поняття дають нам зв'язок між речами, завдяки чому ми можемо сприймати світ як ціле.

В цьому контексті інакше розкривається сутність освіти. Завдання навчити мислити повинно розумітись як розвиток здатності сприймати речі у їх універсальних зв'язках і відношеннях. Саме тому, на думку *Г.В.Ф. Гегеля*, освіті властивою є форма мислення: «освіта є віднаходження форми всезагального, і це є мислення взагалі». В свій час відомий спеціаліст в теорії менеджменту *П. Друкер*, досліджуючи глобальні економічні та соціальні трансформації, наполягав на важливості освіти в сучасному суспільстві. Швидкі темпи змін, котрі відбуваються у навколишньому світі, прискорюють застарівання знань та інформації, внаслідок чого освіта як передача готових знань виявляється невідповідною сучасним вимогам. Враховуючи це, потрібно погодитись з думкою про те, що найважливішим з того, що засвоює в межах простору освіти людина, є не певна компетенція, вміння або знання, а універсальна здатність засвоювати знання. З огляду на це, можна припустити, що основним завданням школи є *навчити вчитися*.

В іншому ракурсі ця здатність може бути визначена як «культурне незнання», котре виявляється притаманним не стільки «людині освіченій», скільки «людині культурної». Згадаймо класичне висловлювання Сократа: «Я знаю, що я нічого не знаю, але інші не знають і цього». Саме із знання про незнання починається шлях пізнання. Культурному незнанню відкриті горизонти незвіданого, натомість обмежена впевненість у власній обізнаності назавжди заспокоюється на досягнутому. Культурне незнання відкрите для зустрічі з невідомим. «Людина освічена» сприймає світ крізь засвоєні колись раз і на завжди схеми. Навчання в межах парадигми «людини культури» є діалогічним. Тому тут немає жорсткого відмежування між природознавчими дисциплінами та гуманітарними, між практикою та теорією, між школою і життям. Натомість в межах навчання «людини освіченої» всі ці межі зберігаються та стають майже неподоланими.

Парадигма навчання «людини освіченої» остаточно була сформована в епоху Просвітництва. Для неї характерне протиставлення суб'єкта об'єкту. Саме для цього періоду історії розвитку освіти притаманне встановлення «суб'єкт-об'єктних» відносин. З огляду на це, можна стверджувати, що утвердження жорсткого розведення суб'єкта і об'єкта значно звужує можливості всіх задіяних в навчальному процесі бути його активними, творчими учасниками. Дійсне «суб'єкт-суб'єктна» взаємодія в межах освітнього простору не можлива за умови розгортання його змісту в об'єктній формі.

Актуальним є розрізнення *суб'єктивності* та *суб'єктності* як двох способів людської активності. Суб'єктивне завжди внутрішньо протистоїть об'єктивному. Одночасно воно завжди звернене до об'єктивного у своєму прагненні оволодіти ним, підпорядкувати та використати його. Суб'єктивне «своєцентричне», а тому сприймає об'єктивне крізь власний приватний інтерес та виявляє у ньому тільки те, що безпосередньо цього інтересу стосується.

Звідси обмеженість розвитку суб'єктивного тими вимогами, що висуває навколишнє середовище. Так само і його потреби і інтереси визначені середовищем. В своєму розвитку суб'єктивне не виходить і не бажає виходити за ці межі. На противагу цьому суб'єктне співпричетне об'єктивному. Воно у об'єктивному світі черпає зміст власної душі. Суб'єктне спрямоване на безмежний розвиток. Суб'єктне діє як свобода, суб'єктивне, як сваволя. Саме присутність суб'єктності, а не просто суб'єктивності, в освітньому просторі робить його простором розвитку людської душі.

Питання для самоконтролю:

- 1. У чому, на вашу думку, полягає відмінність між «готовим знанням» та «знанням-проблемою»?*
- 2. Чому адаптативна освіта не здатна сформувати критичного ставлення до навколишнього середовища?*
- 3. Розкрийте відмінність між гадкою (точкою зору) та думкою.*
- 4. Що повинно бути метою навчання в сучасних умовах?*
- 5. Розкрийте передумови гуманізації освітнього простору.*

Проблемні завдання:

- 1. Чому свідомість присутня там, де з'являється розбіжність заздалегідь заданої схеми дії із реально здійсненою схемою?*
- 2. Як Ви розумієте зміст концепту «культурне незнання»?*
- 3. Поміркуйте, чому на основі інформації не відбувається розвиток самостійного мислення?*
- 4. Якими є наслідки «інформаційного» перевиробництва для суспільства та освіти зокрема?*
- 5. Як ви вважаєте, у чому полягає «відкритість» освітнього простору?*

* * *

Таким чином, у вигляді знань у навчальному процесі присутнє ніщо інше як культура. Перетворення її на засіб для досягнення зовнішньої мети обертає засвоєння знань на байдужий культурним змістам процес. Педагогічне спілкування між вчителем та учнем або викладачем і студентом розгортається на основі культурного змісту (матеріалу), з приводу якого вони і зустрілись. Форма, в якій знання присутні в навчальному процесі, визначає способи взаємодії інших його учасників. Культурний зміст постає не просто матеріалом, з яким можна виробляти що завгодно. Він є також учасником освітньої діяльності. Тому, як вказують дослідники даної проблеми, він є «третім суб'єктом» освіти. Тим більше, що за будь-яким знанням або за будь-якою знеособленою інформацією присутня якась людина. Крізь культурний зміст до учасників навчального процесу промовляє певна особистість. Звідси впливає, що засвоїти його як зміст культури можна тільки в особистісній (суб'єктній) формі.

Література

1. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія / В.С. Возняк. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – 357 с.
2. Д'юї Д. Досвід і освіта / Джон Д'юї; пер. з англ. М. Василечко. – Львів: Кальварія, 2003. – 84 с.
3. Петрушенко В.Л. Філософія знання: онтологія, епістемологія, аксіологія: Монографія / В.Л. Петрушенко. – Львів: Ахілл, 2005. – 320 с.
4. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре; пер. з англ. О. Дем'янчука. – К.: Юніверс, 2003. – 168 с.

РОЗДІЛ II. ПІЗНАННЯ ЯК ОСНОВА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

В глобальному інформаційному соціумі особливу роль відіграє не тільки «інформація», але й «знання». Виокремлення і диференціація цих двох понять набувають принципового значення. Сучасна епоха, яка досягла визначення «епохи знань», приносить нове розуміння знання, а також змінює ціннісну домінанту його пріоритетів. І передусім це відчувається в освіті. Під знанням у такому контексті деякі дослідники розуміють *особливу пізнавальну одиницю*, особливу форму ставлення людини до дійсності, яка існує поряд і у взаємозв'язку з її практичним ставленням до світу. Своєї найвищої форми освіта досягає тоді, коли вона ретранслює не просто інформацію, а саме ті знання, які отримали своє підтвердження в інших сферах практичної діяльності: в науці, в культурі, у виробництві тощо. Як це можливо реалізувати в сучасних умовах глобалізованого світу і як такі процеси позначаються на становленні людини?

2.1. Пізнання та освітні інновації в смислових модусах інфосвіту

Одним із принципів трансформації змісту освіти сучасні дослідники визначають *синергійність*, яка орієнтує людину на самовдосконалення та творення себе в напрямі гармонізації зі світом та природою, що, в свою чергу, диктує нагальну потребу в *пізнанні*, значно посилює його роль в процесі навчання.

Людські знання, що дозволили створити парову машину, механізований транспорт та відкрити електрику – уможливили перехід людства до індустріального суспільства. Ця технічна революція, що завершилася підкоренням космосу, вичерпала себе, оскільки розвиток надпотужної техніки і технологій був збалансований з енергетичними і природними ресурсами Землі, запаси яких обмежені, а їх нестача призведе не просто до кризових явищ, а до справжнього колапсу. Наприкінці ХХ століття постала нагальна потреба в формуванні нових підходів та появі принципово нових знань для усунення такої перспективи. На основі таких принципово нових знань і виникає *інформаційне суспільство*.

Перехід суспільства в *постіндустріальну* стадію розвитку суттєво змінив і розширив систему взаємовідносин людини і економіки. Виникла концепція «суспільства знань», «економіки знань», які засвідчили зміну ситуації в суспільстві та цивілізації в цілому. Знання почали відігравати провідну роль в *соціальному конструюванні реальності*, а використання мультимедійних засобів, комп'ютерів та Інтернету дозволило зробити процес навчання більш інтенсивним та інтерактивним.

Суспільство знань та інформації несе людству нові виклики і величезні можливості для розв'язання його головних проблем, а також для забезпечення подальшого розвитку. Але воно вимагає активної участі всього світового співтовариства в осмисленні та втіленні в життя нової парадигми. Філософські та методологічні проблеми, які виокремлюються в економічній науці, не можуть мати простого вирішення, тому *філософський аналіз і філософські докази – головна умова формування нового способу мислення*, покликаною відповідати на виклики сучасності.

Деякі дослідники, що працюють у цьому напрямку, ставляться до проекту *Постмодерну* як до *засобу перепрограмування суспільства на нових засадах*, внаслідок чого виникає потенційна можливість отримати нові виміри теоретичного мислення, виявити нові інваріанти зв'язків між наукою, освітою і різними сферами практики.

Інтернет за таких умов є інтенсивним продовженням загальноцивілізаційних процесів, які були розпочаті ще в епоху *Модерну*. Водночас Інтернет сприяє процесам, які є властивими винятково для *Постмодерну*. Основним таким процесом є *віртуалізація соціального простору*. Сьогодні, завдяки віртуалізації соціального простору, головним джерелом прибутку стають не стільки матеріальні ресурси, скільки ідеї – тобто *ресурси віртуальні*. Відтак регулювання соціуму, зокрема питань, що стосуються соціальної справедливості, в реальному просторі неможливе, оскільки тепер *конкурентна боротьба відбувається у віртуальних сферах*. Трансформується комунікативна дія, яка розкривається у сфері публічності, а та, в свою чергу, зосереджується в добу *Постмодерну* у віртуальності, а не в реальності. *Проте віртуалізація освіти може призвести до «несерйозності» навчання. Сам по собі доступ до кіберпростору ще не призводить до підвищення якості освіти.*

Сфера публічності дійсно позбавилася географічної привязки. Завдяки інтерактивним засобам комунікації залежності від просторових зв'язків вже немає, а, відтак, настає «девальвація місця». Якщо раніше філософи-постмодерністи актуалізували проблему школи тому, що вона мала, на їхню думку, яскраво виражений «казармений» характер, то тепер це стає неможливим, адже, завдяки Інтернету, відбувається остаточний «відрив» від місця, що є закономірним наслідком *віртуалізації комунікації* (віртуалізації комунікативних практик).

Інтернет фактично утворює *нову інституцію освіти*. Подібна позиція може логічно розвивати ідеї дослідника медіа *М.Маклюена*, який вказує на відмінність між *усною, письмовою та електронною* культурами у відповідності до засобів комунікації у суспільстві. З його точки зору, *педагогічні відносини – предмет дослідження педагогічної антропології – мають на увазі усну комунікацію між учителем і учнями, які тільки слухали, але не записували*. В

останні роки класичної Греції письмова фіксація вчителевих знань, що тоді починає виникати, і яку свого часу критикували Платон та Арістотель, приводить до суттєвої трансформації як філософії, так і освітніх інституцій. *Письмо* демократизує освіту – тепер знання може отримувати більша кількість людей, у тому числі й тих, які не здатні заплатити за навчання видатним філософам, або тих, хто перебуває далеко від місць навчання. З винайденням *друкарського верстату* зміни в організації знання ще більше поглиблюються. Ними стають: збільшення терміну збереження думок того чи іншого філософа і науковця, збільшення можливостей для самоосвіти, виокремлення наукової та учбової літератури, фіксація дисциплінарних кордонів у науковому знанні, у формах його трансляції, специфічні форми контролю, які забезпечують орієнтацію на прийнятті норми написання наукових робіт та ін. Проте впродовж вищезгаданих процесів старі форми освіти не відмирають: зберігається також і усна форма передачі знання від учителя до учня. Але роль певних форм комунікацій і освіти суттєво змінюється.

Інтернет «переростає» *Постмодерн*, зокрема у своєму освітньому потенціалі. Так, постпостмодерний Інтернет є засобом *продукування інтересу до теоретичного мислення і теоретичного знання у суспільстві, засіб повернення до класичних текстів*. Також він є засобом формування відповідних освітніх спільнот, що *культивує певний тип цінностей (аксіологічна складова)*, а також засіб повернення суспільству його *проектної складової*. Крім того, Інтернет в цьому випадку постає простором, що дозволяє вибудовувати інший *тип комунікації, порівняно із постмодерністською – мислиннево-позиційну*.

Освіта в епоху такого креативного суспільства стає її засадничим орієнтиром, уможливліючи людиноцентричну орієнтацію останньої на *творення креативної особистості*, що має як економічне значення, так і позаекономічне (пов'язане з політикою, соціальною відповідальністю тощо).

Аксіологічні ж виміри освіти виникають у зв'язку з переосмисленням співвідношення знання і науки. Наука і технологія виконують нову роль в інфосоціумі. Проте існує й альтернативна точка зору: не «наука» і не «технології», а *систематичне і цілеспрямоване одержання інформації стають новим фундаментом для успішної та високо розвинутої праці у всьому світі*. Тому включення сучасних технологічних інновацій та поступове, але невпинне залучення інформаційних технологій в педагогічні процеси трансформують способи отримання освіти, відтак суттєво змінюють її. Разом з тим процеси, які відбуваються в суспільстві, вимагають принципово нового підходу до змісту освіти – насамперед у контексті переорієнтації сучасного «наукового поля», в якому з'являються тенденції до *уніфікації та гомогенізації*. Це безумовно має значення і у становленні нових підходів до формування загальних освітніх програм.

Серед заходів у відповідь на такі виклики дослідники знову ж таки наголошують на необхідності формування та розповсюдження «нової етики» щодо спільного володіння знаннями та умов співробітництва; підтримці та розширенні глобальної бази знань, сприянні появі «науки без кордонів»; інтеграції раніше автономних дисциплін з метою формування на їх основі міждисциплінарних і мультидисциплінарних програм навчання.

Сьогодні проголошується необхідність переходу від науково-технічної та соціально-економічної політики суспільства і держави до *політики в галузі знань*. Відповідним чином змінюється і співвідношення *науки і політики* (між ними виникає тісний зв'язок). З розвитком сучасних інформаційних технологій виникають нові види ризиків і небезпек для держави, що ставить перед нею завдання з дострокового планування, передбачення нових технічних можливостей та усунення зазначених ризиків. Наприклад, Г.Бехманн переконує, що наука стає сьогодні засобом і одночасно важливим компонентом сучасної політики, що є вирішальним чинником для досягнення *сталого розвитку суспільства*. Саме в цьому сенсі говорять про так звану *трандисциплінарну науку*, що виходить не тільки за рамки окремих дисциплін, але й за межі дисциплінарної науки взагалі, у широку суспільну сферу. Але таке розширення знання веде до потреби нового знання, а це, в свою чергу, породжує парадоксальну ситуацію *постійного дефіциту знань*.

Тому актуальна і необхідна нова вимога – навчатися протягом всього життя, – має здійснюватись на багатьох загальнодоступних рівнях: особистому, культурному, професійному, соціальному і громадському. Вирішенню такої задачі сприяє поява (поруч з традиційними університетами) віртуальних університетів.

Перетворившись у надважливий фактор інформаційної епохи, заснованої на знаннях, освіта починає поступово включати в себе інновації *інфосоціуму*, формуючи власне середовище у відповідності до соціальних вимог. Трансформація загальних умов *інфосоціуму* призводить до появи нових освітніх методологій, побудованих на інформаційно-комунікативних технологіях сучасності. Цьому сприяють як процес *віртуалізації* освіти, так і *діалогічні*, інтерактивні за формою освітні середовища, в яких існують освітні комунікації. Вказані фактори обумовлюють *антропологічний поворот в освіті*, який формує нові комунікативні можливості учасників освітнього процесу.

У контексті освітніх проблем особливої ролі набуває проблема «індивідуалізації» сучасного суспільства, що означає *посилення ролі людського фактору*. Освіта «індивідуалізованого суспільства» набуває значущості, коли долає орієнтацію на «абстрактного індивіда» і починає формувати не пересічну людину, а – *особистість*. Про значення особистісного фактору в освіті слушно міркував засновник *гуманістичної психології* К.Роджерс. Під значимим навчанням він розумів *навчання, яке не є тільки простим накопиченням*

фактів, а навчання, яке змінює поведінку людини в теперішньому і майбутньому, її відносини та її особистість. Це всюдисуще навчання, яке є не просто примноженням знань, а глибоким проникненням в існування. Таким чином, сучасній освіті властиві глибокі антропоцентричні та гуманістичні орієнтири, які набувають якісно відмінного забарвлення в добу інноваційного суспільства: вони спрямовані на особистість у множині її індивідуальних задатків та здібностей.

Поява виразної *гуманістичної орієнтації освіти* обумовлена становленням «інноваційного суспільства», що стає очевидним при дослідженні ролі особистості та інтелекту в процесах настанов сучасного соціуму. Насамперед слід згадати, що важливою складовою частиною інфраструктури інноваційної економіки є *людські ресурси – освічені спеціалісти, які поряд з розвиненими інформаційними системами, високими технологіями, гідними умовами життєдіяльності визначають як розвиток економіки, так і загальної якості життя у суспільствах.* Значущість людського фактору приводить до введення в сучасну освіту нових методологічних механізмів, орієнтованих на індивідуалізм. Орієнтація на інновації в освіті пов'язана не лише з державним регулюванням освітнього процесу або фінансування освіти. Добробут країни залежить від того, яка частина підприємств активно впроваджує інновації, причому не лише стосовно виробництва продукції, але і процесів організації, управління, бізнес-моделей, володіння інтелектуальним капіталом. Це зумовлено, в першу чергу, тим, що «найважливішою умовою успішного розвитку інноваційноорієнтованої економіки є наявність *висококваліфікованих кадрів.* При цьому поглиблення знань і підвищення кваліфікації не тільки створюють фундамент добробуту населення, але і самі по собі є важливими гуманітарними цілями. Разом з тим, дані цілі можна вважати не тільки *гуманітарними, але й гуманістичними:* економіка стає орієнтованою на інтелектуальний розвиток особистості, а тому й *освіта набуває людиноцентричних орієнтирів.*

Становлення «інноваційного суспільства» передбачає наявність у змісті освіти таких орієнтирів, як *парадигмальність і цілісність.* Такі орієнтири дають можливість підготувати особистість до наукової та інноваційної діяльності, які стають визначальними в сучасній соціоекономічній діяльності.

Інформаційна епоха надає нового виміру *науці,* яка з можливістю осмислення дійсності з різних світоглядних позицій утворює нові дискурсивні форми *світоуявлення,* а орієнтація науки та освіти на знання обумовлює *набуття знаннями аксіологічного контексту з метою визначення життєвих орієнтацій людини.* Освіта набуває нових взаємозв'язків з наукою. Виникає науковий плюралізм, який, безумовно, впливає на освіту. Окрім того, проблемність освіти обумовлена її надмірною *міждисциплінарністю.* Сьогодні не існує єдиної наукової картини світу.

Полісуб'єктність, політехнологічність, поліконцептуальність, поліметодологічність тощо – все це увійшло в практику освіти. *Парадигмальність освіти можлива на підставі утворення науково орієнтованих освітніх систем, які б подолали властиве (в першу чергу вітчизняній освіті) відокремлення науки та освіти та спрямовувалися б на їх об'єднання.* Знання, отримане в науці, ретранслюється в освіті, відтак і наука, і освіта відіграють суттєву роль у збереженні та подальшому розвитку накопичених знань людства. Освіта без наукової основи приводить до «схоластизації» знань. Передаючи, але не продукуючи нові знання, система ризикує увійти у дисонанс з динамікою розвитку і накопичення знань та інформації в інноваційному суспільстві. З іншого боку, *освіта «усуспільнює» здобутки науки, відтак, вона може слугувати полем для інновації.*

Освіта, поза тим, є активним «споживачем» тієї «продукції», яку створює наука. Тому сприйняття знань освітніми спільнотами та їх поширення створює широкий соціально-комунікативний контекст, в якому реалізуються теоретичні здобутки науки. Разом з тим, якщо економіка споживає тільки практичні наукові досягнення – технології, робочі моделі тощо, то освіта приймає і зберігає теоретичні наукові досягнення.

Освітня орієнтація на *парадигмальність* відповідає контексту наукових тенденцій останніх десятиліть, в яких *мультидисциплінарність замінюється на трансдисциплінарність.* Як зауважують дослідники, «трансдисциплінарна освіта сьогодні тільки починає свій шлях, до його сфери можна віднести багато міждисциплінарних предметів: антропологія, екологія, культурологія, концепції сучасного природознавства, теорію державного управління тощо. Зрозуміло, що така кількість інтегративних наук, предметні поля яких перебувають на дисциплінарному перетині декількох різнорідних сфер, свідчить про невідповідність традиційних систем наукових класифікацій, а також штовхає до пошуку єдиної *міжпарадигмальної орієнтації*, яка об'єднає довкола себе інтегративні явища сучасної дійсності. В.Буданов, наприклад, пропонує на роль такої орієнтації *синергетику.* Разом з тим, настанова на інноваційність якраз і передбачає створення *єдиного методологічного ядра* в підході до навчання. Більшість інтегративних наук, а також поява крос-дисциплінарних студій вказують на потенційний розвиток подібного підходу.

У *духовній сфері* в умовах інформаційного суспільства можна виділити дві альтернативи щодо видів знань: *тоталітарний* (ідеологічно регламентований) та *демократичний* (нібито вільний в дослідженнях та навчанні). В сучасних дослідженнях способів організації теоретичних знань у відповідності до таких видів знань виділяють: *монологічне мислення* (тоталітарний спосіб організації знань) та *діалогічний стиль мислення* (демократична (плюралістична) організація знань).

Тоталітарний сценарій розвитку інформаційного суспільства передбачає встановлення тотального контролю щодо використання інформації та контролю над самою особистістю, а інформація та знання розподіляються зверху донизу і строго дозовано. Тоталітарно-технократичне суспільство виходить з того, що більшість громадян не здатна нести відповідальність за свої думки і дії, тому невелика привілейована меншість приймає рішення щодо вибору напрямків науково-технічного розвитку. Домінування такої технократії усувається завдяки вільному доступу до інформації, але за умови, що відкритими каналами поширюється не частково достовірна або фальсифікована інформація.

У демократичній ринковій системі знання розглядаються як товар, тому тут особливого значення набуває організація реклами, аналіз ринку та застосування інновацій, тобто виникає потреба поставити відкриття, винаходи та інновації на комерційну основу, поширюючи їх серед населення, роблячи їх корисними і доступними для суспільства, а не лише для окремих його представників. Однак в електронному суспільстві зберігаються можливості для маніпулювання громадською думкою та гра на почуттях пересічного користувача.

Прагнення до міждисциплінарності, яке стало відмітною рисою сучасності, спонукає звертатися до історії науки, мистецтва і культури, щоб віднайти там взірці та методологічні підстави комплексного дослідження, що не є прикладом монологічного (тоталітарного) стилю знання, а тим необхідним станом речей, неодмінною рисою якого є прагнення до діалогічності тобто демократизації та плюралізації знань в дослідженнях та навчанні.

Освіта стає інноваційним важелем перетворення суспільства на основі наукових інновацій. І тоді в розгляд вводиться вже не освіта як така – у вигляді соціальної сфери та соціального інституту з її призначенням здійснювати професійну підготовку для різних суспільних груп, а науково-освітній комплекс, або науково-освітня сфера, або й інші утворення, які формуються процесуально на основі інноваційних трансформацій в економіці.

Освіта інтегрована в інноваційне суспільство на основі взаємозв'язку трьох елементів – освіти, науки та економіки. Як зазначається в сучасних дослідженнях, «науково-технічна й економічна складові інноваційного суспільства формуються, перш за все в результаті діяльності високотехнологічних корпорацій і науково-освітніх організацій. А якщо освіта створює основу для ефективної економіки, то фундаментом самої освіти починають виступати ефективна інноваційна політика в освітній сфері та менеджмент освітніх інновацій. Завданням останніх виступає забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості та суспільства.

Умови інформаційного середовища сучасного соціуму вимагають при побудові інноваційних моделей постійного обміну інформацією в освітньому

процесі. Це дає змогу створювати нові способи здійснення освітньої діяльності в межах зближення і взаємної орієнтації *науки і освіти*. *Класична система наукового розвитку «парадигма-революція-парадигма» може поступитися новому, еволюційному типу розвитку науки*. З підвищенням аксіологічних та економічних цінностей інтелекту відбувається і підвищення вимог і запитів до освіти. В інформаційному суспільстві вона змушена подолати свої наявні на сьогодні кризи і вийти на авансцену соціокультурного та соціоекономічного життя людини, яка наближатиметься до нових цивілізаційних вимірів планетарного життя.

Впровадження нових освітніх практик пов'язане насамперед з усвідомленням ризиків і небезпек, які стоять перед людиною постіндустріальної епохи. Під загрозою перебуває саме існування людства, і тому «прийшло усвідомлення, що ця загроза породжена самою людиною, а за ним – перегляд поглядів на людство і людину, розуміння згубності і смертельної небезпеки сприйняття її в якості гвинтика в соціально-технічній машині. Така ситуація вимагає поглиблення нової функціональної настанови освіти, про яку йшлося: «навчити вчитися» – означає не тільки спробу освіти дати особистості інструмент для самостійного навчання. Відтепер головною метою освіти стає *розвиток особистості* у найглибшому значенні цього слова. У сукупності з вже відміченим *антропоцентризмом сучасної освіти* можна виявити, що відбувається становлення «нового гуманізму», або точніше – нової «гуманістичності», поєднаної з проблемами освіти. Гуманізація науки проникає і все ширше охоплює сфери людської культури і суспільних відносин, переходить, таким чином, в *культурну гуманітаристику*, поєднується з *гуманізацією соціуму*. Спільний корінь цих понять проявляється в самих процесах людського буття. Отже, гуманізація освіти є відповіддю на виклики сьогодення, і пошуки цієї відповіді зосереджуються на *природі людини*, яка перебуває під загрозою трансформації і вимагає динамічної адаптації до нових умов життя в новому світі.

Гуманізація освіти має і практичне втілення – виникають і розповсюджуються гуманітарні технології. «Розвиток теорії управління, менеджменту, гуманітарних наук допомогли усвідомити, що в основі функціонування суспільства лежать технології, об'єктом яких є окрема людина, відносини між людьми, соціальні групи. Тут і способи управління, й освітні системи, й алгоритми виховання і багато іншого. Вони і були названі *гуманітарними технологіями*. Більше того, з найдавніших часів і дотепер відповідь на подані виклики суспільство дає, насамперед, в сфері гуманітарних технологій, як стверджується рядом сучасних дослідників. Розробка і реалізація стратегії розвитку, боротьба елітних груп за владу і реалізація політики, відбір, підготовка, залучення найбільш відповідних для вирішення поставлених завдань кадрів, методи психологічної підтримки і способи мобілізації

суспільства нерозривно пов'язані з життям людини і соціуму та є *сферою гуманітарних технологій*. Гуманітарні технології відіграють дедалі вагомішу роль у житті суспільства, що зумовлено бурхливим розвитком наук про людину в другій половині ХХ ст. А на початку ХХІ ст. вони стають не тільки предметом вивчення, але й метою *цілеспрямованого соціального проектування*. Насамперед це знаходить власне відображення в стрімкому розвитку численних методів інформаційного управління людиною і суспільством, а також у появі способів непрямих дій. Ці процеси підтримуються інформаційним суспільством, комп'ютеризація якого залежить від подібної діяльності. І разом з впровадженням гуманітарних технологій в освіті спостерігаються тенденції для нових засад інтегративного руху процесів *гуманізації культури та суспільного життя* на основі загальних демократичних засад, які вже тепер є настановчими в освітніх політиках більшості розвинених країн.

Впровадження в інноваційні процеси освіти гуманітарних технологій відбувається *не у формально-інструментальному зрізі, а в сутнісному*. Існує думка про те, що на відміну від технологій виробничих, де об'єкти і матеріал максимально незалежні один від одного, *технології освіти якраз і є гуманітарними технологіями*, тобто стають залежними від людини.

Таким чином, *освітні гуманітарні технології* – це той сучасний інструментарій навчальних практик, який сприяє *розвиткові особистості як головній педагогічній меті будь-якого освітнього середовища*.

Питання для самоконтролю

- 1. Як взаємодіють між собою освіта і наука?*
- 2. Чим зумовлені аксіологічні виміри освіти?*
- 3. Що таке трансдисциплінарна освіта?*
- 4. Які стилі мислення відповідають тоталітарному та демократичному видам знань?*
- 5. Що таке гуманітарні технології?*

Проблемні завдання

- 1. Як відмінності між усною, письмовою та електронною культурами спілкування в освіті змінюють її форму?*
- 2. Яку роль у сучасному суспільстві виконують наука і технології? Чи існує альтернативна точка зору щодо їх визначальної ролі в інфосвіті?*
- 3. Що таке міждисциплінарні і мультидисциплінарні програми навчання?*
- 4. Чи може віртуалізація освітнього середовища спричинити новий антропологічний поворот в освіті?*
- 5. В чому проявляють себе гуманізація культури та суспільного життя і як впливають на сучасну освітню політику?*

2.2. Критичне мислення як умова формування продуктивної діяльності

Будь-яка освітня парадигма ґрунтується на певному баченні сутності людини. Саме ці уявлення та ідеали в кінцевому рахунку впливають на формування освітніх концепцій. Так само, сучасне інформаційне суспільство суттєву увагу приділяє антропологічним питанням, а це передбачає вдосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення та пізнання.

Пізнання здавна було однією із основних сфер інтересу людини. Воно присутнє на різних рівнях в житті кожної людини і кожного суспільства, оскільки є необхідною умовою для досягнення успіху у будь-якій сфері людської діяльності. В розвинених суспільствах пізнавальна діяльність спеціалізується і є прерогативою певного кола людей, специфічною діяльністю яких є *пізнання і проведення досліджень*, тобто інтелектуальна праця.

В сучасному світі саме інтелектуальна діяльність стає найважливішим ресурсом, а найбільш конкретизованим виявом пізнання є наука, але не будь-яке пізнання є результатом наукового пошуку. Елементи пізнавальної діяльності притаманні, наприклад, і буденному світогляду, і мистецтву, релігії тощо. В залежності від відповіді на питання щодо можливості достовірного пізнання, в гносеології виокремлюються два основні напрямки. Першим з них є *гносеологічний оптимізм*, що визнає можливість досягнення знання, яке адекватно відображає дійсність, тобто стверджує, що світ є доступним для пізнання, існує *науковий прогрес*, а в процесі історичного розвитку спостерігається безупинне поглиблення і розширення знання.

Бурхливий розвиток науки і сучасних технологій міг би засвідчити правоту *гносеологічного оптимізму*, якби не той факт, що в процесі пізнання відбувається постійний перегляд раніше здобутого знання, а це ставить під сумнів можливість досягнення істини, оскільки знання, яке сьогодні вважається істинним, в майбутньому може бути не лише уточненим, а й спростованим завдяки подальшому розвитку пізнання.

На ґрунті такої критики виникає інший напрямок – *агностицизм*, який заперечує можливість достовірного пізнання, наголошуючи на принциповій непізнаваності сутності явищ, оскільки результати пізнання завжди відносні і в подальшому можуть бути переглянуті. Більш того, з часом відбувається зміна самої наукової картини світу, а з нею – серйозний перегляд засадничих понять науки. Прикладом такого підходу є *концепція наукових революцій* Т. Куна, в якій розвиток наукового знання розглядається як зміна *парадигм*, які несумірні між собою. Оскільки поява нового знання може призвести до такого фундаментального перегляду попереднього знання, то робиться висновок, що *ризик недостовірності знання криється в основах самого пізнання*.

Ще одним прикладом агностицизму є вчення старогрецької школи скептиків, які наполягали на *непізнаваності світу і необхідності сумніву щодо будь-якого твердження про світ*. «Скепсис» у перекладі з грецької означає «розгляд», «дослідження», «розмірковування», «сумнів». Скептики стверджували, що судження людей про речі довільні й такі, що не доводяться, тому слід утримуватися від будь-яких суджень взагалі. Саме в утриманні від *суджень* полягає суть знаменитого скептичного поняття «епохе». Іноді античний скептицизм набував форми *пробабілізму* – вчення про можливість лише ймовірного знання. На безлічі прикладів скептики показували обмеженість і релятивність будь-якого знання. У своєму прагненні «нічого не стверджувати» та «піддавати все сумніву», скептики, зрештою, не помітили, як потрапили у власну пастку: адже, «піддаючи все сумніву», слід піддати сумніву і їх настанови.

Пізнання часто розглядається як процес, який керується раціональними правилами. Однак попри очевидну корисність раціональних настанов, відображених в науковій методології, наукові відкриття є результатом, ще й здогадів, чуття, інтуїції. Йдеться про роль ірраціональних чинників у пізнанні, в загальному розумінні це можна назвати проблемою співвідношення логіки та інтуїції. Логіка досліджує форми правильних міркувань та закони їх побудови, і використовується як засіб суто формального виведення одних міркувань з інших. Якби пізнання будувалось лише за законами та правилами логіки, то відкриття б являли собою розв'язанням задачі за відомим алгоритмом, і нове знання було б запрограмоване попереднім. Однак реальний науковий пошук далекий від такої пізнавальної операції, а виникнення нової ідеї часто сприймається не як висновок, механічно виведений із вже відомої інформації, а як осяяння, миттєвий здогад, а не чітка послідовність кроків. В таких випадках має місце *інтуїція* – безпосереднє осягнення, коли істина постає в цілісності, без обґрунтування та виведення. Хоча інтуїція незамінна при появі нових ідей, далеко не всі з них є достовірними. Для того, щоб *результат дослідницького пошуку став достовірним знанням, необхідні раціональні процедури перевірки*. На цьому етапі виклад дослідження набуває суто раціональних рис. Отже, співвідношення логіки та інтуїції проявляє себе як розподіл функцій: інтуїція може бути незамінною при здійсненні відкриттів та створенні нових теорій, а логіка – при їх перевірці та обґрунтуванні.

Всі ці аспекти показують, що *хоча інтуїція не зводиться до набору раціональних правил, однак вона не є й цілком ірраціональною, а вищезазначене дає підстави говорити про неоднозначність позицій щодо пізнання та необхідність розгляду такої здатності людини як мислення*.

Мислення як вид розумової діяльності цікавив людей здавна. Ще філософи стародавніх часів намагалися вивчити його і дати йому пояснення. Наприклад, Платон прирівнював мислення до інтуїції (пізнання як

пригадування – «анамнезис»)), Арістотель створив цілу науку – логіку, розділивши пізнавальний процес на частини, виділив форми мислення та сформулював закони логіки. З тих часів вважається, що продуктом мисленнєвих дій є певні пізнавальні результати, які виражаються в *трьох формах мислення* – понятті, судженні та умовиводі. Вивчаючи форми мислення, логіка відволікається від конкретного змісту думок, що містяться у цих формах, вона встановлює загальні закони і принципи досягнення істинності тих знань, які виводяться з інших достовірних знань. Таке мислення називають *понятійним мисленням*. Отже, *понятійне мислення* – вид мислення, де використовуються поняття та логічні конструкції.

Понятійне мислення в порівнянні з *наочно-дієвим* і *наочно-образним* мисленням – більш пізній етап розвитку мислення, як в історії розвитку людства, так і в процесі розвитку конкретної людини. Воно не є вродженим і не розвивається саме по собі, а розвивається у дітей у шкільному віці на основі практичного та наочно-чуттєвого досвіду.

Понятійне мислення можна визначити за трьома важливими моментами:

- за умінням розкривати сутність явищ, об'єктів;
- за вмінням бачити причину і прогнозувати наслідки;
- за здатністю систематизувати інформацію і будувати цілісну картину.

Володіння *понятійним мисленням* дозволяє об'єктивно відобразити реальну ситуацію і зробити висновки. Відсутність понятійного мислення, призводить до створення ілюзії, яка з часом викривається при зіткненні з реальним життям. Ступінь сформованості понятійного мислення можна визначити також за допомогою психологічних тестів.

Отже, з простого життєвого досвіду сформувати дане мислення неможливо, *понятійне мислення набувається лише в ході вивчення наук*, оскільки самі науки побудовані за понятійним принципом: в їх основі містяться базові поняття, над якими вибудовується структура будь-якої науки. Якщо ж в школі не сформувалося понятійне мислення, то, стикаючись з тим чи іншим фактом, унеможлиблюється об'єктивна інтерпретація, а зазвичай починаємо діяти під впливом емоцій і наших суб'єктивних уявлень. В результаті рішення, прийняті на підставі такої «допонятійної» інтерпретації того, що відбувається, неможливо реалізувати. У цьому можна запевнитись, спостерігаючи за тим, як дорого коштували і коштують людству його необ'єктивні інтерпретації та емоційні рішення.

Слід зазначити, що *понятійне мислення не скасовує наочно-дієве і наочно-образне мислення, а доповнює і розвиває їх*.

Представники різних наук намагаються вивчити специфіку мислення, експериментально дослідити і дати чітке визначення цього процесу, проте поки що досконально це зробити не вдається.

Попри той факт, що людське мислення здійснюється за загальними законами, – мислення різних людей відрізняється та має індивідуальні особливості, наприклад, виділяють такі критерії: за ступенем самостійності, *критичності*, послідовності, гнучкості, глибини і швидкості тощо.

Саме «*критичне мислення*» опинилося останнім часом в епіцентрі уваги педагогів, психологів та філософів. Потреба в такому типі мислення стала необхідністю в умовах інформаційного суспільства та для вирішення неординарних практичних завдань, що постійно в цих умовах виникають. Саме *тоді, коли постають реальні проблеми та складні завдання, які неможливо вирішити за допомогою існуючих знань, навичок, умінь – стає у нагоді використання критичного мислення*. Оскільки *критичність мислення* великою мірою залежить від життєвого досвіду людини та глибини її знань, то можна зробити висновок, що лише за умови сформованого понятійного мислення можливо застосувати та повною мірою використати переваги критичного мислення.

Багато дослідників відмічають, що ідея розвитку *критичного мислення* зародилася у США і зустрічається ще у працях відомих представників прагматичної філософії і американських психологів ХХ ст. У. Джемса та Дж. Дьюї (реформатор освіти). Існує навіть Інститут Критичного мислення, засновником якого є Метью Ліпман, який і започаткував практику навчання критичному мисленню.

Поняття «критичне мислення» визначають в різний спосіб, часто таким чином, що воно стає «розмитим», а сутність постійно вислизає. Так, з одного боку, у побутовій мові «критичне» асоціюється з негативним ставленням до чогось. Отже, для багатьох критичне мислення передбачає суперечку, дискусію, конфлікт. З іншого боку, поняття «критичне мислення» асоціюють з «логічним мисленням», «аналітичним мисленням», «творчим мисленням» тощо. Хоча термін «критичне мислення» давно відомий з робіт психологів Ж. Піаже, Дж. Брунера, Л. Виготського (автора терміна «*понятійне мислення*»), у професійній мові педагогів-практиків це поняття стало вживатися порівняно недавно.

Сьогодні в наукових джерелах можна знайти різноманітні визначення у різних дослідників. *Критичне мислення*, на їхню думку, це пошук здорового глузду; як міркувати об'єктивно і діяти логічно з урахуванням як своєї точки зору, так й інших думок; уміння відмовитися від власних упереджень; здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат.

До *основних рис критичного мислення* слід віднести такі уміння: робити логічні умовиводи; приймати обґрунтовані рішення; давати оцінку щодо позитивних та негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; спрямувати зусилля на результат.

Основне призначення критичного мислення у процесі навчання полягає в розв'язанні складних задач, проблем, а головним результатом критичного мислення визначає судження. *Висунення гіпотез* – це одне з ключових умінь в критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання вірогідних припущень для їх розв'язання. *Критичне мислення* означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, з тим, щоб приймати обґрунтовані судження та знаходити рішення щодо цієї проблеми. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, вона має здібність і устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. *Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини, що робить критичне мислення різновидом пізнання.*

Критичне мислення неможливо відділити від творчого, оскільки психологічно критичне мислення з'являється як прагнення до творчого пошуку, нестандартного розв'язання проблем. Варто лише розпочати аналізувати проблему, як одразу виникатимуть гіпотези, здійснюватиметься пошук альтернативних способів розв'язання складних завдань. Така жадоба до знань є актом творчості і проявом свободи, що є, в свою чергу, неодмінною умовою становлення креативної особистості.

Взаємозв'язок освіти і свободи розкривається в так званій «критичній педагогіці». Бразильський філософ і педагог Пауло Фрейре, враховуючи різного роду маніпуляції з боку можновладців та їх прагнення контролювати свідомість людини, визначає мету освіти – звільнити її від будь-якого приниження. Онтологічну місію людини він вбачає у тому, щоб бути суб'єктом, відмовившись від «культури мовчання». Тому освіта в критичній педагогіці постає як практика свободи, яка розуміється як неодмінна умова процесу становлення особистості. Свободу не можна подарувати іншому, так як у цьому випадку вона стане різновидом пригноблення. Рабу не потребує свободи, через те, що вона повинна бути усвідомленою. Свобода не досягається лише для себе самого, оскільки, в такому разі, з'являється шанс стати новим гнобителем. На думку П.Фрейре, свобода можлива через діалог і критичне осмислення реального світу, тобто через відкритість і постійну взаємодію з ним у процесі пізнання. Освіта, за Фрейре, стає процесом внеску, в якому учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. У банківській моделі освіти знання є дарунком, яким наділяють ті, хто має себе за знавців, тих, хто, на їхню думку, нічого не знає. Проблемно-орієнтований метод завжди є «пізнавальним», а особливо це проявляється в діалозі з учнями. Метод П. Фрейре, на його ж переконання, трактує пізнавальні об'єкти не як свою власність, а як об'єкт осмислення і для учителя, і для учня.

Фундаментальна відмінність визвольної проблемно-орієнтованої освіти полягає в тому, що вона ґрунтується на діяльності, а не на передаванні

інформації, а об'єкт пізнання виконує функцію посередника між учителем та учнем. Зусилля обох (учителя і учня) спрямовані на дослідження об'єкта пізнання, що передбачає взаємодію, а отже, і діалог обох сторін. Ставлячи діалог в основу освітнього процесу, необхідно дотримуватися такого критерію діалогу, як аргументованість. Тобто, якщо ми сприймаємо людину як рівноправного суб'єкта, то ми ставимося до неї з увагою та повагою. Відтак, освіта дедалі більше має перетворюватися на комунікативний процес.

Аналогія з Сократівським та Платонівським методами пізнання (діалектикою як мистецтвом вести бесіду) проступає в уявленнях Фрейре щодо діалогу, його значенні для людини та ролі в пізнанні нею світу.

Варто зазначити, що Фрейре вдається до опису діалогу, в якому вбачає інструмент і для пізнання, і для перетворення світу: *лише діалог, що вимагає критичного мислення, здатний також і генерувати критичне мислення. Без діалогу немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти. Освіта в змозі розв'язати суперечність учитель-учень, лише в ситуації, коли обидва спрямовують свої пізнавальні дії на об'єкт, що є посередником між ними.* Справжній діалог неможливий без критичного мислення, – мислення, що обстоює нерозривну солідарність між світом і людьми й не визнає дихотомії між ними; мислення, що розглядає реальність як процес, як трансформацію, а не як статичну сутність; мислення, що не відділяє себе від дії, а постійно перебуває в тимчасовості без страху перед пов'язаними з цим ризиками. Особливо цінною є думка, що діалог є зіткненням між людьми, які самі називають світ, бо він не може бути ситуацією в якій деякі люди називають світ від імені інших. Це, на переконання Фрейре, акт творення; отже, він не повинен служити хитрим інструментом для панування однієї людини над іншою.

Отже, діалогічний характер освіти як практики свободи починається не тоді, коли вчитель-учень зустрічається з учнями-вчителями в педагогічній ситуації, а, скоріше, тоді, коли перший спочатку запитує себе, про що він чи вона вестиме діалог з останніми. І турбота про зміст діалогу – це справжня турбота про програмний зміст освіти.

Фрейре переконаний, що діалог не може існувати без глибокої любові до світу і до людей та віри в саму людину. *Віра в людину є апріорі вимогою діалогу; «діалогічна людина» вірить у інших людей навіть до зустрічі з ними віч-на-віч. Її віра, однак, не є наївною. «Діалогічна людина» є критичною і знає, що хоча їй підвладні процеси творення і перетворення, в конкретній ситуації відчуження, людина може бути слабкою у використанні такої влади; вона переконана, що влада створювати і перетворювати, навіть якщо їй заважають в конкретних обставинах, має тенденцію бути переродженою. І таке переродження може відбуватися не добровільно, а через боротьбу за вивільнення – в заміні рабської праці вільною працею, яка створює інтерес до*

життя. Без цієї віри в людину, діалог є фарсом, який неминуче вироджується в *патерналістську маніпуляцію*.

Отже, концепція вивільнення Фрейре описує майбутню людину, не як наївного «мислителя-пристосуванця», а як дієву особистість, яка, володіючи критичним мисленням, здатна до самотворення та самостановлення завдяки освіті. Саме освіта діалогічного типу має зняти обмеження з людини, створивши «критичного мислителя» – *homo dialogical*, для якого важливим є *перетворення дійсності в інтересах продовження гуманізації людства, адже, за твердженням автора критичної педагогіки, – говорити правдиве слово – означає перетворювати світ*.

Таке перетворення є можливим і необхідним особливо в умовах використання інформаційних технологій, інтенсивне застосування яких супроводжується *віртуалізацією людської діяльності*. Новий тип зв'язків між людьми та суспільні трансформації планетарного масштабу приводять до того, що *глобальний інформаційний світ* стирає межі між державами і народами, між різноманітними сферами суспільного і професійного життя, переводить багато відносин і процесів у віртуальне середовище

Таким чином, *віртуальна реальність стає симуляцією об'єктивної реальності, чим породжує нові світоглядні умови життєдіяльності людини. Віртуальність є гіпертрофією «віртуалістського світосприйняття», а глобальна трансляція і тиражування його настанов слугують симптомами енергетичного занепаду людини і світу – занепаду не кількісного, а якісного спаду формотворчої волі і здібності. В своєму розвитку вони приводять до появи нового типу людини – *homo virtualis*, що прагне замкнутися в горизонті віртуальної реальності, з небажанням його покидає і виробляє специфічні «віртуалістські» стереотипи поведінки і діяльності. Наприклад, «віртуальна творчість», прояви якої можна тепер часто спостерігати: творчість, яка постулює, що все існуюче, чи то в сфері матеріальній чи духовній, є тільки віртуальність. Однак все існуюче не є віртуальністю. Отже, еволюція віртуальності як можливості переходу в матеріальну форму призвела до констатації *homo virtualis* як наступного етапу розвитку людини. І знову це змушує повертатися до пошуку нових підходів у педагогічних практиках сучасності та у філософсько-освітніх визначеннях. Цього разу – в контексті *віртуалізації освіти*. Процес становлення віртуальної освіти відбувається в умовах підвищеної уваги до віртуальності у контексті її співвідношення з проблемами сприйняття людиною дійсності. Насамперед така форма освіти ґрунтується на комунікативних мережевих взаємодіях в межах певного освітнього простору, визначеного як *віртуальний освітній простір*, оскільки в ньому інформація передається по мережі засобом комунікацій.*

Віртуальний освітній простір формує освітнє середовище, яке є децентрованим, але водночас відкритим та інформаційно наповненим. У такому

просторі для успішного здійснення освітніх процесів потрібен насамперед *менеджмент знань*.

Єдиний центр освіти в її віртуальній моделі відсутній, натомість кожен з інформаційних вузлів, які виконують роль децентрованих освітніх осередків, розвивається й конститується відносно своєї індивідуальної сутності. Так само, як немає і єдиного для всіх напрямку освіти: кожен учасник освітнього процесу здійснює рух в окремих частинах своєї навчально-освітньої сфери. Склад освітньої сфери – це освітні галузі, які визначає сама людина. А тому розвиток (розширення) освітньої сфери відбувається нерівномірно. Таким чином, *у віртуальній освіті реалізується можливість створення найбільш різноманітних освітніх сфер, в яких відбувається індивідуальний для кожного учасника навчального процесу розвиток*. Учень самостійно визначає власну сферу, в якій вибудовує різноманітні структури і цінності, наповнює її змістом, за допомогою якого орієнтується при своєму внутрішньому і зовнішньому включанні в різноманітні пізнавальні галузі.

Віртуальна освіта, таким чином, являє собою інтегрований комплекс технологій, що базується на трансформації і передачі знань на електронних носіях з використанням інформаційного середовища, доступного як для індивідуального навчання, так і для навчання в групах, і спрямовано на зміну освітнього рівня або професійної підготовки споживача. Комп'ютерні технології дозволяють впроваджувати миттєві зміни в програму навчання, віднаходячи тим самим оптимальні форми подачі інформації та перевірки знань.

Існує багато конкретних способів організації віртуальної освіти на базі нових інформаційних технологій. Найбільш актуальний з них на сьогоднішній день – це *дистанційна освіта* (як форма здійснення віртуальної освіти). Дистанційна освіта є одним з етапів загальних процесів віртуалізації освіти. Можна погодитися з позицією *І.Сальника* та *Е.Сірика*, згідно з якою *«віртуалізація освіти може розглядатися як об'єктивний процес руху від очного через дистанційне навчання до віртуальної освіти, яка вбирає в себе кращі властивості очного, заочного, дистанційного і інших форм отримання освіти*. Таким чином, *дистанційна освіта – не кінцева форма реалізації віртуальної освіти, а лише крок у становленні інтегративної форми освіти, який здійснюється за допомогою інформаційних технологій*.

Дистанційні форми навчання динамічно вводяться в освітні практики завдяки широким можливостям його практичного застосування, окрім того, воно відповідає на запити сучасного суспільства і задовольняє основні вимоги, які ставить до освіти інфосоціум.

Можна виокремити цілий ряд інформаційно-комунікативних технологій, завдяки яким можливе здійснення дистанційної освіти: інтерактивне телебачення, комп'ютерні регіональні й глобальні телекомунікаційні мережі,

які забезпечують режим обміну електронними ресурсами; комп'ютерні телекомунікаційні мережі з використанням мультимедійної інформації (у тому числі – в інтерактивному режимі) та комп'ютерних відеоконференцій; поєднання інтерактивного телебачення і комп'ютерних телекомунікаційних мереж.

Виникають і розвиваються спеціальні програми, які об'єднують в собі різноманітні форми здійснення освітнього процесу дистанційними засобами. Перевагами дистанційної освіти є скорочення витрат на навчання, підвищення однорідності накопичення і передачі досвіду та знань. Також інтерактивний стиль спілкування та безпосереднього зв'язку у дистанційній освіті дозволяє *індивідуалізувати та диференціювати процес навчання*.

Разом з тим, дистанційна освіта має ряд недоліків: обмеженість аудиторії (електронні технології доступні не всій масі потенційних споживачів, більшість надає перевагу традиційним засобам отримання освітніх послуг); дефіцит спеціалістів, здатних організувати діяльність в електронному середовищі, спрогнозувати реалізацію навчальних стратегій тощо. Таким чином, недоліки дистанційної освіти перебувають у прямій взаємозалежності з розвитком інформаційних технологій в реальному середовищі.

Сьогодні найбільш прогресивною технологією, що здатна мінімізувати витрати на організацію освіти та підвищити ефективність інвестицій в людський капітал, вважають, наприклад, *електронну освіту*. Нові підходи до освітнього процесу в контексті віртуалізації створюються завдяки застосуванню електронних практик, які ґрунтуються на використанні різноманітних форм інформаційних технологій в галузях управління, логістики, маркетингу, і навіть – у реальному матеріальному виробництві. Віртуальність у всіх сферах поступово здобуває матеріальної форми. Тобто вона є можливістю, яка переходить у дійсність. *В Інтернеті наявні всі види віртуальної реальності, особливо умовність подій, які переживаються* (в даному випадку – в освітніх процесах). Разом з тим, Інтернет не є відокремленою від людини сутністю. Включеність у життя Інтернету є «синтетичною», оскільки підкоряється логіці програмування, посилянню, правил, встановлених як його (Інтернету) розробниками, так і провайдерами, веб-дизайнерами, модераторам тощо. У результаті в Інтернеті утворюється реальність одночасно технічна і природна, публічна і персональна, яка керується людиною, але водночас – незалежна від неї. Простір Інтернету – це простір віртуального спостерігача і одночасно простір, який охоплює всіх користувачів Інтернету. Це світ особистого поля і зусиль віртуального спостерігача, його віртуальне продовження і світ для поля діяльності всіх інших користувачів. Таким чином, Інтернет створює комунікативне поле, в якому, зокрема, актуалізуються й наукові та освітні віртуальні структури. Адже в Інтернет-просторі можна виокремити академічні мережі, що уможливають спільні наукові дослідження та розробки,

прискорюють обмін науковою інформацією, створюють віртуальні академічні середовища. Відтак – створюють умови для більш тісної *інтеграції освіти з наукою*, а також – для впровадження за рахунок комунікаційних технологій *відкритої освіти*, яка найбільш доцільна у віртуальному просторі.

У віртуальній освіті *віртуальний учень* не обмежений строго *часовими межами навчання*, спеціалізацією (є можливість навчатися відразу в декількох місцях при відносній фінансовій свободі в оплаті навчання), *віком*, має *інтерактивний доступ до цифрових бібліотек*, до його послуг – могутні *пошукові системи*, навчання може відбуватися скрізь, де є доступ до Інтернету. «Тобто, всі *можливості самоосвіти* здобувають *офіційний статус* (наприклад, видача диплому), розширюючи «бібліотечні послуги» в інтерактивному режимі. Таким чином, *віртуальний викладач* виконує роль *менеджера*, який забезпечує процес навчання не як педагог, а як *упорядник навчальних інформаційних носіїв*. За таких умов, остаточно може бути втраченим творчий початок як неодмінна умова освітньо-педагогічної діяльності.

З точки зору соціально-філософського підходу *творчість* має *суспільно-культурний, філософсько-освітній* характер. Адже *творчий процес* є умовою *розвитку креативного мислення і сучасних технологій*. Відсутність творчої діяльності призводить до втрати активності і ствердження деструктивних процесів у суспільстві. Унеможливлення таких негараздів забезпечить лише високий рівень розвитку здібностей особистості, ціннісне ставлення людини до власних можливостей, спрямованість на *саморозвиток*, творча спрямованість особистості, зрештою, її *самотворення*.

Питання для самоконтролю

- 1. Що таке «понятійне мислення»?*
- 2. Яке визначення поняття «критичне мислення» є найбільш змістовним?*
- 3. Розкрийте зміст поняття «критична педагогіка»?*
- 4. Що таке «віртуальний освітній простір»?*
- 5. Які переваги і недоліки можна вбачати в дистанційній формі освіти?*

Проблемні завдання

- 1. Чому критичне мислення можна розглядати, як різновид пізнання?*
- 2. Чи можна погодитися з твердженням, що освіта сьогодні стає практикою свободи та умовою становлення творчої особистості?*
- 3. Дайте порівняльну характеристику понять «людина діалогічна» та «людина віртуальна».*
- 4. Чи може homo virtualis стати наступним етапом в розвитку людини?*
- 5. До яких наслідків може привести повна віртуалізація взаємодії «учитель-учень»?*

2.3. Становлення креативної особистості: вітчизняні традиції та світові стандарти

Зміна концептуальних підходів щодо пізнання світу та місця у ньому людини, визнання того, що глобалізаційні процеси, які відбуваються у суспільстві є цілком об'єктивними і становлять необхідний елемент соціального розвитку – диктують нагальну потребу щодо перегляду пріоритетів виховання та навчання. Відтак, саме освіта нині постає однією з найбільш затребуваних сфер людської діяльності та розглядається як визначальний фактор соціального та економічного прогресу, оскільки найважливішою цінністю та основним капіталом сучасного суспільства є висока професійність, креативність, здатність до постійних пошуків, орієнтованість в інформаційному просторі, мобільність як вміння *повноцінно жити і працювати* в умовах постійних змін. Йдеться про *формування особистості*, яка усвідомлюючи свою роль і місце у сучасному глобалізованому світі, в змозі нести відповідальність за власну діяльність.

Неспроможність моделі «економічної людини» відобразити в сучасних умовах повсякденність більшості людства є очевидною. Багато людей здійснили або продовжують здійснювати персональну модернізацію зовсім не за моделлю «економічної людини». Набуває все більше прихильників й думка про те, що в постіндустріальному суспільстві в сфері високих інформаційних технологій принципи *економоцентризму* перестають бути ефективними.

Це пояснюється рядом обставин: ускладнене виробництво вимагає вже не конкуренції, а планування, аж до логістики; володіння власністю стає юридичною фікцією, багатство – записом у банку, прибуток одержується не за рахунок експлуатації, а завдяки розвитку творчих здібностей працівника тощо. Транснаціональні виробничі компанії трансформуються в так звані «адаптивні і креативні корпорації», найважливішим ресурсом яких є *позаекономічна мотивація* до діяльності. Багато звичних умов функціонування капіталу стають не потрібними. Виникає своєрідна «техно- і номократична система», в якій головну роль відіграють інтелект та освіта.

Поряд з цим, зростає невизначеність в соціальних, економічних, політичних та культурних умовах виробництва, спостерігається поширення хаосу та стирання чіткої межі між природою і культурою, між класами, націями та власне людьми. Все це, на думку дослідників таких процесів, становить ризику для сучасного суспільства.

Слід зазначити, що кожен окремо взятий представник певного народу, разом з тим, діє несвідомо, використовуючи спрощену модель світу, що утворюється в межах культури певного народу. Не враховувати таких закономірностей – означає ускладнити пошуки ефективних шляхів забезпечення якісної системи освіти в цілому. Крім цього, оскільки освіта –

основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, то досягти належного соціального та економічного розвитку неможливо не лише без удосконалення освітнього процесу, але й без його філософського осмислення, без урахування ментальних, національних особливостей того чи іншого народу.

Щодо України, то інтерес до проблематики філософського осмислення проблем освіти та навчання можна спостерігати ще у творчості Г. С. Сковороди. Його філософсько-педагогічні роздуми викладені образно та афористично у творах «Благодарный Еродій», «Убогий Жайворонок», «Разговор, называемый Алфавит, или Букварь мира» та ін.

Г.С. Сковорода був прибічником симбіозу європейської та української систем освіти. Про це свідчать його численні посилання на філософів доби Античності, Відродження і Просвітництва. Розбудова національної системи освіти в сучасній Україні також зорієнтована як на європейські стандарти, але необхідно використовувати і власні історичні здобутки. Освіта мусить репрезентувати як *синергетичні підходи* до навчання і виховання (відкритість до досвіду інших), так і *сталість* (збереження власної національної спадщини). Таким чином, погляди Г. С. Сковороди зберігають свою актуальність і в сьогоденні.

Слід відмітити, що не найголовнішою у творчості Сковороди є ідея *кількісної та якісної диференціації* засвоєння навчальної інформації у відповідності з природними можливостями і потребами людини. Щоб довести це, філософ порівнює Бога з фонтаном, навколо якого стоять різні за формою і місткістю посудини, котрі заповнюються водою з різноманітних за діаметром і міцністю водяного струменю трубок. На фонтані тому напис: «Нерівна усім рівність!». Посудини рівні в тому, що всі заповнені, але за своїми можливостями. Так само й людина: вона бере з нескінченного джерела знань стільки інформації, скільки зможе взяти. Тому нема нічого гіршого, ніж «рівна рівність», котру часто намагаються втілити в життя, оскільки така рівність суперечить людській натурі. Ця ідея Сковороди знайшла підтвердження не лише у організації, наприклад, бібліотечної справи, але і в сучасних системах інформаційного забезпечення науки і навчального процесу.

Філософ обстоював *необхідність професійної орієнтації людини у відповідності до її природних здібностей*. Він був впевнений у тому, що кожна людина від народження має природний нахил, талант до певного виду діяльності, закликав її жити за натурою, за велінням Божим, за «сродністю». Отже, робити те, для чого вона народжена. На його думку, пошуки та вірний вибір «сродної праці», праці за покликанням – є істинним виявом людини, її самопізнання, життєдіяльності, самоствердження та щастя. Ця ідея є одним з пріоритетів сучасної трансформації освіти в Україні і втілюється за допомогою

програм професійної орієнтації дітей, що відбувається під гаслом «Щасливий учитель – щасливий учень».

Сковорода сформулював принцип зв'язку *творчого навчання* з «*кордоцентричним вихованням*». На його думку, серце є осереддям людського у людині, воно є органом пізнання і тією силою, що веде людину шляхом самовдосконалення. Згідно з його «філософією серця», для виховання правильного мислення необхідно звертатися до розуму, а для виховання моральних якостей (чесності, поміркованості, стриманості, порядності, духовності тощо) – до серця. Він сподівався, що, керуючись цим принципом, можна розкрити багатоманітні таланти і моральні якості, які приховані в людині, як «вогонь у кремені», а все, що потрібно – це тільки вміти «викресати з нього іскру». Сучасна система освіти цілком сприйняла цей підхід, надавши йому афористичного вигляду: «Учень – не посудина, яку слід заповнити, а факел, який треба запалити».

Через сферу освіти проходить кожна людина на різних етапах життєдіяльності, починаючи з дошкільного віку, і тому саме цим обумовлюється виключно важлива роль педагога в суспільному житті. Тому, Григорій Сковорода окреслив систему вимог щодо підготовки педагогічних кадрів. Згідно з нею *той, хто покликаний навчати інших, повинен сам довго навчатися*. На його думку, вчити і виховувати інших можна лише з тридцяти років, бо саме у такому віці стародавні іудеї після тривалого й досконалого вивчення Закону могли отримати статус рабина й саме у такому віці Христос після водохрещення став Учителем. Багаторівнева сучасна система підготовки науково-педагогічних кадрів має відповідати цьому критерію.

Необхідно відмітити демократичність підходу Сковороди до освітнього процесу. Згідно з ним, *освіта не повинна бути елітарною*, тобто призначеною лише для багатих, аристократів, чиновників і сановників: вона повинна бути всенародною і керуватися лише природними здібностями дитини. На його думку, виховання дітей є священним обов'язком батьків (саме їм призначено «благо народити і благо навчити»), тому не можна передовіряти справу навчання і виховання дитини іноземним авантюристам, «багатомовним папугам, «модним» і дорогим учителям. Ця ідея знайшла відображення у сучасній педагогіці «сімейного виховання», японська модель якої передбачає не тільки відповідальність батьків за навчання і виховання дітей, але й відповідальність батьків їхніх батьків.

Сковорода вважає, що кожному людину треба *навчити цілеспрямовано витратити час*, бо не може бути добродішним той, у кого немає твердих переконань, хто корисне вважає марним, біле чорним, не знає чого треба уникати, а до чого прагнути. Проблема *структурування часу* та завдання освіти – стати основним генератором культурних цінностей та орієнтацій в діяльності кожної окремої людини – цілком відповідають настановам філософа.

Вперше з позицій концепції *ноосферогенезу* нові вимоги до освіти сформулював В. Вернадський, який стверджував, що форми вищої школи кожної історичної доби повинні бути однаковими для всього людства, а розрізнятися в різних державах і у різних народів вони можуть лише відтінками, що не торкаються основних умов її існування. Він також звернув увагу на *проблеми глобалізації вищої освіти* і три універсальні умови її розвитку: перша з них – це розвиток знання і його наукова організація, друга – демократизація суспільного і державного життя, третя – розповсюдження єдиної культури на всю земну кулю. Останню умову В.І. Вернадський уточнює тезою про доступність єдиної культури (перш за все на базі науки) для всіх країн і всіх народів, для всього людства, оскільки *саме наукове знання обумовлює єдність людської культури* незалежно від історичного або географічного місця і часу. Умовою такої єдності (традиційно для української філософської думки) може бути лише *збереження багатоманітності, можливість розвитку без втрати власної ідентичності*.

Сучасні дослідники також наголошують на необхідності формування та розповсюдження *« нової етики »* щодо спільного володіння знаннями та умов співробітництва; підтримці та розширенні глобальної бази знань, сприянні появі «науки без кордонів»; інтеграції раніше автономних дисциплін з метою формування на їх основі *міждисциплінарних і мультидисциплінарних програм навчання*.

В той самий час, сучасна філософія переосмислює можливості та необхідність створення наукової світоглядної картини.

Аналіз світових філософських напрямків, що переймаються проблемами освіти виконаний В. Лутаєм, дозволяє визначити наступні вихідні філософські складові в освіті:

- *холістська філософія*, з характерною для неї переоцінкою таких властивостей буття, як сталість, порядок, гармонія, логос та загальні цінності. Представниками цього напрямку зовсім не враховувалися категорії змінності, хаосу, випадковості та індивідуальності. Система освіти в була побудована на методології філософського напрямку гармонійної цілісності і висувала ідеї пріоритету загально-цілісного принципу над особистісно-індивідуальним. Цей філософський напрям є актуальним і в наш час, його метою є створення цілісної теоретичної системи педагогічної діяльності на основі гармонійного вирішення всієї сукупності її суперечностей, проте він неспроможний забезпечити розв'язання всіх найважливіших проблем сучасної освіти;

- *плюралістично-релятивістський* напрям філософії освіти, який найважливішу увагу приділяє формуванню творчої особистості, розвитку її унікальних здібностей. Плюралістично-релятивістська методологія має переваги, що полягають: а) у визнанні відносної істинності багатьох протилежних вихідних ідей; б) глибшому освоєнні кожної галузі реального

світу, спеціалізації людської діяльності, її результативності; в) пристосованості до динамічного розвитку сучасного суспільства за рахунок визнання пріоритетної мети формування творчої особистості, яка здатна розв'язувати проблеми майбутнього. Слід відмітити, що цей напрям має певні недоліки, що полягають у «фрагментарності та відсутності синтетичного підходу;

- новий напрям філософії, який на основі синтезу доцільних ідей попередніх теорій намагається вирішити основні проблеми сучасного людства, в тому числі й проблеми освіти, виступаючи в ролі *методології освіти*. Діалектичною методологією поєднання двох протилежних сторін буття: логосу (порядку) та хаосу, цілого і його елементів, загального й одинично-унікального є *філософія нестабільності*, становлення якої відбувалося на основі нової науки – теорії хаосу чи *синергетики*. Термін *синергетика* походить від старогрецького слова «синергія» – співдія, співпраця. *Синергетика* стала новою міждисциплінарною галуззю наукових знань, що вивчає процеси самоорганізації та впорядкування у відкритих неврівноважених системах різної природи. Поняття «*відкриті системи*» розробляються в концептуальних дослідженнях. Системи, що самоорганізуються, відкриті для потоків обмінних процесів як з середини системи у навколишнє середовище, так і з зовнішнього середовища у саму систему. До числа таких систем й відноситься *система освіти*. Використання *синергетичного філософського напрямку* в освіті диктує необхідність застосування *принципу плюралізму*, що, в свою чергу, тісно пов'язаний з принципами справедливості, толерантності. У методологічному аспекті *плюралізм* забезпечує існування рівноправних відповідей на одне запитання, що можуть бути взаємовиключними або взаємодоповнюваними. Підкреслюється, що *принцип толерантності* є філософсько-етичною вимогою і набуває загальнометодологічного значення, а поняття «толерантність» характеризується як повага, розуміння і прийняття різноманітних культур, форм самовираження та виявлення людської індивідуальності, що жодним чином не суперечить використанню духовного потенціалу народу, багатства національної культури і традиційних цінностей в удосконаленні освітнього процесу.

Отже, залишається лише погодитися з великою кількістю вітчизняних фахівців у галузі освіти, які відносять сферу освіти до однієї із складових загальнолюдських цінностей, а в забезпеченні високої якості освіти на її різних ланках вбачають одну з першочергових проблем для вирішення, підкреслюючи, що нові форми взаємозв'язку людини та культури формують і принципово нові засади функціонування національної системи освіти. Однак, ефективність освітнього процесу та підвищення якості освіти не може також обійтися без вивчення духовної спадщини народу та визначення *ціннісних пріоритетів* в процесі націокультурної ідентифікації індивіда та *становлення креативної особистості*.

Становлення як певний етап у розвитку особистості, характеризується досягненням нею такого рівня особистісного розвитку, коли вона, володіючи обдарованістю, переходить в нову якість – *обдаровану особистість*. Розвиток обдарованої особистості є прагненням до саморозвитку, творчої самореалізації і самоздійснення. Високий рівень розвитку здібностей особистості та значні здобутки у певній галузі діяльності, ціннісне ставлення людини до власних можливостей, спрямованість на саморозвиток, творча спрямованість особистості, зрештою, самотворення – ті ознаки обдарованої особистості, що потребують цілісного сприйняття оточуючої дійсності. Проте сучасні підходи щодо проблеми становлення активної творчої особистості, яка здатна до самотворення, диктують необхідність розгляду становлення і розвитку нової людини як продукту сучасних технологій, а навчання, як процес і діяльність в ситуації інформаційного світу, постає як процес духовного виробництва, що орієнтований на визначальний вплив інформаційних технологій. Саме в цьому контексті створюються нові наукові підходи до формування інформаційної культури особистості, що безпосередньо пов'язано з формуванням нового типу обдарованої особистості.

Високий рівень теоретичної обґрунтованості проблеми обдарованої особистості разом зі здатністю суб'єктів освітньої діяльності до генерації нових ідей, їх втілення, продукування нових педагогічних ідей, а також забезпечення умов для впровадження цих ідей у систему освіти – вимагають здійснення інноваційної політики в освіті як особливого виду діяльності, що спрямований на формування системи поглядів, уявлень, переконань, науково-практичного знання та рефлексії, тобто такої світоглядної системи, що здатна до прогнозування освітніх перспектив та практичної реалізації нових педагогічних ідей. Такий підхід актуалізує *соціальний запит на обдарованих людей*, піднесе престиж і статус обдарованої особистості у суспільстві, популяризує її ціннісні орієнтації та стиль життя. В освітньому контексті гуманітарні технології – це спосіб забезпечення умов для розвитку особистості з врахуванням її індивідуальних особливостей. Разом з тим, йдеться не тільки і не стільки про формування індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня, скільки про створення унікальних комунікативних взаємодій між учнями та вчителем, і ці взаємодії спрямовані на порозуміння, на морально-ціннісні освітні аспекти, а отже, – на формування *креативного мислення особистості*.

Поява гуманітарних технологій є закономірною у зв'язку з людиноцентричністю сучасного суспільства. Остання й вимагає впровадження нових способів дослідження соціальної сутності людини (способів, відповідних умовам інфосоціуму). У контексті основних факторів, які забезпечують інтеграцію освіти в соціальне та в наукове середовище, гуманітарні технології відповідають фактору комунікації. Натомість, другий фактор (знання) забезпечується *когнітивними технологіями*. Останні спрямовані на розвиток

інтелекту людини. Когнітивні технології визначаються як способи і алгоритми досягнення цілей суб'єктів, що опираються на дані про *процеси пізнання, навчання, комунікації, обробки інформації людиною і тваринами, на уявлення нейронауки, на теорію самоорганізації, комп'ютерні інформаційні технології, математичне моделювання елементів свідомості, ряд інших наукових напрямків, які ще недавно відносилися до сфери фундаментальної науки.*

Не варто недооцінювати (як це останнім часом відбувається) роль *фундаментальної науки (досліджують найбільш базові закономірності та створюють основоположні теорії, наукову картину світу) в формуванні і розвитку інтелекту людини.*

Тут принагідно варто зазначити, що *фундаментальні дослідження є серцевиною науки, і коли йдеться про науку як засіб пояснення світу, то зазвичай мають на увазі саме цей рівень. дослідження, яке зумовлюється виключно пізнавальним інтересом, не може задовольнити всі суспільні очікування щодо науки. Людину цікавить не просто те, яким є певний об'єкт, на який спрямована її увага, а й те, які його властивості можуть бути для неї корисними. Тож наукове знання часто розглядається як орієнтир для практичної діяльності, тут пізнання вже виступає не самоціллю, а засобом для вирішення інших проблем. На основі прикладних досліджень відбувається прогрес технології, а наукові досягнення оцінюються з точки зору їх ефективності і можливості практичного застосування. В сучасній науці значно переважають дослідження саме прикладного характеру, адже саме від них суспільство очікує безпосередньої віддачі. Однак тут криється небезпека, коли науці загрожує дисбаланс на користь прикладних досліджень і недостатня підтримка фундаментальних. Оскільки фундаментальні дослідження не приносять негайної віддачі, то вони часто виглядають відірваними від життя, значно менш корисними порівняно із прикладними, які дозволяють вирішити нагальні проблеми. Тому для прикладних досліджень відкривається значно більше можливостей, пов'язаних із пошуком фінансування. Проте занепад фундаментальних досліджень невдовзі спричинив би й занепад прикладних, адже ці дослідження спираються саме на фундаментальні.*

Сам факт появи *когнітивних технологій* уможливив розвиток ряду важливих для «мережевого суспільства» концепцій, зокрема, освітніх (так, теорію *коннективізму* як засадничу описову і настановчу конструкцію віртуальної освіти можна вважати такою, що ґрунтується на когнітивних технологіях). Когнітивні технології спрямовані на підвищення ефективності у процесі здобування інформації та знань. Такі технології покликані створювати в учнів максимально велику кількість «когнітивних схем», за допомогою яких людина сприймає інформацію. Такі схеми покликані *розширити пізнавальні здібності* людини, формуючи «модуси сприйняття». Слід зазначити, що в цілому, в процесах навчання і протягом всього життя у людини у будь-якому

разі будуть створюватися когнітивні схеми. Адже «досвід, знання, навички людини, що сприймає, виявляють критичний вплив на повноту сприйняття реальних предметів і подій. Проте безумовною освітньою інновацією є ідея управління цим процесом – створення такого набору когнітивних схем, який дозволить нестандартно вирішувати ті чи інші інтелектуальні завдання, маючи широкий теоретичний інструментарій для цього. Відповідно мова йде насамперед про *креативноорієнтовані технології*.

Акцент на *креативній особистості* зумовлює актуальність антропологічного осмислення проблем сучасної освіти, з якого слідує побудова нових освітніх стратегій, спрямованих на універсальність, гуманізацію, антропологізацію, індивідуалізацію. Сьогодні такі освітні стратегії будуються на принципах особистісно-орієнтованого підходу. Основна його ідея – це створення власного знання на основі раніше набутого досвіду, засвоєних знань. Відповідно, навчання – це активний пізнавальний процес, в якому учні створюють нові ідеї, погляди, що ґрунтуються на вивчених або раніше набутих фактах та поняттях. Учень відбирає і перетворює інформацію, висуває гіпотези, приймає рішення, спираючись на власні роздуми, власне бачення проблеми. У центрі пізнання перебуває проблема, яка вимагає роботи думки для її вирішення. Пізнавальна, мисленнева діяльність індивіда дозволяє йому виходити за рамки отриманої інформації, будувати нове знання. Роль вчителя-конструктивіста полягає в тому, щоб допомагати учням, стимулювати їх до самостійного мислення, нових поглядів на змістовні елементи освітнього процесу. При цьому і вчитель, і учень є співучасниками цього процесу в активному діалозі. Зміст навчання при такому підході стає відправною точкою розвитку, який не обмежується чітко встановленими рамками. У силу чого освітній процес постає як творчість, котра розуміється як діяльність зі створення нового знання.

Креативність як орієнтація освітніх процесів висуває власні вимоги до освітніх інновацій. Адже з накопиченням інформації та із оперуванням знаннями, із формалізацією і стандартизацією когнітивних процесів виникає вимога до подолання їх рутинізації. *Креативний поворот* є логічним продовженням суспільного розвитку останнього століття. В освіті «креативного суспільства» виникатимуть методики, спрямовані на створення найбільш сприятливих умов для розвитку творчості. Отже, «менеджмент творчості» стане повсякденним явищем. Разом з тим, для здійснення такого типу управлінської діяльності необхідно, щоб в освіті існували прогностичні підходи, які вчили б суб'єкта освіти проектувати власну діяльність. Така настанова породила особливу освітню інновацію, пов'язану з вимогою до здатності особи, що діє в інфосоціумі, конструювати форми соціальної практики.

У філософсько-антропологічному вимірі вказаний інноваційний підхід можна описати як етап еволюції людини. Адже, якщо промислова революція

вивільнила руку людини від здійснення суто механічних операцій з безпосередньої обробки предметів праці, то цілком очевидною стала специфічність інформаційної (кібернетичної в своїй основі) революції: остання звільнила мозок людини від необхідності здійснення найпростіших рутинних управлінських операцій і тим самим істотно розширила інтелектуальний потенціал особи». Після звільнення інтелекту від рутинної діяльності і розширення інтелектуального потенціалу особи логічним був би наступний перехід – до становлення *креативної особистості*. В освітньому контексті креативну особистість слід формувати з урахуванням орієнтації на *проектні підходи*.

Стосовно *проектної діяльності*, то вона виступає специфічною формою людської діяльності, яка може бути описана у контексті пошуку способів впливу людини на соціальну та освітню практику, а також і способів розвитку власних здібностей. Тим самим відбувається створення настанови, яка відповідає вимозі неперервної освіти – *«вміння навчатися»*. Отже, *проектування освіти* – це універсальний підхід, його можливості відкриваються для *становлення людини* в інноваційній освіті та актуалізуються як уможливлення впливати на власну освіту, обирати її різноманітні форми, визначати власні завдання і цілі.

Питання для самоконтролю

- 1. Які основні настанови щодо освіти дають Г. Сковорода та В. Вернадський?*
- 2. Що таке «філософія нестабільності»?*
- 3. До чого спонукає використання синергетичного філософського напряму в освіті?*
- 4. Як проявляє себе принцип плюралізму в освіті?*
- 5. Здійсніть порівняння понять: «обдарована особистість» та «креативна особистість»*

Проблемні завдання

- 1. Які ідеї Г. Сковороди можна віднести до особливостей української освітянської традиції?*
- 2. Що входить в зміст поняття «ноосфера»?*
- 3. Охарактеризуйте синергетику як нову галузь наукових знань.*
- 4. Чи має обов'язково існувати соціальний запит на обдарованих особистостей?*
- 5. Які умови є визначальними для формування креативного мислення та становлення творчої особистості?*

* * *

Сучасна «епоха знань» зумовлює необхідність нового розуміння самого знання, що передбачає випрацювання особливого ставлення до дійсності, яка постає у вигляді глобалізованого інфосвіту. Ефективність такого пізнання забезпечує критичне мислення, що є головною умовою формування творчого мислення і становлення креативної особистості. Ставлячи в основу освітнього процесу діалог як інструмент і спосіб пізнання, який потребує критичності мислення, можна розраховувати на те, що освіта в змозі розв'язати суперечність «учитель-учень» лише тоді, коли вони спрямовують свої пізнавальні дії на об'єкт, що є посередником між ними. Для «людини діалогічної» пізнання і перетворення дійсності відбувається в інтересах гуманізації людства. В такому розумінні йдеться не лише про «антропологічний поворот» в освіті, але й про «креативний поворот», що є логічним продовження суспільного розвитку останніх десятиліть. В освіті «креативного суспільства» виникатимуть методики, спрямовані на створення найбільш сприятливих умов для розвитку творчості, становлення особистості, яка критично, а, отже, творчо мислить та «вміє навчатися».

Література

1. Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний / Готтхард Бехманн; пер. с нем. А.Ю. Антоновского, Г.В. Гороховой, Д.В. Ефременко, В.В. Каганчук, С.В. Месяц. – М.: Логос, 2010. – 248 с.
2. Губерський Л. В. Філософія: Історія, суспільство, освіта / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – 575 с.
3. Кремень В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В. Кремень // Дзеркало тижня. – 21 жовтня 2006. – №40 (619). – С. 14 – 15.
4. Фрейре Пауло Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; [пер. з англ. Олександр Дем'янчук]. – К. : Видавництво «Юніверс», 2003. – 176 с.

РОЗДІЛ III. ОСВІТНІ ПРАКТИКИ В ПІЗНАВАЛЬНИХ СИСТЕМАХ СУЧАСНОСТІ

Сучасна освіта потребує *конструктивної трансформації*, адже існуючий освітній простір залишається в полоні абстрактних та однобічних уявлень, які часто виступають *апологією наявного стану освіти*. В результаті, особливо у межах вітчизняної системи освіти, домінує *абстракція над життям*. Тому і сама освіта перетворюється на абстракцію. В межах такого простору особистість перетворюється на *абстрактного індивіда*. В результаті існування суб'єктів процесу навчання розщеплюється на *життя та навчання*. Там, де перемагає *абстракція*, життя перестає бути повноцінним. Освіта повинна звільняти людину, сприяти подоланню різноманітних форм обмеження. Для того, щоб діяти та мислити *конкретно*, необхідно увійти в наявний стан викликів життя. Це означає дослідити освіту у цілісності її практичної реалізації. При цьому аналіз освіти повинен відбуватися в контексті більш широкого цілого – *історії*. Час – найбільший критик. У просторі культури, що розвивається, будь-яка річ набуває конкретної цілісності. Тільки так, крізь призму критичного погляду, освіта здатна виявити своє справжнє призначення та майбутню долю.

3.1. Освіта і навчання в процесах модернізації

Становлення інформаційного суспільства призводить до необхідності трансформації освітнього простору. Якщо постає завдання *модернізації суспільства*, варто потурбуватися про відповідну *модернізацію процесу навчання*, про переведення його з традиційних екстенсивних методів до інтенсивних, які дозволяють забезпечити перетворення знання (і самого феномену навчання) у безпосередню виробничу силу.

Проблема «освіти» особливо загострюється у такі кризові моменти, коли старі орієнтири та цілі освітньої діяльності зникають, а нові ще не знайдені. Традиційні напрямки, орієнтири та цілі, які визнавалися суспільством, перестали бути дієвими разом із перетворенням (занепадом) тієї соціальної системи, що раніше їх легітимізувала.

Подібні процеси супроводжуються ревізією педагогічних методів та технологій. Увага реформаторів перш за все концентрується на *інструментально-технологічному, формальному та організаційному рівні*. Поза увагою як більшості дослідників, так і суспільних діячів *залишається неусвідомленою внутрішня логіка змін в системі освіти*. Ігнорування останньої призводить до того, що у реформуванні освіти панує суб'єктивізм та формалізована сваволя. Освітній простір в такому випадку змінюється відповідно до вимог та бажань часткових та приватних групових інтересів. В

результаті трансформації освіти починають не відповідати вимогам суспільного часу, що в майбутньому може призвести до занепаду усієї соціальної системи. Актуальним є завдання визначення мети, смислу та засобів освіти у суспільстві, яке формується сьогодні.

Розуміння суті освіти, внутрішньої логіки її становлення уможливорює *свідоме, цілеспрямоване* покладання орієнтирів її трансформації. В такому випадку зміни вітчизняної системи освіти будуть визначатися не політичною або економічною доцільністю, а внутрішньою логікою процесу. У цьому контексті особливої актуальності набуває необхідність *залучення філософії до вирішення проблем освіти*. Без використання потужних напрацювань *філософії освіти* мотивами реформування освіти проголошуються зовнішні по відношенню до неї цілі. Необхідність розширення політичних, економічних і культурно-освітніх зв'язків з демократичними країнами Європи у рамках інтеграційних процесів є однією з причин популярності освітньо-філософської тематики у наукових дослідженнях.

Реальний освітній простір суттєво складніший та багатогранніший, ніж його намагаються представити ті, хто бачать у ньому виключно основу для економічного та науково-технічного розвитку. *Парадоксальність освіти* полягає у тому, що навіть для того, щоб вона дійсно виконувала вузько економічні та технологічні функції, необхідно «вкласти» в неї, окрім економічних та технологічних ресурсів, також ресурс людської «душі», а він за своєю сутністю надлишковий, непрагматичний, тобто такий, що не піддається калькуляції та плануванню. Неможливо вирахувати скільки своєї «душі» педагог та учень повинні вкласти у освітній процес, у процес міжособистісного спілкування для того, щоб «на виході» мати фахового економіста, інженера, менеджера чи лікаря. Будь-який професіонал є в першу чергу людина. Тому, потрібно розуміти, що без формування універсальних загальнолюдських здібностей та якостей у нас не вийде підготувати і конкурентоспроможного професіонала. Звідси витікає обмеженість того підходу щодо трансформації освіти, який вбачає в ній спосіб адаптації індивіда до наявних умов соціального буття.

Однобічний погляд на взаємозв'язок освіти та суспільства перетворює першу на «виконавця» зовнішнього замовлення. У цьому випадку єдиною функцією освіти повинна бути функція виготовлення «потрібного індивіда». Сама ж людина, що є продуктом тієї чи іншої системи освіти, постає також як функція. Саме у цій їх вузькій спеціалізації, пристосованості до потреб сьогодення і приховується причина «старіння знань». Вони йдуть у минуле разом із тим емпіричним буттям, до якого тісно прив'язані. У цій жорсткій прив'язці випускників освітніх закладів до своєї професійної діяльності криється два моменти. З *тактичної точки зору* індивід перемагає у боротьбі за

робоче місце, але в горизонті *стратегії* його життєдіяльності ця «прив'язка» до наявного стану речей обертається обмежувачим його рух та розвиток баластом.

Сьогодні *модернізація* системи освіти часто носить *стихийний*, інколи деструктивний характер. Більшість з тих, хто має безпосереднє відношення до педагогічної практики, негативно відзиваються про зміни, що відбуваються у вітчизняній системі освіти. Але зміни ці продовжуються та перетворюються у *відчужену безлику силу*, яка нівелює спроби опору. Формалізуючись та знеособлюючись, педагогічна діяльність *відчужується* від суб'єктів цієї діяльності.

Сучасні зміни освітнього простору несуть на собі відбиток індустріального способу виробництва. І так само, як індустріальне суспільство продукувало безлику освіту, так само і трансформації освітнього простору, що наслідують індустріальний спосіб розвитку, продукують безликість. Успішність їх впровадження та розгортання залежать саме від мінімізації присутності живої, зацікавленої, особистої залученості у процес. Чим менше тут «небайдужої душі» вкладено, тим легше та безпроблемніше відбувається те чи інше реформаційне нововведення. Діяльність без внутрішнього смислу переживається особистістю як даремна діяльність, оскільки вона формалізується. *Формалізація та безлика абстрактність* доречні у вузькому, чітко обмеженому просторі. Якщо вони абсолютизуються, то втрачають осмислений зміст. Відбувається *дегуманізація* діяльності. По відношенню до освіти це означає, що відбувається парадоксальна річ: *освіта як діяльність, спрямована на розвиток людини в людині, стає негуманною*. Отже, з освітнього простору витісняється людина.

Народна освіта була тим продуктивним механізмом, який індустріалізація створила для підготовки необхідних для своїх потреб відповідних професіоналів. Особливості індустріальної освіти – *сувора регламентованість, відсутність індивідуального підходу, жорстка система розподілу учнів по місцях, груп і класів, а також оцінки їхніх знань*, – які саме і робили систему народної освіти ефективним *інструментом адаптації* до місця і часу. Пройшовши крізь цей освітній механізм, молодь вступала у доросле співтовариство, трудові, рольові та інституційні структури якого були схожі на шкільні. Школяр не просто дізнавався факти, потрібні йому згодом, він жив і знайомився з тим *способом життя*, який у мініатюрі повторював спосіб життя, який він мав вести в майбутньому.

Процес дегуманізації освіти не може не призводити до *витіснення творчості та свободи*. Адже людина є творчою, а тому і *самодетермінованою* істотою. Чим менше в освітньому просторі загальнолюдського змісту, тим більше він схильний підміняти самодетермінованість людини *притосуванням* до наявних форм соціального буття. Вихідна орієнтація на адаптацію та

конкурентоспроможність у світі, що постійно змінюється, іманентно містить в собі приреченість до *перманентної модернізації*.

Досвід свідчить, що «наздоганяюча стратегія» розвитку є безперспективною. Лідерство у сфері освіти не можна досягти шляхом формального наслідування наявних західних освітніх моделей. В межах економічної теорії приходять до висновку, що перемагає не той, хто прагне робити *краще*, а той, хто прагне робити *інакше*. Тобто, на сучасному етапі розвитку суспільства рушійною силою розвитку як економіки, так і освіти є *не репродуктивна, а продуктивна, творча діяльність*. На жаль, в межах освітньої практики формалізоване та редуковане відтворення все ще залишається домінуючим способом *імітації* власної модернізації.

У науковій літературі прийнято розрізняти суспільні *трансформацію* та *модернізацію*. Якщо перша має стихійний та неусвідомлений характер, то друга – це цілеспрямовані, свідомі кроки, спрямовані на перетворення соціальної дійсності відповідно до визначеної мети. Термін «*модернізація*» етимологічно пов'язаний з французькими словами *moderne* – сучасний, новітній та *modernisation*, що означає оновлення, а також з англійськими однокорінними термінами *modern, modernity, modernization*, щодо яких можливі два варіанти перекладу на українську мову. Перший – буквальний, коли всі три терміни передаються спорідненими словами: модерний, модерність і модернізація, другий – українізований варіант: сучасний, сучасність та осучаснення. У соціальних науках склалась практика змішаного вживання обох варіантів: сучасний, сучасність і модернізація.

Модернізація – це своєрідний комплекс сукупних суспільно-історичних, державно-правових, морально-психологічних та культурологічних зрушень, до яких відносяться, з одного боку, вивільнення науки, мистецтва, школи з-під контролю релігії та, з іншого боку, – ріст поділу праці й питомої ваги промисловості в загально-соціальному розвитку. Модернізація системи освіти із необхідністю повинна призвести до підвищення продуктивності навчання. Причому продуктивність повинна підвищуватись як у кількісних, так і у якісних параметрах.

Сьогодні знання, уміння, навички в руслі реформування системи вітчизняної освіти «модернізуються» у «компетенції». Саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння *оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві*. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й *бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці*,

оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Незважаючи на проголошену орієнтацію на реформування, ми бачимо все ті ж самі ознаки «старої освіти»: людина залишається ресурсом, який повинен бути пристосований до потреб суспільства. По суті, ця модель освіти, попри зміну назви, залишається *авторитарною*. Незрозуміло, яким чином у цій авторитарній моделі освіти буде реалізуватися наступне твердження: Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в школяра та дорослого вміння вчитись. Адже *уміння вчитися* в авторитарній моделі освіти перетворюється на *вміння репродуктивного відтворення наявного*. Інший спосіб розгортання освітнього простору вимагає від людини не адаптаційної, а продуктивної діяльності.

Дійсна модернізація освітньої системи потребує зміни способів *діяльності* та *мислення* в межах цієї системи. Формування «людини освіченої» передбачає таку організацію педагогічного процесу, де відбувається, бажано ефективно та економно, передача індивіду тих знань, умінь та навичок, що накопичило людство. Ці знання спочатку повинні бути перетворені на навчальні предмети, тобто адаптовані до рівня школи та «запаковані» у форму підручників. Для цього типу педагогічного процесу характерним є особливий тип спілкування «вчитель-учень». Вчитель повинен володіти умінням трансформувати невизначеність та перманентну проблемність наукового дослідження у самовдоволене знання. Сьогодні це означає, що школа, вищий навчальний заклад утворюють простір, який вступає у суперечність з наявним станом суспільства – «*суспільством ризику*». Висловлюючись інакше, вчитель повинен перетворити *пізнання-процес* у *знання-результат*.

Відповідно до розподілу праці в індустріальному суспільстві освіта постає так само диференційованою. Предмети та знання в межах освіти поєднані формально. Насправді різні дисципліни відокремлені одна від одної. Цей розподіл відтворює розподіл праці на фізичну та розумову. На одній стороні такого розподілу концентруються відповідальність за формування інтелектуальних здібностей чи компетенцій, а на іншій – світоглядно-творчих. Гуманітарні науки відповідають за формування чуттєвої уяви, але вона постає як не точна, *примхлива фантазія*. Природничі науки формують точний та *розсудковий інтелект*. Однак відокремленість освітніх дисциплін призводить до механічного поєднання цих здібностей на боці учня. І виходить, що в межах освітнього простору існує або бездушний інтелект, або нерозумні почуття та фантазія. Суттєвими для ідеї «людини освіченої» є розрив між практикою та теорією, навчанням та вихованням.

В межах цієї моделі освіти неможливою є рівноправність усіх сторін педагогічної діяльності. Формування «робочої сили», «людського ресурсу» передбачає жорстку вертикаль. Вчитель у такій освітній системі, це, по-перше,

«медіатор» загального знання та вміння, який одноосібно, за допомогою підручника «перемотує» узагальнене та редуковане наукове надбання в модальність надбання одиничного. По-друге, сама будова знань, умінь та навичок, які призначені для засвоєння, має суто недіалогічний характер. Передача цих знань відбувається відповідно монологічній траєкторії від вчителя до учня. По-третє, унікальні індивідуальні прояви усіх суб'єктів педагогічного процесу є надлишковими та другорядними. Їх наявність вітається, але вони нічого не можуть додати чи відняти від моноліту готового знання, що призначене до засвоєння.

Освіта, що сформувалася в добу Нового часу, повинна була транслювати наукові знання не у власне науковій формі, але у формі знань, умінь та навичок, які є необхідні для кваліфікованої «робочої сили» у її взаємодії з «машиною». Для того, щоб індивід на своєму робочому місці ефективно взаємодіяв із «машиною», він повинен із особистості з її «ірраціональним» людським фактором перетворитися на функцію. Відповідно до цього знання набувають прагматичного та редукованого характеру. На виході з системи освіти індивід повинен знати та вміти максимально ефективно та економно *функціонувати в певній виробничій системі*. Саме тому «стара освіта» чітко розділяє життя та «підготовку до життя», школу та професію.

В кінці ХХ століття відбувається перевизначення різноманітних культур та епох. Вони зосереджуються у особливо-всезагальному, яке звернене на самого себе і тим самим на вихідне обґрунтування буття взагалі. Звернення на себе, на свою основу та через це здатність виходити за власні межі є характерною рисою нашого часу. *Цей вихід стає необхідною умовою для здатності творчо самозмінюватись*. Але ця характеристика притаманна культурі як такій у всі часи. Саме тому *культура – це діалог культур*. Вона може існувати тільки виходячи за межі самої себе назустріч з іншими культурами. Ідея «людини культурної» передбачає трансформацію перш за все педагогічного мислення та способів діяльності. Це в свою чергу передбачає необхідність звернення до всезагальних основ педагогічної діяльності. Якщо завданням освіти є не передача індивіду готових знань попередньої культури, а становлення *людини* в людині, то звернення до основ педагогічної діяльності одночасно повинно бути нічим іншим, як зверненням до всезагальних засад розвитку людини.

Внаслідок того, що людина завжди є проблемою, освіта також приречена на постійну проблематизацію свого буття. Інакше вона перестане бути собою. *Проблематизація* освітнього процесу означає відкритість багаторівневому, суперечливому змісту різноманітних завдань, що переходять одне в інше і ведуть у глибину існування. Освіта індустріального типу ставить задалегідь обмежений масштаб-завдання, і через це один єдиний, чітко визначений масштаб розвитку індивідів. Будь-який пізнавальний або інший рух в глибину

дійсності, будь-яке занурення в неї суб'єкта сковуються і обмежуються статичним, вузьким горизонтом постульованої вичерпаності. Межа проблемності для цієї освіти наперед визначена, і тому для неї майже не присутні у просторі проблемності її власні способи діяльності.

Загальна стратегія розгортання освіти «індустріального суспільства» полягає в тому, щоб утримувати задачі-проблеми на безпечній дистанції від духовного, внутрішнього світу суб'єктів педагогічного процесу. Суб'єкт всіяко намагається не підпустити до себе і не впустити в себе проблемність. Він бачить своє завдання в тому, щоб перемогти труднощі, перешкоди та загадки, які тривожать, зброєю «нормального», розсудково-впорядкованого, об'єктно-предметного буття і знання. Процес вирішення завдань приймається не як торжество проблемності, а як спосіб покласти їй край і поховати її хоча б в обмеженому колі. Освіта, таким чином, не може бути просто «підготовкою до життя», адже для дійсного пізнання суб'єкт повинен розкритися назустріч об'єкту пізнання, буквально зжитися з проблемою-задачею. *Освіта повинна стати тим простором, де він зустрічається не тільки зі світом, а і з самим собою.*

Педагогічна практика має безпосереднє відношення до виміру *можливого*. Завдяки творчому змісту педагогічної діяльності та мислення в освітньому просторі люди взаємодіють не заради отримання певних відповідей на запитання, а заради розширення їх уявлень про те, що можливо. Освітній процес сприяє розкриттю здібностей людини. Людина є суспільною істотою, і тому розумність її мислення та діяльності вимірюється здатністю утримуватись в контексті загальнолюдської культури. Звідси важлива вимога до педагогічної діяльності – бути спроможною не стільки до пізнання або перетворення особистості як об'єкта освітнього процесу, скільки й до відродження та входження в інші світи, в нову епоху, яка потенційно може стати реальністю – не абстрактно-бездуховною, а наповненою смыслом.

Для розуміння цих нових смислів потрібне самостійне педагогічне мислення та творча педагогічна діяльність. Їх поєднує прагнення надати розвитку освіті, а разом з нею й гуманітарно-культурному процесу розумності, інтелектуальності, регламентувати його діяльність на основі загальнолюдських норм. У цьому виявляється відображення глибинних основ людського буття, проникнути в які можна за допомогою розуму, на який орієнтується *педагогічне мислення*. Розум опосередковує також усю освітянську діяльність, починаючи із часу її виникнення.

Мислення повинно розумітись як інтегральна функція предметно-практичної діяльності, яка об'єктивними умовами самої цієї діяльності розпадається на чуттєвий та раціональний моменти, єдність яких проходить складний історичний шлях, породжуючи різноманітні феномени свідомості та самосвідомості, різноманітні форми рефлексії та наукової інтерпретації. Хоча

мова є універсальним засобом вираження та існування мислення, однак останнє виявляється не тільки в мові, а у багатоманітності усіх форм діяльності людини та їх продуктах.

Освіта завдяки *розумному мисленню* підтримує *людину в людині*, породжену не природою, не біологією, а моментом включення її в коло «штучної природи» (культури), яка встановлює між людьми духовні зв'язки. Освіта підтримує існування цього культурного світу, не дає йому розпадатися на інстинкти, відтворює світ людини – єдиний світ, в якому людина може бути людиною. Це положення ще раз підкреслює необхідність включення в цей процес педагогічного мислення, заснованого на розумі.

Сучасна філософія освіти прагне розглядати виховання і ширше – формування людини – у міжкультурному та мультикультурному дискурсі. Адже культурна різноманітність характеризує постсучасну дійсність у різних її вимірах, у тому числі і в педагогічному. Необхідність урахування попереднього досвіду, «вбудованість» справжніх культурних явищ не тільки в майбутнє, а й у минуле – не лише умова духовної цілісності людства, а й корінна передумова його існування.

Сьогодні як ніколи актуальним стає формування в межах освітнього процесу здатності дивитися на світ очима не тільки своєї культури, нації чи спільноти, але й *очима розуму*. Адже тільки такий погляд може бути розумним спогляданням, а значить і розумним мисленням. Ця здатність не є вродженою. Твердження про суспільну природу «здатності судження», розуму ставить кожного вчителя в ситуацію граничної *відповідальності* за те, наскільки його учень буде обдарованим. Виявляється, що *саме педагог повинен подарувати дитині розум*. Спроби посилення на «бога», «природні здібності» чи «гени» є засобом перекласти відповідальність, виправдати власну неспроможність та некомпетентність. *Саме педагог безпосередньо організує ті соціальні умови, в лоні яких відбувається конституювання особистості*. І від того, яку мету, свідомо чи ні, він ставить перед собою, залежить результат його діяльності.

Конституювання свідомості відбувається як результат *окультурення, введення дитини (учня) в світ культури*. Суспільні умови не вичерпуються наявною життєдіяльністю, а постають як культурне багатство суспільства. Необхідно розгорнути, поглибити наявність тут і тепер присутніх умов в *рух історії* духовно-практичної культури. Становлення свідомості є процесом освоєння *всезагального*, що міститься в культурі та переведення його в *особливо-індивідуальне*. На цьому ж принципі базується розвиток мислення.

Процес переведення зовнішніх форм культури у внутрішні закони мислення опосередковується не тільки в рамках освіти. Зрозуміло, що за рамками школи цей процес не зупиняється, однак *усвідомлено, цілеспрямовано* він відбувається переважно в рамках школи та сім'ї. Для того, щоб освіта

відбувалася дійсно цілеспрямовано, необхідно теоретично осмислити мету освіти.

Без належного філософсько-теоретичного, метафізично-глибокого розуміння людини неможливо вибудувати адекватної своїй суті мети педагогічного процесу. Філософія привносить в чіткі та впорядковані технології та методології педагогічної роботи момент проблематичності, перетворює те, що здається простим, на складне. Проте, саме це ускладнення простого є необхідним елементом педагогічного процесу. *Людина постає перед педагогом в якості реальної проблеми.* Її можна та необхідно вирішувати, але неможливо вирішити. Будь-яке остаточне вирішення буде хибним, тому що людина – це постійне становлення, постійне прагнення вийти за межі своєї наявності. Без філософії рефлексія на ці проблеми перетворюється на абстрактний вербалізм, тому *мета педагогічного процесу іманентно виступає як переважно філософська проблема.*

Орієнтація освітньої діяльності на особистість передбачає орієнтацію на умови її формування, на всезагальну основу особистості. Такою основою в класичній філософській традиції прийнято *вважати свободу творчості, тобто здатність людини бути таким началом буття, що не детермінується повністю ніякими зовнішніми причинами, а самодетермінується, саме себе творить.* Для того, щоб бути вільною, особистість повинна володіти здатністю вільно розвиватися в оточуючому світі, а це, в свою чергу, можливо при наявності здатності рухатися за логікою речей. Саме так можна визначити в спінозівській традиції мислення. *Творче* або, що одне й те ж саме, *розумне мислення* таким чином постає основою особистісного начала.

Без вирішення проблеми творчого мислення неможливо вирішити проблему надлишку інформації. Будь-які технічні засоби покращення передачі інформації постають тут як вторинні, саме як *засоби*, які повинні бути підпорядковані формуванню «здатності судження» – дійсній *меті* освіти. Мислення як суб'єктна здатність діяти з речами за їх власною логікою та з самою формою діяльності дає особистості можливість бути вільною. Воно є *універсальною формою*, здатною схопити дійсну природу предмету, виявити його всезагальну форму.

Процес навчальної, наукової та виховної діяльності здійснюється за участю особистості. Від рівня розвитку *універсально-всезагальних діяльнісних здібностей* залежить, наскільки творчою буде її реалізація у всіх цих сферах. Адже особистість як цілісність не розпадається на частини, або, інакше, вона у кожній своїй «частині» та «елементі» тотожна самій собі, а тому її «структурні елементи» є її власні «органи» та функції, за посередництвом яких вона здійснює себе. Розвиток особистості відбувається внаслідок виникнення та вирішення внутрішніх суперечностей. Вони є тим мотивом, вирішення якого є *самоціллю*. Подібний розвиток не може не бути творчим. *Розвиток людини як*

саморух завжди є творчою діяльністю. Саме у цьому розвитку особистості сходяться творчість та інтелект.

Без смислу освіта безглузда. Тому цілком правомірним буде визначення смислу освіти як створення смислів. Причому осмисленість освітнього процесу повинна бути присутньою як на стороні учня, так і викладача. Навіть більше, адміністрація учбових закладів та інших інституцій освіти також повинна бути залученою в діяльнісне спілкування з приводу утворення смислів. А це, в свою чергу означає, що при орієнтації освіти на особистість усі учасники педагогічного процесу повинні бути *співпричетні особистісному началу.*

Орієнтація на особистість в учбовому процесі є орієнтацією на умови особистісного розвитку взагалі, включаючи сюди особистість не тільки учня, студента та вчителя-викладача, але і адміністратора-організатора. В межах освіти, що структурується командно-адміністративними методами, в кращому випадку проголошується орієнтація на особистість учня-студента. Із мовчазної згоди інших учасників освітнього процесу не обговорюється наявність особистісного начала у них. Але нерідко так складається, що відношення в межах інституту освіти, та і суспільства взагалі, орієнтуються не на особистість, а, навпаки, на безособове начало. Без розвитку особистості всіх, освіта неминуче вироджується у однобічність, в якій безликість (тому що особистість є тільки там, де є розвиток, де є вільна творча діяльність) буде намагатися формувати особистість. І якщо особистість, творчість, свобода породжуються тільки особистістю, творчістю та свободою, то і навпаки – безлике породжує безликість, потворне породжує потворність, влада клонує тільки себе.

Творчість не просто протистоїть тиску наявного соціуму на освітній простір. Вона йде глибше, розкриваючи багатство людських звершень. Для того, щоб творчість продовжувала жити, вона повинна протистояти спокусі наявного, адже для неї відкриті інші обрії. Без творчого мислення та діяльності модернізація освіти перетворюється на суцільну симуляцію. Щоб цього не сталося, нам необхідно звернутися до критичного досвіду світової філософії освіти. Без філософської рефлексії усі спроби реформування вітчизняної системи освіти «традиційними» способами призведуть до «традиційних» результатів.

Необхідною умовою модернізації системи освіти є *автономія людського духу, тобто свобода.* Без цієї необхідної умови «спущені згори» реформи приречені на невдачу. У такому випадку втрачається необхідна передумова освітньої співтворчості – довіра та зустріч «Я» з «Ти», особистості з культурою, людини зі світом та самою собою. Довіра не просто між учителем та учнем, а довіра між двома людьми, долі яких пересіклися. Якщо емпіричний вимір освітнього простору може триматися *симуляцією*, то її дух має дійсну творчу природу. *Міра модернізації освіти визначить її сучасність, тобто визначить її*

відповідність сучасному рівню сутнісних сил людини. Для того, щоб дослідити шляхи та можливості освіти реалізувати в умовах «суспільства знань» свою власну сутність, необхідно дослідити сучасні детермінанти освітнього простору.

Питання для самоконтролю

- 1. Які основні параметри традиційної освіти?*
- 2. В чому полягає відмінність «модернізації» від «трансформації»?*
- 3. Охарактеризуйте основні параметри сучасного освітнього простору.*
- 4. Визначте основні риси освіти «індустріальної епохи».*
- 5. Що таке «продуктивна» і «репродуктивна» діяльність?*

Проблемні завдання

- 1. В якому співвідношенні знаходяться «інструментальний» і «творчий» розум?*
- 2. В чому полягає роль філософії у освітньо-педагогічному процесі?*
- 3. Чи можна поділяти творчий педагогічний процес функціями? Якщо так, то якими?*
- 4. Що потрібно зробити в навчанні, щоб подолати безликість і абстрактність?*
- 5. Яка роль «проб лематизації» в житті і навчальному процесі?*

3.2. Освіта майбутнього: взаємодія мислення, пізнання та навчання

Традиційно навчання було *авторитарним* та *монологічним*. Такий стиль відносин «учитель-учень» останнім часом отримав назву «*авторитарної педагогіки*». Багато діячів педагогіки не вважали такий спосіб організації освітнього простору задовільним і висували ідеї гуманного ставлення до учня-студента, до дитини взагалі. Головною рисою нових ідей у педагогіці була спроба враховувати особливості внутрішнього світу кожного учня. Сьогодні освіта здійснює перехід від «авторитарного» минулого до «гуманного» майбутнього. Майбутня якісна освіта буде зорієнтованою на формування *людини в людині*. Вирішення цього завдання в іншому ракурсі постає як процес гуманізації освітнього простору.

Гуманізація освіти вимагає адекватного філософського підґрунтя. За основу гуманізації педагогічної діяльності пропонується взяти *філософію людиноцентризму*. Історія освіти є історією перетворення людини в особистість. Це обумовлено тим, що прогрес філософської думки невід'ємний від освітянського процесу. Їх поєднує прагнення надати розвиткові людства розумності. Знання є головною характеристикою людини, яке є підсумком

пізнання, володіння його даними, інформацією про світ. Звернення на людини було притаманне педагогічній практиці ще з давніх часів.

Сучасна освіта здійснює *персоналогічний поворот*. Закономірність і необхідність людиноцентризму освіти зумовлена запитами часу. На його думку сучасне суспільство переживає складний час. Одна епоха зі своїми світоглядними координатами повністю завершилась, а інша епоха, з іншими «смісловим змістом», яка розпочалася, вимагає *нових принципів осмислення*. В цей період особлива відповідальність лягає на освіту, система якої, побудована на вимогах сучасності, *повинна зберегти духовно-культурні цінності людини і ствердити нові*. Освіта мусить вибудувати і ствердити імперативи, які структурують реальність, перетворюють світ із «хаосу» в «космос», внести в свідомість людини *життєво стверджуючі світоглядні орієнтири*.

Наявна ситуація повністю корелює з *антропологічною проблемою*, сутність якої полягає у виникненні *нового типу людини*, для якої найхарактернішою ознакою є цілераціональна поведінка, котра раціонально регулюється вже не внутрішніми цінностями, а зовнішньою метою. *Цілераціональна дія* з аспекту поведінки особистості перетворюється в її основу, що привело до виникнення іншої людини – *ділової*. Ця людина є носієм раціональності як послідовного прагнення до свідомо і раніше поставленої мети. Її життєдіяльність поступово редукується до діяльності в емпіричному колі існування, активність збуджується лише тими потребами, що нав'язані їй в соціально-економічних відношеннях і сприймаються розсудком.

Сьогодні поряд із глобалізаційними проектами активізуються сили, які прагнуть «підняти» людину із сфери ринкового господарства до «духовної норми». Необхідне підключення всіх духовно-культурних важелів, апробованих людством, серед яких освіті належить одне з першочергових місць. Головна визначеність освітньої діяльності наповнити навчальний процес гуманістичним змістом, що означає, попри все, перетворення учня із «об'єкта» в «суб'єкта» освітньої діяльності. Саме така спрямованість освіти дозволить подолати існуючий перехідний стан у світогляді і духовності.

Сильний вплив на реформу системи освіти в США та у ряді країн Європи на початку ХХ століття мали ідеї Д. Д'юї. Він вважав, *що вербально-репродуктивне* навчання не готує учнів до життя; авторитарну педагогіку заміняв активною самодіяльністю суб'єктів навчання. Вони протистоять одна одній як *ідея про внутрішній розвиток освіти* та *ідея про те, що розвиток освіти відбувається завдяки зовнішнім чинникам*. В практичній освітянській діяльності це протистояння відбувається у формі протиставлення «традиційної» й «прогресивної» освіти. В загальному основоположні ідеї «традиційної» освіти можна окреслити наступним чином: зміст освіти становлять основи знань і навиків, набутих у минулому; відповідно основне призначення освіти – передати їх новому поколінню. *Духовне виховання,*

відповідно до цього призначення освіти, полягає у формуванні звичок діяти відповідно до вироблених у минулому норм та правил поведінки. Загальна модель педагогічної організації стосунків учнів між собою та вчителем чітко відмежовується від інших соціальних інститутів.

Головним недоліком «традиційної» освіти є *нав'язуванням з гори та ззовні*. Методи навчання та виховання тут не відповідають здатності молоді, вони виходять за межі набутого молоддю досвіду. Подібна модель освіти приречена бути «жорстким нав'язуванням» для власного самозбереження. Саме тому участь молоді у організації освітнього простору тут зведена до мінімуму. «Традиційна» освіта була притаманна суспільствам, де вважається, що майбутнє буде досить схожим на минуле.

Насаджуванню згори протиставляється вираження і розвиток індивідуальності; внутрішній дисципліні – свобода дій; навчання за допомогою книг і вчителів – навчання досвідом; набуттю окремих навичок і вмінь у результаті тренувань – набуття їх у якості засобів досягнення кінцевої мети, що робить життя особливо привабливим; підготовці до недалекого чи віддаленого майбутнього – максимальне використання можливостей сьогодення; незмінним цілям і фактам – знайомство зі світом, що змінюється.

Загальні принципи нової освіти самі по собі не вирішують жодної з проблем стосовно фактичної чи практичної діяльності та управління в прогресивних школах. Вони радше створюють додаткові проблеми, які необхідно вирішити на основі нової філософії досвіду. Ігнорування *взаємозв'язку минулого та майбутнього*, «старого» та «нового» може призвести до того, що освітня філософія, ґрунтована на ідеї свободи, може стати такою ж догматичною, як і традиційна освіта, якій вона протистоїть.

Перехід від авторитарної моделі освіти до більш гуманної відбувається спираючись на свободу особистості. В межах «прогресивної» системи освіти важливу роль відіграють не тільки особисті пориви та бажання учня або студента. Не менш важливим є *спрямовуюча діяльність вчителя*. Адже природні бажання учня повинні бути модифіковані в процесі навчання. Саме завдяки діяльності вчителя відбувається розширення життєвого досвіду учня. «Прогресивна» освіта відрізняється від «традиційної» тим, що навчання тут здійснюється на основі набутого «життєвого досвіду». Завдання вчителя визначити джерела «життєвого досвіду» учня та спосіб його *розширення та вдосконалення*.

У середині ХХ століття і пізніше про себе заявили представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Р. Берні, Ш. Бюллер та ін.). «Я-концепція», яку вони розробили, виходить з того, що поведінка людини є зовнішнім проявом її внутрішнього світу. На їхню думку, причини поведінки людей містяться у їх *емоціях і переконаннях, надіях, цінностях та прагненнях*. Внутрішній світ дитини формується, перш за все у

сім'ї, найближчому соціальному і природному оточенні. Поряд з ними важливу роль у формуванні внутрішнього світу людини відіграє освіта. Навчання буде успішним тільки тоді, коли враховується реальна *«Я-концепція»* учня будь-якого віку. Цей фактор може бути як стимулюючим, так і гальмуючим по відношенню до освітньої діяльності. *«Я-концепція»* визнає споконвічну цінність людини як унікальної особистості.

Вищі сутнісні прояви людини – *любові, творчості, вищих цінностей* тощо. В основі особистості закладена *мотиваційна сфера*, тобто те, що рухає людиною, те, що робить її особистістю. Цю сферу утворює ряд взаємозалежних потреб: фізіологічні потреби у безпеці, любові, повазі. Але вище місце займає потреба в *самоактуалізації*: людина прагне максимально реалізувати весь свій потенціал здібностей, щоб «бути тим, ким вона може стати». Прагнення до самоактуалізації, за своєю суттю, є прагнення до *самоствердження* за рахунок *самовиявлення*, специфічного включення цілого набору особистісних функцій: рефлексії, колізійності, мотивації, опосередкування, смислотворчості, створення власної картини світу тощо. *Особистості, що самоактуалізувалися*, максимально повно втілюють людську сутність.

Ціннісні орієнтації концепції самоздійснення особистості сконцентровані навколо ідеї *унікальності життєвого шляху, активності і самообумовленості* суб'єкта, його спрямованості на реалізацію мети, смислів і цінностей. Разом з тим, інтеграція цієї активності здійснюється особистістю, без участі свідомості. Особистість розглядається як від *початку* дане духовне утворення, незмінне за своєю суттю протягом усього життя. Розвиток і практичне застосування ідей гуманістичної психології в практичній психотерапії визначило можливість використання їх і в педагогіці. Найважливіша характеристика зрілої, «повноцінно функціонуючої особистості» є її *відкритість* для нового досвіду, відповідність якого *«Я-концепції»* забезпечує гнучкість, безперервну зміну та вдосконалення людського «Я».

Введення у науковий обіг понять *«довіра», «невербальна комунікація», «спрямовуюча допомога», «домагаюча поведінка», «внутрішній локус оцінки»* та інші змінює погляди на виховання, надаючи йому характер *«педагогіки відносин»* і визначаючи його як опозицію, альтернативу *«педагогіці формування особистості»*. Людина є суб'єктом свого життя, який є вільним у своєму виборі, прийнятті рішень, прагненні до *самостійності та відповідальності, саморозвитку та особистісного розвитку*. Всі ці властивості характеризують здорову, нормальну людину, вони завжди існують у ній як *потенційні можливості*. Щоб цей людський потенціал розкрився і реалізувався, необхідні сприятливі умови життя і навчання, яке буде зорієнтоване на особу і її життєві проблеми.

Трансформація освітнього простору у напрямку *людиноцентризму та гуманізації* є не вербальним процесом, а *практичною модернізацією освітнього*

досвіду. Останній включає в себе модернізацію мислення, відносин та діяльності. Причому ця модернізація за визначенням повинна бути *свідомою*, а це, в свою чергу, означає, що вона не може бути «нав'язуванням згори», а є *самотрансформацією*.

Виділяються два типи навчання: *інформаційне*, яке забезпечує просте знання фактів, і «*значуще навчання*», яке дає особистості дієві знання, необхідні їй для самозміни та саморозвитку. Пріоритетним напрямком є *особистісний розвиток*, становлення «повноцінно функціонуючої особистості» і, в першу чергу – розвиток адекватної і гнучкої, здорової «*Я-концепції*». Допомогти людям бути особистостями – це значно важливіше, ніж допомогти їм стати математиками, економістами чи знавцями англійської мови. Освіта, що допомагає людині бути особистістю, це і є особистісно-орієнтоване навчання.

У змісті теорії особистості її основою є такі поняття: «*поле досвіду індивіда*», «*самість*», «*ідеальна самість*», «*конгруентність*» і «*неконгруентність*», «*тенденція до самоактуалізації*», «*особистісний ріст*» і «*перешкоди зростанню*», «*соціальні відносини*». Особистість найповніше проявляється і визначає себе у досвіді, який включає події, сприйняття, відчуття, вплив тощо, тобто все, що відбувається з людиною в даний момент і є усвідомленим. Поле досвіду кожної особистості є унікальним. Зміст індивідуального досвіду визначається тим, які його елементи стають предметом *усвідомлення*, тобто на які життєві проблеми спрямована увага індивіда, які питання його турбують. Особистісно-орієнтована освіта постає як *простір зустрічі людини з самою собою*.

На педагога покладається відповідальність за той «*шлях*» яким буде рухатись у процесі самовизначення учень-студент. Однак сучасне секуляризоване суспільство яке перебуває у вимірі «*пост-*» опиняється на роздоріжжі різноманітних можливостей. В контексті *особистісної самоактуалізації* це буде означати постійне перебування індивіда у стані добровільної *деперсоніфікації*. У цій ситуації людина задовольняється набором *соціальних ролей*. Тоді однією з найважливіших детермінант людської духовності постає *ідеологія наявного соціуму*. Таким чином відбувається розширення сфери ідеологічної детермінації на всю життєдіяльність людини, зведення усієї багатоманітності стратегій самовизначення особистості до ідеологічного виміру.

Поворот освіти до конкретної людини передбачає спрямованість на життєвий досвід особистості. «*Самість*» конституює уявлення про себе, які виникають на основі минулого і теперішнього досвіду та очікувань майбутнього. Існує «*реальна*» та «*ідеальна самість*». Якщо людина не приймає себе такою, якою вона є, а орієнтується в оцінці своєї поведінки, прийнятті рішень лише на *ідеальний образ себе*, це призводить до постійного

дискомфорт, незадоволеності собою, невротичних станів, гальмування особистісного розвитку.

Завдання педагога, який здійснює *особистісно-орієнтовану освіту*, полягає в тому, щоб допомогти людині прийняти і полюбити себе такою, якою вона є, розкрити себе як привабливий образ. Для цього необхідно допомагати розвитку *аутичності особистості*, тобто її здатності бути самою собою у взаєминах з людьми. *Аутичність*, або висловлюючись іншими словами, *конгруентність* означає ніщо інше як здатність індивіда не підмінити власну «самість» застиглою маскою соціальних ролей. Причому мова йде не просто про свідоме приховування людиною свого «істинного обличчя», а про більш складний феномен *здатності віднайти себе*.

Спираючись на ідеї представників гуманістичної психології, ми приходимо до висновку, що *джерело та рушійні сили саморозвитку містяться в самій людині*. Тому завдання освіти полягає в тому, щоб допомогти їй зрозуміти себе, розібратися в своїх проблемах і мобілізувати свої внутрішні сили і можливості для їх вирішення і саморозвитку.

Представники гуманістичної психології пропонують створити систему навчання, в межах якої вчитель не займається «натаскуванням» учнів до певного рівня засвоєння інформації, не примушує їх вчити строго заданий та формалізований матеріал, але надає допомогу в їх саморозвитку. І тоді метою освіти визнається сам розвиток особистості і самореалізація без обов'язкової програми, без примусу.

Виходячи з примату суб'єктності учня, визначаються зміст і методи (способи і прийоми) навчального процесу, і, головне – стиль взаємин вчителя й учня. Учень визнається *рівноправним* з учителем партнером навчальної діяльності. Тут вчитель не примушує учня вивчати обов'язковий матеріал, а створює найкращі умови для саморозвитку учня. Втім, як ми вже зазначали, вимога рівноправності вступає у суперечність із утвердженням примату суб'єктності учня.

Особистісно-орієнтоване навчання будується на *принципі суб'єктності*. З нього випливає цілий ряд положень. Навчальний матеріал не може бути однаковим для всіх учнів. Необхідно створити можливість вибрати те, що відповідає їх суб'єктності при вивченні матеріалу, виконанні завдань, вирішенні задач. У змісті навчальних текстів можливі й припустимі суперечливі судження, варіативність викладу, прояв різного емоційного ставлення, авторські позиції. Учень не заучує обов'язковий матеріал з наперед заданими висновками, а сам його *відбирає, вивчає, аналізує і робить власні висновки*. Наголос робиться не тільки на розвиток пам'яті учня, а на *самостійність* його мислення і *самобутність* висновків. Проблемність завдань, неоднозначність навчального матеріалу підштовхують учня до *творчої діяльності та мислення*. У цьому типі навчання заслуговують на увагу такі

його особливості, як *повага до особистості*, до його внутрішнього світу і його неповторності, навчання, спрямоване на *розвиток особистості*, оригінальна побудова змісту і методів навчання, пошук нових форм і засобів навчання.

Ідеї гуманістичної психології повинні бути вкорінені у відповідне філософське підґрунтя. Інакше поворот до людини може бути редукованим до ще однієї форми індивідуалізму. Для класичної філософської традиції існування людини завжди мислилось як *співіснування*, тобто людина сприймалася як *суспільна істота*. Персоналістична філософія та філософія екзистенціалізму гранично загострили цю ідею: *людське буття – це співбуття*. Для них «зустріч-спілкування» є відношенням «я-ти». Причому воно розгортається тільки на людському або особистісному рівні.

У процесі надання освіти людиновимірному змісту часто беруться до уваги тільки дві сторони педагогічної діяльності «учитель» та «учень». Відношення «я-ти» стосується тільки людей, втім позаувагою залишається надання людиновимірності тому матеріалу з яким мають справу учитель та учень. *Особистісно-орієнтована освіта багато уваги приділяє спілкуванню між учителем та учнями, але чомусь не постає питання про що їм говорити між собою*. Адже основою їхнього спілкування та причиною їх зустрічі є той чи інакший предметний зміст загальнолюдської культури.

Людина конститується у взаємодії з іншою людиною. Причому ця взаємодія розуміється як спільне дарування буття один одному. Питання самовизначення людини в світі виявляється безпосередньо пов'язане з проблемою *контакту, спілкування* з іншою людиною. Принципово важливим моментом є визнання конститутивної ролі не тільки індивідів, а і світу в цілому.

Сьогодні освіта стоїть на роздоріжжі між *технократизмом* та *гуманізмом*. Якщо індустріальне суспільство є технократичним, то постіндустріальне суспільство є гуманістичним, воно тоді буде відповідати своїй сутності коли стане *людиномірним*. Таким чином поворот освіти до людини є одночасним процесом її *гуманізації* та *гуманітаризації*.

В межах індустріальної цивілізації спосіб взаємодії людини з природою базувався переважно на механістичних принципах, які закладені у техніці і через це визначає мислення та діяльність індивідів. *Гуманітаризація* протистоїть *технократизмові*, який глибоко в'ївся в тканину освітнього простору. *Гуманізація* освіти повинна подолати бездушний технократизм, вона протистоїть тоталітарним та авторитарним способам здійснення педагогічного процесу. В своїй сутнісній основі *гуманізація* передбачає радикальний перехід від *суб'єкт-об'єктної* до *суб'єкт-суб'єктної* моделі побудови педагогічної взаємодії. Зрозуміло, що гуманізація створює необхідну основу для гуманітаризації, а остання, своєю чергою, доводить гуманізацію до *дійсної* форми.

Виділяють чотири основні напрямки *гуманізації* освіти: навчання має бути доповнене побудовою студентом особистісно-значущих індивідуальних моделей пізнання; у навчанні представлена єдність когнітивних здібностей і мотиваційних установок; потрібно диференціювати навчальні програми, перш за все, з урахуванням життєвого досвіду і надання переваги учнем-студентом тим або іншим способам навчальної роботи. Опанування таких способів є основним шляхом розвитку пізнавальних здібностей; основним результатом навчання має бути формування пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями і вміннями.

Під *гуманітаризацією* розуміють просте збільшення питомої ваги дисциплін гуманітарного циклу, оскільки вони причетні до особистісного самовизначення людини. *Гуманітаризація*, за задумом, повинна протистояти *сциєнтизації* освіти. Проте якщо справа обмежується лише перерозподілом навчальних годин на ті чи інші предмети, нічого не зміниться. Необхідно олюднити сам педагогічний процес, адже знання, що привласнені у відчуженій від власних смислів суб'єкта формі, виражені і завчені за формальною схемою, на практиці *не реалізуються*. У такому вигляді вони не можуть ставати активними *формами світоорієнтування*. На цьому рівні зміст гуманітарних знань схоплюється або як форма зовнішніх суб'єктові речей і обставин, або – як застигла суб'єктивна форма діяльності, що ззовні протистоїть дійсності.

Освоєння гуманітарно-світоглядних знань у *«розсудковій формі»* супроводжується *вербалізмом* у вихованні та навчанні, коли спираються та відштовхуються від слова, особливого, педагогічно препарованого слова-терміна в *повчальній «аурі»*. Натомість, гуманітарні знання, що освоюються в *«розумній формі»*, одразу ж постають не як *об'єкт засвоєння* і не як *інформація* про щось, а як *смисловий зміст світу*, в якому живуть, мислять, відчують і страждають живі люди, як те, що стосується мене *особисто*. У такому випадку знання набувають *тону* власного душевно-духовного досвіду суб'єкта і водночас – *активують*, *«тонізують»* самий цей досвід.

В глибинах освітнього процесу виявляється наступна *суперечність* – між потребою в *особистісному саморозвитку* учня-студента і тими формами організації педагогічного процесу, насамперед – навчання. Існує суперечність між наявними, традиційними, такими, що склалися історично і вельми бездумно відтворюються як практично, так й ідеологічно, формами засвоєння готового знання у вигляді *«знань, вмінь і навичок»*, і гострою суспільною потребою у формуванні *творчих здібностей* учня і студента. Саме ці суперечності покликана адекватно розв'язати гуманітаризація освіти.

Технократичне педагогічне мислення є інструментальним. Зміст освіти виступає тут інструментом для задоволення потреб індивіда та його самоствердження. В межах інструментального мислення домінуючим постає відношення використання, адже відношення до світу крізь призму

інструментального мислення постає так само інструментальним. Не тільки інтелект та світ сприймаються утилітарно, сама людина постає таким самим засобом-інструментом, як і все інше.

Вузькість інструментального відношення до світу детермінує вузькість відтворених здібностей індивідів. В результаті розщеплюється не тільки праця, а і сама людина. Мислення та діяльність в такому випадку відгороджується від почуттів, пізнання від моралі, серце від розуму, культура від життя, міф від логосу, «людина економічна» від «людини етичної» тощо. Людина починає існувати у повсякденні як одностороння людина. Втім причини цієї односторонності не природна, а соціальні. Так само організація освітнього простору визначає якість особистості, що формується в його межах.

Успішність повороту освіти до людини буде залежати від ефективності конституювання гуманного простору спілкування в межах педагогічної діяльності. Майбутнє освіти як і усієї сучасної цивілізації залежить від того, чи зможе вона стати *людинорічною*. *Спрямованість у майбутнє* нехай і неявно але завжди була притаманна освітній діяльності. Те, що сьогодні стало емпірично наявним споконвічно було прихованою, метафізичною сутністю освіти. Проблема освіти полягає у тому, що вона не стільки керується заданими орієнтирами, скільки сама конституює їх. І якщо орієнтиром освіти сьогодні є людина, то постає питання якою буде людина майбутнього?

Питання для самоконтролю

- 1. В чому полягає сутність персоні логічного повороту в освіті?*
- 2. Які основні характеристики сучасної людини: практицизм, інтелект, креативність, знання?*
- 3. Що таке «внутрішні» і «зовнішні» чинники впливу на освіту?*
- 4. Охарактеризуйте ціннісні орієнтації концепції «само здійснення особистості».*
- 5. Яка роль «гуманістичної психології» в сучасній освіті, навчанні і вихованні?*

Проблемні питання

- 1. Якою Ви бачите освіту майбутнього?*
- 2. Що означає в сучасному розумінні «духовна людина»?*
- 3. В чому полягає взаємозв'язок традиції та інновації в освітньому процесі?*
- 4. Визначте основні параметри людинорічності в освіті та можливості їх впровадження в навчання.*
- 5. Охарактеризуйте смисл і доцільність особистісно-орієнтованого навчання.*

3.3. Людиновимірний аспект сучасних освітніх теорій

Розвиток «суспільства знань» актуалізує проблему «індивідуалізації» (З. Бауман) сучасного соціуму, що означає посилення ролі людського (суб'єктивного) фактору. Процес навчання набуває значимості, коли долає орієнтацію на «абстрактного індивіда» і починає формувати не пересічну людину, а особистість. Особистісний фактор в навчанні змінює поведінку людини в теперішньому і майбутньому, її відносини. Це навчання є не просто прирощуванням знань, а глибоким проникненням в існування. Сучасній освіті властиві глибокі антропоцентричні та гуманістичні орієнтири, які набувають якісно іншого, відмінного «забарвлення» в епоху інформаційного суспільства: вони спрямовані на особистість у множині її індивідуальних задатків та здібностей.

Поява виразної гуманістичної орієнтації освіти обумовлена становленням «знаннєвого суспільства», що стає очевидним при дослідженні ролі особистості та інтелекту в процесах сучасного соціуму. Насамперед слід згадати, що важливою складовою частиною інфраструктури інноваційної економіки є людські ресурси – освічені спеціалісти, які поряд з розвиненими інформаційними системами, високими технологіями, гідними умовами життєдіяльності визначають як розвиток економіки, так і рівень загальної якості життя. Значущість людського фактору обумовлює введення в сучасну освіту нових методологічних механізмів, орієнтованих на індивідуалізм, як умови продуктивних інновацій. Добробут країни залежить від того, яка частина підприємств активно впроваджує інновації, причому не лише стосовно виробництва продукції, але і процесів організації, управління, бізнес-моделей, володіння інтелектуальним капіталом. Найважливішою умовою успішного розвитку інноваційно орієнтованої економіки є наявність висококваліфікованих кадрів. При цьому поглиблення знань і підвищення кваліфікації створюють фундамент добробуту населення. В результаті економіка стає орієнтованою на інтелектуальний розвиток особистості, а тому й навчальний процес набуває антропоцентричних орієнтирів.

Сучасне мережеве підприємство стає можливим завдяки працівникам, які використовують потенціал Інтернету і володіють своїм власним інтелектуальним капіталом. Талановиті люди – це головний фактор виробництва в сфері електронного бізнесу. Буквально все зараз ґрунтується на здатності залучати, утримувати й ефективно використовувати талановитих співробітників. Саме тому знання в епоху сучасного, креативного суспільства стає її засадничим орієнтиром, уможливорюючи антропоцентричну орієнтацію на формування творчої особистості. Дана ситуація має як економічне значення, так і позаекономічне. Тобто пов'язане з політикою, культурою, цінностями, соціальною відповідальністю тощо.

Аксіологічні виміри освіти виникають у зв'язку з переосмисленням співвідношення знання і науки. Наука і технологія виконують нову роль в інфосоціумі. Включення сучасних технологічних інновацій та поступове, але невпинне залучення інформаційних технологій в навчальні процеси трансформують способи отримання знання, в силу чого суттєво змінюють його. Разом з тим процеси, які відбуваються в суспільстві, вимагають принципово нового підходу до змісту освіти і знання. Насамперед у контексті переорієнтації сучасного «наукового поля», в якому виникають тенденції до уніфікації та осмислення. Це має важливе значення і у становленні нових підходів до формування загальних освітніх програм. У контексті аналізу освітніх інновацій, пов'язаних з процесами віртуалізації освіти, були розглянуті нові форми організації та реалізації освітнього процесу. Проте її змістовні трансформації також вимагають детального аналізу і осмислення.

Становлення сучасного «індивідуалізованого суспільства» передбачає наявність у змісті освіти *парадигмальності* і *цілісності*. Такі орієнтири дають можливість підготувати особистість до наукової та продуктивної мисленнєвої діяльності, які стають визначальними в сучасній соціоекономічній і культурній реальності. Разом з тим сучасні практики вітчизняної освіти показують, що сьогодні кожна навчальна дисципліна виступає як «річ у собі». Учитель-предметник націлений на підготовку учнів до державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання, атестацію власного закладу і вирішення багатьох проблем. У зв'язку з чим з освіти зникає не лише цілісність картини світу, а й сам учень. Подібні занепокоєння є локальним відображенням загальної кризи освіти.

Відчуття кризи витікає із всезагального розпаду особистості, з перерегулювання і приватизації процесу її формування, із заперечення авторитетів, поліфонії проголошуваних цінностей і пов'язаної з цим фрагментації життя, що характеризує наш світ. Загальні проблеми перекликаються з локальними, управління освітою перебуває на роздоріжжі. Філософія освіти акцентує увагу на особистісних проблемах, які призводять до освітніх криз на всіх рівнях. Але ще більшою мірою – до проблеми відсутності єдності в основах будь-якої людської діяльності. Остання ситуація особливо важлива для становлення єдиної освітньої парадигми, на засадах якої будувалося б смислове навантаження навчання, знання і мислення.

Епоха інформаційного суспільства надає нового виміру науці, яка з можливістю осмислення дійсності з різних позицій утворює нові дискурсивні форми світоуявлення. Знаннєва орієнтація науки та освіти обумовлює набування знанням аксіологічного контексту з метою визначення життєвих орієнтацій людини. Оскільки освіта здобуває сьогодні нових взаємозв'язків з наукою, в силу чого сучасність долає прагнення до фундаменталізму, руйнує

монополію на істину в останній дистанції. Відтак виникає науковий плюралізм, який впливає на процес одержання знань і на формування креативу мислення.

Проблемність розуміння навчання і освіти обумовлена їх надмірною *міждисциплінарністю*. Полісуб'єктність, політехнологічність, поліконцептуальність, поліметодологічність тощо увійшло в практику освіти і як теми для наукових досліджень, і як емпірія плюралізму переваг у виборі, що відкривається в освітньому просторі. Плюралізм і поліонтологічність далися знаки і на стратегіях розвитку освітніх закладів, коли пропонуються різноманітні траєкторії освіти. В тому числі індивідуалізовані, відтак починають виявлятися лінії безперервності освітньої діяльності, додаткової освіти, освіти дорослих, освіти за інтересами тощо. Традиційна освіта не узгоджується з реаліями життя, оскільки фактично не відповідає вимогам сучасного світу, які в першу чергу репрезентовані творчим мисленням.

Вагому роль у побудові процесу навчання на принципах парадигмальності повинна відіграти *наука*. В інформаційно-знаннєвому суспільстві наука повинна бути осередком і умовою здійснення освітніх процесів. Адже життя сучасного соціуму можна вважати повністю «наукоцентричним». Техніка і наука стають первинною виробничою силою, що, безумовно, обумовлює їх нову роль у суспільстві, зокрема, виконання технікою і наукою також ролі ідеології.

Парадигмальність як процес одержання знань можлива на підставі утворення науково орієнтованих освітніх систем, які б подолали властиве (в першу чергу вітчизняній освіті) відокремлення науки та освіти і спрямовувалися б на їх об'єднання. Інтеграція даних сфер дає колосальний синергетичний ефект, забезпечуючи значний стрибок у розвитку не тільки їх самих, але і, в результаті, усього національного господарства. Успішна інтеграція науки і освіти відбувається на основі двох важливих факторів – *комунікації та збереження знань*, які обумовлюють в своїй єдності розвиток мислення особистості.

Комунікація стає важливим фактором при формуванні взаємозв'язків науки та освіти. Подібні комунікації стали нормою західних наукових спільнот, комплекс комунікацій в яких спрямований на тісну взаємодію з політикою, освітою і широкою громадськістю. У вітчизняній науковій системі помітний розрив, який відокремлює науку від багатьох сфер громадського життя. Це стоїть на заваді становлення як інноваційної економіки (відсутність комунікацій приводить до відсутності ефективного трансферу технологій), так і об'єднання відокремлених сфер науки та освіти. Що, відповідно, формує розрив між теорією і практикою: наука, як і освіта, надмірно теоретизовані, а це не сприяє їх продуктивному розвитку.

Знання, отримане в науці, як правило, ретранслюється в освіті. В силу чого і наука, і освіта відіграють суттєву роль у збереженні та подальшому

розвитку накопичених знань людства. Освіта без наукової основи приводить до «схоластизації», спрощення знань. Передаючи, але не продукуючи нових знань, система ризикує увійти у дисонанс з динамікою розвитку і накопичення знань та інформації в сучасному суспільстві. З іншого боку, освіта «усуспільнює» здобутки науки, отже, вона може слугувати полем для інноваційного мислення і творчості.

Освіта (як і економіка), є активним «споживачем» тієї «продукції», котру створює наука. Тому сприйняття знань культурними спільнотами та їх поширення створює широкий соціально-комунікативний контекст, в якому реалізуються теоретичні здобутки науки. Разом з тим, якщо економіка споживає тільки практичні наукові досягнення – технології, робочі моделі, проекти тощо, то освіта приймає і зберігає теоретичні наукові досягнення. Наприклад, економіку зацікавить фізик-експериментатор, фізик-практик, що створює корисні винаходи і технології, натомість відкриття фізика-теоретика матимуть більший резонанс в сферах науки та освіти.

Освітня орієнтація на парадигмальність відповідає контексту наукових тенденцій останніх десятиліть, в яких «мультидисциплінарність» замінюється на «трансдисциплінарність». Трансдисциплінарна освіта сьогодні тільки починає свій шлях, до його сфери можна віднести багато міждисциплінарних предметів: антропологію, екологію, культурологію, концепції сучасного природознавства, теорію державного управління тощо. Така кількість інтегративних наук, предметні поля яких перебувають на дисциплінарному перетині декількох різнорідних сфер, свідчить про невідповідність традиційних систем наукових класифікацій. Більшість інтегративних наук, а також поява крос-дисциплінарних студій вказують на потенції і перспективи розвитку подібного підходу.

Освіта стає інноваційним важелем перетворення суспільства на основі наукових інновацій. І тоді в розгляд вводиться вже не освіта як така – у вигляді соціальної сфери та соціального інституту з її призначенням здійснювати професійну підготовку для різних суспільних груп, а науково-освітній комплекс, або науково-освітня сфера, які формуються процесуально на основі інноваційних трансформацій в економіці. Таким чином, освіта інтегрована в сучасне суспільство на основі взаємозв'язку трьох елементів – знання, науки та економіки. Науково-технічна й економічна складові інноваційного суспільства формуються, перш за все в результаті діяльності високотехнологічних корпорацій і науково-освітніх організацій.

Якщо освіта в результаті своєї діяльності створює основу для ефективної економіки, то фундаментом самої освіти починають виступати ефективна креативна політика в освітній сфері та менеджмент освітніх мисленнєвих інновацій. Завданням останніх виступає забезпечення сучасної якості освіти на

основі збереження її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам сучасних особистості та суспільства.

Умови інформаційного середовища сучасного соціуму вимагають при побудові інноваційних моделей постійного обміну інформацією в навчально-освітньому процесі. Це дає змогу створювати нові способи здійснення освітньої діяльності в межах зближення і взаємної орієнтації науки і освіти. Залучення молодих людей до вирішення наукових проблем і практичних питань, спільна робота над цими проектами учнів та вчителів здатні створити принципово нові умови для розвитку наукових ідей та реалізації практичних проектів, де нестандартні рішення, вільна творчість та інновації стануть нормою.

Розвиток орієнтацій на парадигмальність та поступова інтеграція освіти в процеси сучасного, орієнтованого на інновації суспільства доповнюються управлінськими інноваціями в освіті. Можна стверджувати, що ефективна взаємодія можлива тільки за умови цілеспрямованого системного управління. У зв'язку з чим виникає «менеджмент освіти», спрямований на подолання наявних у ній кризових явищ, на ефективність інтеграції науки та освіти, на вирішення проблем державної та міжнародної підтримки освітніх середовищ, а також на створення освітніх концепцій, які б уможливили найбільш ефективний розвиток окремої особистості в сучасних інтелектуально-навчальних процесах.

Важливим напрямком освітнього менеджменту сьогодні є руйнування традиційної орієнтації на освіту як на відокремлений від життєвого світу особистості процес. Зasadничою умовою сучасних освітніх інновацій є ідея неперервної освіти, яка визначається як «процес особистісного, соціального і професійного розвитку індивіда протягом його життя, здійснюваний з метою вдосконалювання якості життя як окремих осіб, так і спільнот. Це всеосяжна й об'єднуюча ідея, що включає формальне, інформальне і неформальне навчання, здійснюване з метою набуття й розвитку освіти, а також досягнення якомога повнішого розвитку різноманітних сторін життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як із розвитком особистості, так і з соціальним прогресом.

Концепції неперервної освіти впроваджуються у світовому масштабі. Розрізняють два типи неперервної освіти – «*освіта впродовж життя*» та «*освіта шириною в життя*». У першому випадку йдеться про часовий вимір освіти. У другому – вказується на основні форми освіти – формальну, неформальну та інформальну, акцентується увага на тому, що освіта може бути однаково приємною і корисною як в освітньому закладі, так і вдома, в родинному колі чи у колі друзів. Безумовно, така настанова є не просто інноваційною, а революційною стосовно сучасної освіти. Таким чином, неперервна освіта стає основною орієнтацією сучасного знаннєвого суспільства.

«Навчити вчитися» – така орієнтація, зрозуміло, є основною метою і завданням освіти, сьогодні тісно пов'язаної з життєдіяльністю людини. Тому йдеться про освітню концепцію, що відображає креативно-інноваційні процеси інформаційної епохи. Адже за умов відкритості та доступності інформації, за великої кількості інформаційних потоків, в яких перебуває сучасна людина, а також за відсутності єдиної парадигмальної орієнтації найважливіше, що може зробити освіта – це ввести людину в певне інформаційне поле, в якому вона буде здатна самостійно орієнтуватися, вибираючи ті інформаційні потоки, які вважатиме найбільш принагідними для себе.

Освіта перестає бути універсальною, вона індивідуалізується. Тобто зміст освіти обирається індивідуально, в силу чого загальною настановою є надання індивіду можливостей, необхідних для здобування будь-якого типу знання як умови освіти. Тому концепція неперервної освіти сьогодні є основоположною для формування парадигмального підходу не тільки при побудові моделей наукового знання, але і у процесі пізнання, опису, осмислення та моделювання реальної життєвої практики.

Інформаційна складова педагогіки і навчальних практик створює ризик позбавлення освіти її аксіологічних вимірів. Освіта, відповідно до своєї якісної характеристики, являє собою не тільки цінність, систему або процес. Це ще й результат, який фіксує факт належності особистості до всіх тих цінностей, які так важливі для економічного, морального, інтелектуального стану держави, суспільства і кожної людини. В результаті, пошук освітньої парадигми відбувається довкола *антропоцентричних* настанов і орієнтацій сучасності.

Концентрація смислів і принципів у окремій людині відображає перехід від *техно-* до *антропоцентризму*. У зв'язку із зростанням ролі інтелектуального капіталу (що змушує визначати сучасну епоху також як когнітивну, або – інтелектуально-орієнтовану), а також із стрімким збільшенням інформаційних потоків, в яких змінюється тип інформаційної діяльності людини, поступово формується нове ставлення до творчості, до кваліфікації, до знань, до процесів і способів мислення тощо.

Традиційне світоуявлення про залежність людини від економічних процесів – всезагальних і закономірних, а також про його техноцентризм не повною мірою відображають сутність інформаційного соціуму. Інформаційні потреби людини покликані трансформувати всю систему ціннісних орієнтирів, формуючи своєрідне суспільне замовлення. Його основне призначення – вдоволення запитів, необхідних для розвитку особистісних якостей людини. Вони виразно окреслюють образ людини-особистості як центральної проблеми економічних, філософських, соціальних та педагогічних дискурсів сучасності. Отже, можна констатувати новий *антропологічний поворот* у системі знань, який є найбільш глибоким людиновимірним досягненням сьогодення.

Антропоцентричний (людиновимірний) поворот є закономірним у контексті поступової зміни ролі техніки у суспільстві, в якому всі сфери життя вимагають постійних динамічних процесів продукування новацій. А процес їх впровадження у практику приводить до «рутинізації» економічної інновації та до пошуку форм відтворення логістики інноваційної діяльності в інших формах діяльності і мислення людини.

Впровадження нових освітніх практик пов'язане насамперед з усвідомленням ризиків і небезпек, які стоять перед людиною інформаційної епохи. Така ситуація вимагає поглиблення нової функціональної настанови освіти, про яку йшлося: «навчити вчитися», що означає не тільки спробу освіти дати особистості інструмент для самостійного навчання. Тепер головною метою освіти стає розвиток особистості у найглибшому значенні цього слова. У сукупності з помітним антропоцентризмом сучасної освіти можна виявити, що відбувається становлення «нового гуманізму», або точніше – нової «гуманістичності», поєднаної з проблемами осмислення, освіти.

Гуманізація освіти має і практичне втілення – виникають і розповсюджуються гуманітарні технології. Розвиток теорії управління, менеджменту, гуманітарних наук допомогли усвідомити, що в основі функціонування суспільства лежать технології, об'єктом яких є окрема людина, відносини між людьми, соціальні групи. Тут і способи управління, й освітні системи, й алгоритми виховання і багато іншого. Вони і були названі *гуманітарними технологіями*. На початку ХХІ ст. вони стають не тільки предметом вивчення, але й метою цілеспрямованого соціального проектування. Насамперед це знаходить власне відображення в стрімкому розвитку численних методів інформаційного управління людиною і суспільством, а також у появі способів непрямих дій, що свідчить про нестандартне мислення. Ці процеси підтримуються інформаційним суспільством, комп'ютеризація якого залежить від подібної діяльності.

Навчально-освітні гуманітарні технології поєднують у собі три сфери діяльності, пов'язаної із супроводом процесу одержання знань. Цими трьома сферами виступають управлінські, педагогічні та психологічні технології. Гуманітарній технології властива відкритість цілей роботи з людиною, відсутність маніпулятивності в діяльності педагога. Відкритість можливо забезпечити через прояснення сенсу спільних дій, колегіальність у формуванні та виборі цілі, пред'явлення цілей для експертизи всім зацікавленим особам, можливість їх корекції, початково закладену в алгоритм технології. В освітньому контексті гуманітарні технології – це спосіб забезпечення умов для професійного розвитку особистості з врахуванням її індивідуальних особливостей. Разом з тим, мова йде не тільки і не стільки про формування індивідуальної освітньої траєкторії для кожного учня, скільки про створення унікальних комунікативних взаємодій між учнями та вчителем. Вказані

взаємодії спрямовані на порозуміння, на морально-ціннісні освітні аспекти, і саме головне – на формування креативного мислення особистості.

Поява гуманітарних технологій є закономірною у зв'язку з людиновимірністю сучасного суспільства. Остання й вимагає впровадження нових способів дослідження соціальної сутності людини (способів, відповідних умовам інфосоціуму). У контексті основних факторів, які забезпечують інтеграцію освіти в соціальне та в наукове середовище, гуманітарні технології відповідають фактору комунікації. Другий фактор, яким виступає знання, забезпечується когнітивними технологіями. Когнітивні технології визначаються як способи і алгоритми досягнення цілей суб'єктів, що опираються на дані про процеси пізнання, навчання, комунікації, обробки інформації людиною, на теорію самоорганізації, комп'ютерні інформаційні технології, математичне моделювання елементів свідомості, ряд інших наукових напрямків, які ще недавно відносилися до сфери фундаментальної науки.

Когнітивні технології спрямовані на підвищення ефективності у процесі здобування інформації та знань. Такі технології покликані створювати в учнів максимально велику кількість «когнітивних схем», за допомогою яких людина сприймає інформацію. Такі схеми покликані розширити пізнавальні та мисленнєві здібності людини, формуючи «модуси сприйняття». Не викликає сумніву, що в цілому, в процесах навчання і протягом всього життя у людини у будь-якому разі будуть створюватися когнітивні схеми. Адже досвід, знання, навички людини, що сприймає, виявляють критичний вплив на повноту сприйняття реальних предметів і подій.

Акцент на креативно мислячій особистості зумовлює актуальність антропологічного осмислення проблем сучасної освіти, з якого слідує побудова нових освітніх стратегій, спрямованих на універсальність, гуманізацію, антропологізацію, індивідуалізацію. Сьогодні такі освітні стратегії будуються на принципах особистісно-орієнтованого підходу. Основна його ідея – це створення власного знання на основі раніше набутого досвіду, засвоєних вмінь. Відповідно, навчання – це активний пізнавальний процес, в якому учні створюють нові ідеї, погляди, що ґрунтуються на вивчених або раніше набутих фактах та поняттях. Учень відбирає і перетворює інформацію, висуває гіпотези, приймає рішення, спираючись на власні розсмісли, своє бачення проблеми. У центрі пізнання перебуває проблема, яка вимагає роботи думки для її вирішення. Пізнавальна, мисленнева діяльність індивіда дозволяє йому виходити за рамки отриманої інформації, будувати нове знання. Роль вчителя-конструктивіста полягає в тому, щоб допомагати учням, стимулювати їх до самостійного мислення, нових поглядів на змістовні елементи освітнього процесу. При цьому і вчитель, і учень є співучасниками цього процесу в активному діалозі. Зміст навчання при такому підході стає відправною точкою розвитку, який не обмежується чітко встановленими рамками. У силу чого

освітній процес постає як творчість, котра розуміється як мисленнєва діяльність зі створення нового знання.

Креативність як орієнтація освітніх процесів висуває власні вимоги до освітніх інновацій. Адже з накопиченням інформації, з оперуванням знаннями, із формалізацією і стандартизацією когнітивних процесів виникає вимога до подолання їх рутинізації. Креативний поворот є логічним продовженням суспільного розвитку останнього століття. В освіті «креативного суспільства» виникатимуть методики, спрямовані на створення найбільш сприятливих умов для розвитку творчості. Отже, «менеджмент творчості» стане повсякденним явищем. Така настанова породила особливу освітню інновацію, пов'язану з вимогою до здібностей особистості. Впроваджується проектний підхід, який виступає основоположною вимогою неперервної освіти інформаційного суспільства.

У філософсько-антропологічному вимірі інноваційний, продуктивний підхід можна описати як важливий етап еволюції людини. Адже якщо промислова революція вивільнила руку людини від здійснення суто механічних операцій з безпосередньої обробки предметів праці, то цілком очевидною стала специфічність інформаційної (кібернетичної в своїй основі) революції: остання звільнила мозок людини від необхідності здійснення найпростіших рутинних управлінських операцій і тим самим істотно розширила інтелектуальний потенціал особи. Після звільнення інтелекту від рутинної діяльності і розширення інтелектуального потенціалу особи логічним був би наступний перехід – до становлення креативно мислячої особистості. В освітньому контексті креативну особистість слід формувати з урахуванням орієнтації на проектні підходи.

Проектна діяльність виступає специфічною формою людської діяльності, яка може бути описана у контексті пошуку способів впливу людини на соціальну та освітню практику, а також і способів розвитку власних здібностей. Тим самим чином відбувається створення орієнтації, яка відповідає вимозі неперервної освіти – «вміння навчатися». Отже, проектування освіти – це універсальний підхід, його можливості відкриваються для становлення людини в інноваційній освіті та актуалізуються як уможливлення впливати на власну освіту, тобто самоосвіту, обирати її різноманітні форми, визначати власні завдання і цілі.

Проектування відповідає тим засадам парадигмальності, які є вимогою становлення інноваційної освіти. Адже передбачає конструювання єдиного, в планетарному масштабі, освітнього простору, в якому освітнє проектування є умовою становлення суб'єктної позиції учасників спільної діяльності. В силу чого створюється єдине комунікативне середовище, в якому спільна діяльність формує комунікативний інтерес, а також переорієнтовує традиційну освітню модель. Її інноваційність полягає в утворенні нової освітньої практики,

автономізації освітньої системи та створенні комунікативного простору. Саме в ньому реалізовується проектна освітня модель, а разом з нею – нове проектне мислення.

Проектний підхід є яскравим прикладом введення основних освітніх інновацій у суспільну практику, орієнтовану на поєднання здобутків освіти та педагогіки, новаціями в яких є гуманітарні та когнітивні технології. Вказані інновації потрібні освіті насамперед для того, щоб трансформувати освіту відповідно до вимог креативного суспільства, яке перебуває на етапі становлення.

Питання для самоконтролю

- 1. В чому полягає проблема «гуманізації освіти»?*
- 2. Що таке «індивідуалізоване суспільство» і як воно пов'язано з освітою?*
- 3. Яка роль комунікації в розвитку науки, освіти і культури?*
- 4. Що являє собою «парадигмальність» і як вона впливає на інтеграцію освіти в сучасний світ?*
- 5. Охарактеризуйте зміст людиновимірного повороту в освіті.*

Проблемні завдання

- 1. Визначте основний зміст поняття «інтелектуальний капітал».*
- 2. Яким чином інформаційна епоха вплинула на розвиток освіти і навчання?*
- 3. В чому полягає роль освіти як інноваційного важеля в перетворенні суспільства?*
- 4. Що таке «неперервна освіта» і як вона реалізується на практиці?*
- 5. Розкрийте зміст поняття «гуманітарні технології» і як воно пов'язане з процесом навчання.*

* * *

Завданням освіти в даному випадку є вчасна реакція на суспільні трансформації, пов'язані з формуванням нового типу соціуму, а також – підготовка до життя саме в такому типі соціуму – наповненому інформацією, вимогливому до високих інтелектуальних здібностей людини, орієнтованому на знання і творчість. І разом з тим – орієнтовану на особистість, але особистість мислячу. Тому справжнє багатство, у тому числі економічне, буде перебувати не у людей, які володіють грошима, капіталом, а у людей, що володіють інтелектом, знанням, людей, які знання продукують завдяки здатності до креативного мислення.

Література

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
3. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г.Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
5. Пролєєв С. В. Освітній проект модерну та сучасний університет / С. В. Пролєєв, В. В. Шамрай // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: [авт. кол.: В.Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.] – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 154-178.
6. Сакун А.В. Евристика сучасності: знання, інновація, творчість: монографія / А.В. Сакун. – К.: Книга, 2015. – 352 с.
7. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, С. В. Пролєєв; за ред. В. Г. Кременя; Ін-т обдар. дитини АПН України. – К.: Пед. Думка, 2008. – 470 с.

РОЗДІЛ IV. КУЛЬТУРА ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ В ПІЗНАННІ І НАВЧАННІ

Філософи Еллади описували «життя у спогляданні» як ідеал. На цій основі формується візуальна культура, невід’ємна частина великої античної культури. Сучасна візуальна культура – це насамперед комунікація, активна участь у взаємодії з соціальним довкіллям, яке вимагає певного вміння, зокрема – візуальної грамотності, візуальної розумності, розуміння феномену візуальності. Не стати об’єктом маніпуляції, зуміти створити власне бачення реальності та її смислів, подивитися «очима» розуму в майбутнє – всі ці елементи духовного буття людини вимагають культури мислення, яке починається з візуального споглядання. В нашу цифрову еру концепція візуальної культури мислення починає активно обговорюватися у філософії та інших суміжних сферах наукового знання. Але наскільки нове це явище, порівняно з самим концептом?

4.1. Філософія візуального: споглядання і пізнання

У романі *Кобо Абе* «Людина-коробка» головний герой живе у коробці, одягнений на тіло, і дивиться на світ через прорізаний напроти очей отвір. Вихід із коробки постає суттєвою екзистенційною проблемою – одного разу ставши людиною-коробкою, важко нею більше не бути. Людина в коробці захищена від зовнішнього світу, з яким її пов’язує тільки погляд – переважно похмурий і насторожений. Символічний і багатозначний образ коробки може бути проінтерпретований як одна з чергових варіацій Платонової «Печери». Але при цьому ув’язнення в коробці добровільне і соціально зумовлене. Інший погляд на трактування образу – паралель із ситуацією сучасної людини, яка дивиться на світ через «отвір» вузьких екранів телевізорів і комп’ютерів, чітко дозуючи інформацію про себе, проте недозовано споживаючи образи, які прориваються в її умовну замкнену «коробку» ззовні. Тоді «коробка» – це наш *символічний дім*.

У версії *Кобо Абе* людина з коробки дивиться на світ очима. В основі ж світогляду сучасної людини – не природні очі, а «механічний» або «цифровий зір». У трактаті «Машина зору» *П. Вірільо* називає це явище «оптичними протезами», якими користуються, щоб дивитися на світ. Завдяки ним – телескопам, відеокамерам тощо – людина бачить далі, ніж дозволяє їй природа. Це є способом «охопити» світ «механічними очима», але внаслідок цього і сам світ бачиться іншим. Перспектива, з якої людина дивиться, створює певний «скопічний режим» – тобто унікальний спосіб бачити світ. На основі цього формується «візуальний порядок».

Процес «бачення» кожного окремого індивіда на суб'єктивному рівні проходить через ряд «фільтрів»: *інформаційний* (людина обирає, яка саме інформація перебуває у фокусі), *емоційний* (візії людини викликають або не викликають емоційний відгук та формують певні переживання), *світоглядний* (формування інтерпретацій побаченого на основі співвідношення його з особистим досвідом, системою цінностей тощо). У складній сукупності тілесних особливостей, аскриптивних, культурних, територіальних, політичних і релігійних ідентичностей, інформаційних впливів та особистих обставин формується «точка», яка у метафоричному просторі нашої світоглядної площини є «точкою зору»: можливо, саме з неї виростає унікальність і неповторність кожного з нас.

Дивитися на світ з однієї точки, з позиції «глядача», який об'єктивує побачене, водночас дистанціюючись від нього – це ознака візуального порядку, який сучасні дослідники називають «картезіанським перспективізмом». Світ очима «глядача» розгортається з позиції його власного «Я», яке постає певною «нульовою» точкою існуючого світу – і з неї відбувається осягнення «картини світу». Він є «поглядом зсередини», сконцентрованим на власному «Я»; але це лише один із можливих способів споглядати.

«Візуальні порядки» змінюються, вони формують *візуальні культурні паттерни*, які трансформуються від епохи до епохи. Ці зміни залежать як від контентів візуального досвіду, так і від наявного історико-культурного контексту, а також від самоідентифікації людини в реальних обставинах. Від того, як ми дивимося, залежить те, що ми бачимо. І це означає, що люди, які жили до нас, ніколи не знали світ таким, яким його знаємо ми.

Ідея перспективи є унікальним способом дивитися на світ. Людський погляд, наче світло маяка, посиляє промені, які відображаються на предметах і повертають назад образи і види, що проникають всередину, у свідомість. Практичне втілення цієї ідеї ми спостерігаємо при дотриманні конвенції перспективи у живописі. Це означає, що будь-який твір мистецтва розрахований на те, що на нього дивитимуться з позиції глядача. І саме ці образи і види наша мистецька традиція називає реальністю. Філософія ж турбується про те, як саме ми бачимо ці види/образи, наскільки достовірно, і що з цього випливає. В такій ситуації життєва проблематика сягає витокami перспективізму, який визначає спосіб дивитися, бачити, споглядати.

Європейський спосіб «дивитися на світ» зазнає зміни з появою *камери* (від перших camera obscura до сучасних кінокамер). Людське око завжди перебуває в одному місці, тоді як камера повсюдна, вона може рухатись в просторі і часі. Людське око дивиться на світ із однієї точки, формуючи перспективу саме з неї. Камера вихоплює і наближує те, що вважає важливим, ігноруючи все інше. Людське око розраховане на унікальний досвід: якщо, наприклад, людина споглядає картину в музеї, вона перебуває в певному

емоційно-неповторному моменті. Камера може відтворити картину і транслювати її на тисячі телевізійних екранів, тим самим, створюючи копії образів.

Камера формує інше сприйняття світу, який видається динамічним і відтвореним, з появою «людини з кіноапаратом». Я-перспектива зберігається, проте цілісна картина світу перетворюється на мозаїку. Дослідник також посилається на відомий маніфест режисера Дзиги Вертова «Кіно-око», в якому кіно-око створює людину, досконалішу, ніж Адам. Камера – «кіно-око» – це око, більш досконале, ніж око людини. Окрім того, його можна вдосконалювати нескінченно. І в кіно-ока власні простір і час.

Сто років тому у фокусі дослідників стояли проблеми нового способу осягнення світу через появу нових «технологій зору», зокрема кінокамери. Сьогодні у центрі уваги – становлення «цифрової людини». Реальність сучасного соціокультурного буття засвідчує, що практики візуального досвіду надзвичайно різноманітні. У першу чергу вони характеризуються всебічним впливом цифрових зображень. Людина буквально цілком потрапляє в «інформаційні лещата». Прокинувшись зранку, мешканець мегаполісу дивиться ранкові новини на екрані телевізора, встигає перевірити електронну пошту та соціальні мережі на екрані смартфона, прочитати новини з планшету – і це все тільки до сніданку. Міський простір монотонно навіює інформацію підсвідомості через рекламні плакати і відеоролики. Пам'ять про себе перетворюється на сукупність селфі; історія про себе – нарратив, заснований на змінах «аватарок» у соцмережах. Ін'єкції гострих емоцій отримуються від візуально захоплюючих голлівудських фільмів, естетична насолода красою заходу сонця відбувається через об'єktiv фотокамери. На концертах і лекціях глядачі спостерігають за безпосередніми подіями через поставлені на запис телефони, неповторний момент переноситься «до кращих часів» (які можуть ніколи не настати). Репродуковані й розтиражовані, переживання перестають бути неповторними. Що є в нашій уяві сучасність? Це – vertigo, запаморочливий коловорот образів.

У цих образах не тільки зростає новий спосіб бачення, але й з'являється інший різновид уяви, нової і за змістовним наповненням, і за смисловою сутністю. У Х столітті камера-обскура *Аль-Газена*, в XIII столітті винаходи *Роджера Бекона*, а потім, починаючи з Ренесансу, вже численні зорові протези (мікроскоп, лінзи, астрономічні труби і т.д.), – внесли значні зміни в топографічний контекст одержання й відтворення ментальних образів, похитнули роботу уяви.

Візуальні інформаційні потоки, які сьогодні формують смисли нашого повсякденного життя, відіграють важливу роль і в інституціоналізації суспільства. Один із ключових контекстів дослідження візуальної культури – надання ідеї нагляду статусу атрибуту як специфічного інструменту влади:

камери спостереження у великих містах є практично всюди. Бачення, спостереження і нагляд формують, таким чином, певний соціально-політичний контекст. Існує давній секрет «єзуїтського погляду»: якщо на людину пильно дивляться, вона змінює свою поведінку. Проте якщо «механічні очі» слідкують постійно, поступово можна звикнути і стати байдужим. Влада механічного спостереження, наглядання розмивається. Проблема полягає у тому, що посилене спостереження за допомогою відеокамер не робить світ більш безпечним.

Очевидно, саме тому візуальні зображення впродовж історії були об'єктами містифікацій та маніпуляцій; право споглядати приховане – соціальним привілеєм; заборона ікон або заборона зображувати живі створіння – релігійними приписами; наглядання – інструментом влади. «Оптичні протези» є засобами інтелектуального осліплення сучасної людини. Оптичні прилади розширюють природний погляд людини, але водночас «індустріалізують» його, применшують значимість, призводять до появи «видимості без погляду». «Цифрова влада» – це влада «оптичних протезів», які змушують людину відмовитися від сприйняття, природна обмеженість якого дублюється природною обмеженістю уяви. Цифрова підміна реального уявним створює світ образів, які стають водночас інформаційними, цифровими та емоційними «наркотиками».

Світ, як відомо, перебуває в постійних змінах. Але змінюються не тільки візуальні змісти повсякденності, а також і форми, в яких постає та розвивається знання. Друк заміняє культуру монументальної візуальності. Отже, візуальні та вербальні культурні паттерни по-різному домінують у різні історичні періоди за різних обставин.

Відмінність між статичною і довговічною візуалістикою соборів в епоху Середніх віків та ситуацією динамічного розвитку контентів візуального досвіду сьогодні дає поштовх для філософських роздумів про те, як співвідноситься внутрішній світ людини з різноманітними візуальними просторами і середовищами. В епоху Середньовіччя людина вірила у фізичне існування пекла, з яким асоціювався образ вогню. У сучасної людини асоціативний ряд, пов'язаний з вогнем, значно відрізняється, й образ пекла зазнав суттєвого переосмислення. Такі ж відмінності можна прослідкувати, розглядаючи й інші основні феномени людського життя. Що ми бачимо перед очима, коли говоримо про смерть, любов, творчість, щастя, гру тощо? Це залежить від сенсорного наповнення нашого досвіду не меншою мірою, ніж від уяви та споглядання.

Світ сучасної людини асоціюється з прямокутником: він ідеально вписується в незліченні прямокутники екранів. Але значний контраст спостерігаємо, намагаючись помістити в екран сучасної фотокамери інтер'єри соборів Верони або знамениті арки базиліки абатства Сен-Дені: створені до

епохи «оптичних протезів», вони вперто не піддаються входженню в кадр, заснованому на законах двовимірності. «Картезіанський перспективізм» не спрацював так в художніх формах інших історичних епох, як у цих готичних формах, створених в умовах відсутності оптичних приладів. Їх не розглядали в об'єктиви. Ці твори мистецтва, з позиції тогочасних архітекторів, були спорудами, які мав споглядати Бог. Хоча доекранна культура також була наповнена візуальними наративами.

Необхідно враховувати, що сьогодні продовжується пошук форм, в які втілюються зростаючі обсяги знання. У 2014 році у Колумбійському університеті США була захищена дисертація «Unflattening: A Visual-Verbal Inquiry into Learning in Many Dimension». Робота була намальована у формі коміксів й аргументувала важливість візуального сприйняття мислення в процесах навчання та викладання. Твір назвали філософським трактатом у формі коміксів, який показав можливості застосування візуальних елементів у інтелектуальній сфері. Дисертація-комікс – оригінальна форма репрезентації філософського знання, яка свідчить про те, що класична для університетів текстуальність сьогодні вже не має монополії на подальше існування.

Таким чином, в академічне знання відбувається втручання «поп-культури», або навіть формування «поп-філософії». Водночас, комікс – це «візуалізм», а «візуалізми» активно проникають в усі аспекти життя. «Візуалізми» – ключові одиниці візуальних практик сьогодення, які використовуються в освіті. До таких візуалізмів віднесено анімацію, рекламу, чати, колажі, комікси, діаграми, діарами, DVD, графічні романи, графіки, іконічні значки («іконки»), емоджі, журнали, карти, меми, мультимодальні тексти (електронні тексти, в яких присутні різні форми подачі інформації – картинки, відео, тексти, «гіфки» і т.д.), фото, піктограми, політичні плакати, знаки, слайд-шоу, сторіборди, символи, таймлайни, таблиці, відео, вебсайти. «Візуалізми» – це частина «мультимедійної екранної мови», яка доповнює інтелектуальний світ візуальними елементами.

Панування «візуалізмів» – наслідок певного способу мислення, який, разом із тим, неприйнятний для багатьох філософів, оскільки вони займають іншу позицію. Візуальні та вербальні культурні паттерни впродовж історії змінюють один одного: від усного знання до письмового, від сакральних зображень у соборах до книгодрукування, від мови текстів до мультимедійної екранної мови тощо. Сучасні візуальні типи комунікацій глобально трансформують культуру, яка трансформується від друкованих засобів ретрансляції інформації до візуальних форм.

Пошук досконалої мови складає важливий контекст європейської філософії: від проєктів віднайдення мови, якою говорило людство до падіння Вавилонської вежі, до питання віднайдення мови, якою можна говорити з Богом, та універсальної мови природи. Перехід до візуальних технологій

призводить до переосмислення класичного гносеологічного питання «що я можу знати?» в контексті вияву залежності людського пізнання від візуальних технологій.

Таким чином, зміна контентів візуального досвіду в повсякденному житті людини акцентує увагу на двох ключових аргументах. Перший – це фактор розвитку технологій продукування і масового споживання образів. Внаслідок цього другий – це поворот в академічному дослідженні образів («візуальний», «іконічний», «пикторіальний» тощо). Отже, сучасне «суспільство споживання» є водночас суспільством споживання образів – через них воно формує власний світогляд та дискурси щодо культури довкола набору таких образів.

Між вербальним і візуальним існує тісний зв'язок. Будь-які візуальні тропи висвітлюються у дискурсі – і погляд на світ також є поглядом крізь призму дискурсу. Проте цей дискурс ґрунтується на традиційному розумінні візуальності – міф передує логосу, як уява передує висловлюванню. І навпаки: «Скажи мені що-небудь, щоб я тебе побачив», – говорив Сократ. Цей візуальний троп констатує можливості світогляду – погляд всередину за допомогою «ока розуму», який є можливим завдяки логосу, слову. Ця інверсія характерна для історії розвитку західної філософської думки.

Мова науки, мова логіки, мова людської раціональності – це технічно візуальні мови. Фактично зображення є способом охопити розумом і відтворити в уяві сутність того, що приховують від нас тексти. Проте акцент на зображеннях – також лише один з можливих варіантів погляду на проблему сучасної візуальної культури, в тому числі культури мислення. Для історії західної філософії проблеми візуального сприйняття, скепсис щодо його істинності проблеми бачення і зору, теми світла та темряви, сліпоти та ілюзій, техніки виховання вміння дивитися та умови бачення є основою та важливою умовою підходу для формування інтелектуальних напрямків у філософії, а особливо – метафізики.

Уся історія філософського мислення може бути розглянута як «історія візій». Історія філософії – це певний список таких «візій», бачень. Кожна філософська система намагалася створити картину світу – тобто уявне зображення, яке містило в собі нескінченний перелік акцидентальних властивостей власного предмету дослідження. В основі такої діяльності могли бути дискурси і мовні ігри, споглядання і скепсис з його приводу, риторики і медитації. Ці всі речі розводили філософію на два полюси – мовний і візуальний. Відтак, в історії філософії послідовно переважали то «логологічні» позиції (у софістів, схоластів, позитивістів, постмодерністів), то «відеологічні» (у представників сократичної філософії, у мислителів доби Модерну).

Основа філософської орієнтації – «Логос» – «Слово», що передбачає текстуальні та лінгвістичні напрями філософії. У логологічних поглядах визнається первинність психологізму і передбачається, що дійсність є

релятивною рівно настільки, наскільки релятивною є мова. Для пояснення специфіки візуального дискурсу вводиться поняття «відеологічна філософія» (videological philosophy). «Відеологічна філософія – це мисленнєві структури і дискурси, засновані на відеологічних припущеннях і категоріях.

Відеологія починається із застосування технологій і моделей репрезентації, щоб візуалізувати, концептуалізувати та картографувати реальність. Візуальні дискурси ґрунтуються на певних «відеологічних матрицях» – метафорах, схемах, репрезентаціях тощо), які «легітимують відеологічні практики і культурні форми»)). В результаті «відеологія» – це ідеологізація видимого. Світ, схоплений поглядом – це світ речей, і філософ перебуває у пошуку їх істинної сутності. В свою чергу світ, схоплений «Логосом» – це світ розуму, ідеальних теоретичних архітектонік, які сконструйовані в мисленні та уяві людини.

Способи «бачити» і способи «говорити» є взаємопов'язаними між собою. Але також можна зауважити, що візуальні паттерни сучасної культури викликають певні теоретичні занепокоєння.

Головна відмінність філософії Модерну і Постмодерну – зміна акценту дослідження з візуальної перцепції, як передумови пізнавальних можливостей людини та обмежень, які з цього випливають і, в результаті, ставлять під сумнів можливість істини, на дослідження бачення як соціального процесу, атрибутами якого є відношення Я – Інший, формування режимів бачення у мережевих чи мозаїчних соціальних зв'язках, культурна зумовленість скопичного режиму тощо). В силу чого відбувається рух від образів до зображень.

Питання для самоконтролю

- 1. Що означає поняття «візуальний»?*
- 2. У чому полягає смисл роману Кобо Абе «Людина-коробка»?*
- 3. Визначте відмінність між «дивитися» і «бачити».*
- 4. «Оптика» і «візія», їх тотожність і відмінність.*
- 5. Що таке «картезіанський перспективізм»?*

Проблемні завдання

- 1. Смисл і основні параметри «візуальної культури».*
- 2. Візуальні параметри сучасних інформаційних медіа.*
- 3. Візуальна культура в історії культури.*
- 4. Мова науки і візуальність, точки перетину.*
- 5. Відеологія як напрям сучасної епістемології.*

4.2. «Шляхетність зору»: культура візуального сприйняття

Візуальні парадигми та «гегемонія зору» мали місце в історії філософії в різних епістемологічних, метафізичних, етичних та політичних програмах. Проте бурхливий розвиток інформаційних технологій, досягнення науки в цілому засвідчили про перехід до нових епістемологічних практик, що поставило вимогу їх теоретичного обґрунтування з точки зору віртуальності суб'єктно-об'єктних відносин і самого суб'єкта пізнання. В цій ситуації увага дослідників зосередилась на дослідженні проблеми «візуального», концептуалізованого в результаті «візуального повороту». Він являє собою «зрушення» в акцентах у гуманітарних і соціальних науках в сторону зростання важливості «видимого».

Сьогодні у філософському дискурсі ідеї «візуального повороту», демонструють концептуалізацію їх історичних витоків. Виокремлюють чотири ключові «рівня» аналізу досліджень у «полі візуальності»: до першого відносять значимі практики у практиках повсякденності або «рутину візуальних категорій». Вона виникає в структурі та практиках досвіду: наприклад, політичні та етичні практики спостереження за іншими, сприйняття інших в щоденному соціальному досвіді, роль візуальних ідіом в діяльності організацій та в подіях – у мистецтві, журналістиці, гуманітарних науках тощо. До другого рівня відносять проблеми інтерпретації («способи бачення», які формуються із різних теоретичних наративів), що може ставити питання про наявний «візуальний порядок» у різноманітних (соціальних, політичних, наукових) контекстах. По-третє, має значення історичне формування теоретичних наук та роль критичного мислення у рефлексії над соціальними конструкціями та їх проблемами і практиками. І, нарешті, на четвертому, метатеоретичному рівні, виникнення критичних дискурсів стосується питання і деконструкції історії та імплікацій візуально організованих парадигм і практик, інституцій і технологій, які вони легітимували.

Ключові контексти візуальності в останні десятиліття дозволяють говорити про виникнення і зростання такого явища, як «візуальні студії» (visual studies). Їх головні моменти наступні:

- з 1990-х років спостерігається експонентне зростання візуальних студій; вони концентрують увагу на проблемах взаємозв'язку історії мистецтва, з одного боку, та мистецького інтересу, з другого боку, в таких явищах культури, як телебачення, реклама, фотографія, мас-медіа.

- візуальні студії викладаються на всіх п'яти континентах, проте у дуже різних контекстах і з різними підходами. Початково Дж. Елкінг виділяв три ключові школи, які мають окремі бібліографії й не сильно корелюють між собою. Наприклад, існують китайські візуальні студії, як наближені до вивчення візуальних комунікацій. Окрім того, існують окремі специфічні напрями

дослідження в межах кожної традиції: так, в англосаксонській школі є поняття «Image studies», яке включає будь-яке дослідження візуального. Трендовим напрямом тут є дослідження «scientific images» – наукових зображень та їх ролі в розвитку науки, у науковій комунікації та в освіті науковця;

- кількість центрів, які сьогодні займаються візуальними студіями та схожими напрямками досить значна. Хоча в глобальному контексті очевидно складно визначити рівень і обсяг усіх досліджень, які на сьогодні проводяться, все ж наведена вище аргументація підтверджує тезу про те, що кількість публікацій по темі візуального на сьогодні зростає.

«Візуальний» («пикторальний», «іконічний») поворот у дослідженнях пов'язується із засобами сучасної комунікації, в межах чого розвивається поняття «візуальна культура». Безумовно, інформаційна і технологічна епоха відзначається зростанням інтересу до образів, зображень, візуальних форм, візуальних змістів досвіду. Творення образів стає важливим візуальним контекстом. В результаті виникає декілька понять, які обертаються довкола ідеї певної трансформації у філософській думці: перехід від вербального до візуального, від текстуального до іконічного, від лінгвістичного до образотворчого, від фактів до уяви. Можна навести кілька прикладів таких концептів.

У книзі «Пікторіальний поворот» («Pictorial turn», 1992) В. Мітчелл аргументує прихід нового «повороту» в культурі, означений як перехід від текстуальності до візуальності в способі мислення і світосприйняття. Слово «пикторіальний» тут перекладено як калька з англійської, де «picture» означає «картина», «зображення на екрані», «фото», «портрет», «загальне уявлення про щось», «образ», а «pictorial» – той, що складається або виражений за допомогою таких зображень. У понятті «пикторіального повороту», таким чином, акцентується важливість зображень як джерела наших знань про світ. Оскільки вони перебувають в центрі наукових дискусій, вони розглядаються в контексті протиставлення вербального і візуального.

Важливим моментом є питання про те, як зображення постають у найбільш різноманітних сферах культури – філософії, семіотиці, мистецтві, масових медіа. Ключовою є тема репрезентації: взаємодія між зображенням і текстами розглядається як відкрита можливість до репрезентації. Поворот до зображень – це «прийняття твердження, що зображення можуть говорити і сказати стільки ж, скільки вони можуть показати і репрезентувати». Йдеться про суспільство, в якому домінують зображення, а також про способи, якими ми могли б їх інтерпретувати.

Тема візуальної парадигми в США формується довкола проблеми зображень у мистецтві, у візуальних медіа, впливаючи на становлення візуальних досліджень у культурній антропології, на розвиток концептів візуальної культури, які стали особливо впливовими сьогодні. З 1990-х років

тема візуалістики виходить за межі мистецтва, медіа і перетворюється на філософську проблему. У 1989 році в університетах США з'являються навчальні програми з візуальних студій. Зароджується дискусія стосовно взаємозв'язку проблеми візуальних студій та мистецтва. Візуальні студії стосуються питань антропології, а їх вивчення в університетах не тільки пов'язане з мистецтвом, але й виховує студентів як суб'єктів сучасного суспільства споживання.

«Іконічний поворот», «пикторіальний поворот» та «візуальний поворот» створені за аналогією з поняттям «лінгвістичний поворот». Усі вони так чи інакше пов'язані із появою засобів комунікації, які засновані на специфічних технологіях творення образів. «Іконічний поворот» приписується другій половині ХХ ст., початку розвитку «постмодерної» епохи, яка застерігає стосовно масовості і сили мови візуальних образів. Цей «поворот» розглядає експонентне зростання форм візуальної комунікації, що означає появу нових об'єктів; герменевтичний поворот означає зміну в способі мислення і бачення. Іконічний поворот може бути проілюстрований прикладом технологічної зміни, яка продукує зростання артефактів, але не модифікує теорію, що описує їх: образ може не мати лише статус аномалії, різновид гібридного об'єкта.

Дослідження візуальності породили не тільки цілий ряд концептів, але й поставили завдання їх критичного осмислення та аналізу. Можна навести десять міфів щодо візуальної культури. До них відносять такі: 1. Візуальна культура приведе до знищення мистецтва в тому вигляді, в якому ми його знаємо. 2. Візуальна культура приймає без питань погляд, що мистецтво може бути визначеним винятково через оптичні здібності людини. 3. Візуальна культура трансформує історію мистецтв в історію зображень. 4. З візуальної культури випливає, що різниця між літературним текстом і картиною не є проблемою. Слова і зображення розчиняються в недиференційовані «репрезентації». 5. Візуальна культура надає перевагу невітленим, нематеріалізованим зображенням. 6. Ми живемо в переважно візуальну епоху. Сучасність приводить до «гегемонії зору» і візуальних медій. 7. Існує цілісний клас речей, які можна назвати «візуальні медіа». 8. Візуальна культура фундаментально стосується соціальної конструкції візуального поля. Те, що ми бачимо, і спосіб, яким ми приходимо до того, щоб це побачити, не є лише частиною природної здатності. 9. Візуальна культура впроваджує антропологічний, а отже, антиісторичний підхід до зору. 10. Візуальна культура складається із «скопічних режимів» і містифікує зображення, що має бути подолано політичною критикою. У цілому в цих «міфах» конструктивно схоплені ключові передумови сучасних робіт у сфері візуальних студій.

В результаті критичного аналізу виникає вісім контр-тез: 1. Візуальна культура закликає до рефлексії над відмінністю між мистецтвом і немистецтвом, візуальними і вербальними знаками, співвідношення між різними

сенсорними і семіотичними моделями. 2. Візуальна культура впроваджує міркування над сліпотою, невидимим, небаченим, нездатним бути побаченим, проігнорованим, а також глухоти і візуальної мови жестів; вона також зосереджує увагу на тактильності, слухові, дотикові та феноменові синестезії. 3. Візуальна культура не обмежується вивченням зображень або медіа, але поширюється на повсякденні практики бачення і споглядання, безпосередні або опосередковані. Вона менше стосується вивчення зображень, ніж аналізу того, як вони «живуть і люблять». 4. Не існує візуальних медій. Є змішані медіа, з різними взаємовідношеннями чуттів і типів знаків. 5. Невтілені образи і втілені артефакти є перманентними елементами в діалектиці візуальної культури. Образи стосуються зображень і творів мистецтва, а види стосуються зразків у біології. 6. Ми не живемо в єдиній візуальній ері. «Візуальний» або «пикторіальний поворот» – це повторювальний троп, який витісняє моральну і політичну паніку щодо образів і так званих візуальних медій. Зображення є зручним цапом-відбувайлом, а образливе око є ритуально вирваним безжальною критикою. 7. Візуальна культура є візуальною конструкцією соціального, а не лише соціальною конструкцією візуального. 8. Політичне завдання візуальної культури полягає у тому, щоб проводити критику, не втішаючись іконоклазмом.

Сьогодні у візуальних дискурсах теоретично обґрунтовується нова «візуальна епістемологія». Її смисл знаходить підґрунтя в соціально-філософських, метафізичних, онтологічних і, насамперед, теоретико-пізнавальних контекстах (зокрема, в історико-філософській ретроперспективі). У генезі становлення термінології по проблемі «візуальності» вона є ознакою «епістеми» і формує ряд дискурсивних практик з візуальною ознакою. Аналогічно «пикторіальний поворот» асоціюють вже не з «епістемою», а з «парадигмою» Т. Куна: в умовах «нормальної науки» зростання візуальних досліджень є «аномалією», яка в результаті може перетворитися на «нормальну науку».

Сьогодні значна кількість філософських підходів до проблеми візуальності в своїх дослідженнях використовують логіку, етику, семіотику, теорію пізнання, теорію аргументації, соціальну філософію та філософію освіти, а також культурно-антропологічні напрями. Поза філософією розвивається «Visual Science» – комплекс наукових розвідок щодо проблем «візуальності», які концентрують увагу на тому, яким чином людина обробляє візуальну інформацію, як працює свідоме візуальне сприйняття, як візуальне сприйняття використовувати у процесах комунікації, яким чином працюють різноманітні техніки аргументації на основі візуальної інформації тощо. У цих дослідженнях задіяні різні напрями психології, нейрофізіології, медицини, зоології, комп'ютерні науки, когнітивістика тощо.

В контексті філософії формується актуальність методологічного осягнення візуальних практик. Р. Рорті охарактеризував історію філософії як

послідовність «поворотів», в яких на зміну певному спектру проблем, що перебувають у центрі філософського мислення, приходить інший спектр. Так, «антична та середньовічна філософія вивчає речі, філософія з сімнадцятого до дев'ятнадцятого століття – ідеї, і сучасна філософська сцена – слова і візії. Отже, філософія може пропонувати різні питання, які отримують відповідь у різних формах і в різних поняттях.

Формування нових аспектів візуального досвіду формує новий набір понять, з яких випливають візуальні дискурси. Дослідження «візуального повороту» часто описують візуальність мислення як певну нову властивість сучасної епохи, яка пов'язана з її «екранною культурою». Однак протистояння «текстуального» і «візуального», «логосу» й «образу» послідовно розгортаються в історії західної філософії з часів епохи античності. Разом з тим у констатації «візуального повороту» наявна передчасність – якщо термін «лінгвістичний поворот» описував певну трансформацію в ключовій, провідній проблематиці філософських дискурсів, то візуальні студії, які виникають в останні десятиліття ХХ століття, на сьогодні існують паралельно. Вони ніяк не подавляють ті ж лінгвістичні студії. Проте в контексті протиставлення «логосу» й «образу» як двох джерел мисленнєвого процесу, двох альтернатив його функціонування вони рівноцінні.

Характеристики «візуального повороту» відповідають інтелектуальному клімату епохи. Проблема «окулярцентризму» одержує розвиток в епоху раннього Модерну і розуміється як домінування проблем зору, бачення у філософських дослідженнях і в картинах світу, у візуальній культурі. «Гегемонія зору» як основного відчуття формує філософські дослідження і стає основою для вивчення візуального сприйняття (від епохи античності до наших днів). Візуальні образи, які є фоном свідомості сучасної людини, набувають нової ваги. Хоча люди завжди створювали образи та рефлексували над своїми творіннями, – сьогодні ми рухаємося до глобального суспільства, структурованого довкола корпоративного продукування, поширення та все більшого споживання зображень.

Отже, якщо «візуальний поворот» є в цілому аргументом щодо зміни контентів і форм знання, то в більш широкому значенні відмінність між «дивитися» і «говорити» має тривалу історико-філософську передумову. В першу чергу вона постає питанням про те, як знання і досвід споглядання впливали на ті слова, за допомогою яких описувався світ.

Традиційну філософію асоціювали з візуальним контекстом також мислителі ХХ століття. Вони апелювали до ідей філософії як видовища, людини як спостерігача тощо. «Людина стала незацікавленим глядачем, споглядачем світу; іншими словами, стала філософом», – стверджував Е. Гуссерль. «Від початку і впродовж традиції європейська філософія орієнтувалася в першу чергу на «бачення» як спосіб доступу до буття і як на

буття», – доводив М. Гайдеггер. Ю. Габермас говорить про «погляд сучасного діагнозу», про «обмежену оптику, яка робить людей нечутливими до слідів та існуючих форм комунікативної раціональності». Саму «метафізику присутності» Ж. Дерріда описує в термінах «окулярцентризму», «геліоцентризму», «фотоцентризму».

Осмыслити історію філософії можна крізь призму протистояння її лінгвістичних та візуальних практик, або крізь «окуляр» способів чи режимів бачення. Наприклад, ми можемо сказати, що античність запроваджує в філософію візуальні метафори мислення, якими «промовляє» філософія. Вона також породжує можливості пізнання людиною світу, який постає як такий, що можна побачити – «видимий», і побачити його можна за допомогою зору. А також «світу ідей», істинного світу, який піддається тільки мисленнєвому спогляданню. В добу раннього Модерну усвідомлення недостовірності людських відчуттів та ілюзій зору з одного боку, та науковим спостереженням і очевидністю фактів з іншого, народжує питання первинності чуттєвого (досвідного) знання з одного боку, або ж умоглядно-гіпотетичного – з іншого. Прикладом першого є позиція Д. Г'юма, згідно якої досліджувати себе і світ можна шляхом вивчення змісту свідомості – «перцепцій», серед яких можна виокремити первісні змісти – «враження» – і похідні від них – «ідеї». Другу позицію – первинність умоглядно-гіпотетичного знання – представляє Р. Декарт. Основною достовірності знання є мислення. Воно – достовірність мого існування. *Cogito ergo sum*.

Одне з важливих понять сучасних візуальних досліджень у мовному просторі англосфери є окулярцентризм. Якщо для нас звично означати як «візуальне» цілий ряд пов'язаних із баченням і спогляданням феноменів, то для британської та американської філософії поняття «окулярний» формує цілу шкалу окремих контекстів. Згідно зі словником «Вікідіф», відмінність між термінами полягає у наступному. «Visual» (прикметник) – той, що пов'язаний або зумовлений баченням (*vision*), «visual» (іменник) – 1) будь-який елемент того, що стосується зору; 2) зображення, картина, графіка; 3) візуальні елементи мультимедійної презентації, зазвичай у протиставленні до звичайного тексту або аудіо. Натомість, «ocular» (прикметник) – 1) «той, що стосується ока або відчуття зору»; 2) «схожий на око»; 3) побачений на власні очі, візуальний; «ocular» (іменник) – 1) «окуляр – частина мікроскопу, або іншого оптичного приладу; 2) будь-яка частина, що формує око». Як бачимо, поняття «візуальне» орієнтує можливості бачити, тоді як «окулярний» відноситься до ока. Це розрізнення важливе через формування філософії візуального сприйняття в епоху раннього Модерну та її зв'язком із становленням наукової картини світу, побудованої зокрема на «скопичних режимах» того періоду.

Виходячи з цієї позиції, зір і бачення в історико-філософській перспективі постають водночас 1) як «метафори мислення», яке сприймалося як внутрішнє

споглядання; 2) як способи встановлення пізнавальних можливостей людини, що для мислителів Модерну так чи інакше означало оцінювання чуттєвості людини. Критика «окулярцентризму» виникає з «лінгвістичним поворотом», який концентрує увагу на проблемах мови. Таким чином, історія філософії може бути розглянута крізь призму домінування «окулярцентризму» та «антиокулярцентризму», які показують різні способи реалізації пізнавальних здатностей людини, а також відображають панування тих чи тих способів досягнення дійсності.

«Пікторіальний поворот» – це певна умовна схематична форма, яка часто поставала в історії в різних контекстах і за різних обставин. Найчастіше «візуальне» приходило внаслідок появи нових ідей, нових технологій, нових способів діяльності в широкому сенсі. «Винайдення фотографії, масляної фарби, художньої перспективи, скульптурного лиття, Інтернету, письма, мимезису самого по собі є помітними прикладами того, як новий спосіб робити візуальні зображення відзначали історичну точку повороту до кращого або гіршого.

Дискурси щодо візуального повороту охоплюють досить широке дисциплінарне та міждисциплінарне коло. Одним із можливих фокусів дослідження теми є, безумовно, історико-філософський контекст. Теми візуального сприйняття та уяви, споглядання та візуальні тропи філософських ідей, візуальні метафори є невід'ємною частиною західноєвропейської філософської думки. «Візуальний поворот» не виникає спонтанно, як результат довільної позиції або розвитку сучасних інформаційних технологій.

Дослідження «візуального» впродовж ХХ століття розвивалися в двох паралельних напрямках: в історико-філософському та культурологічному. Останні декади ХХ століття знаменують розширення теми візуальних студій: з вузької проблематики історико-філософського та мистецького контексту вони перетворюються на окремий напрям дослідження, який об'єднує здобутки історії філософії з розвідками в ряді соціальних наук. Із зростанням ролі візуальних студій здійснюється пошук «візуальної епістемології», завдання якої розглядати мислення у вербальному та візуальному аспектах. В історико-філософському контексті проблема візуального мислення не є новою, хоча класичні рішення відрізняються від сучасних, оскільки були сформовані в умовах відмінних «скопічних режимів».

Питання для самоконтролю

- 1. Що таке візуальна парадигма?*
- 2. Як ви розумієте поняття «гегемонія зору»?*
- 3. Визначте поняття «іконічний», «пікторіальний», «візуальний».*
- 4. У чому полягає відмінність «візуального повороту» від «лінгвістичного»?*
- 5. Яка роль зображення у формуванні візуального?*

Проблемні завдання

- 1. Візуальні студії: історія і сьогодення.*
- 2. Візуальний поворот і його основні параметри.*
- 3. Візуальний дискурс і його основні напрямки.*
- 4. Візуальна епістемологія: зміст і напрямки.*
- 5. Візуальний досвід: поняття і призначення.*

4.3. Споглядання і бачення у смисловому вимірі метафор

З часів раннього періоду свого існування філософія описувала власне становлення за допомогою «окулярного» словника: «споглядання», «бачення», «рефлексія», «очевидність», «внутрішній зір», «прозріння» – ці та ряд інших понять безпосередньо або метафорично вказують на спосіб осягнення дійсності. Водночас вони є візуальними («окулярними») метафорами, які описують філософію як «дзеркало природи», в якій важливу роль відіграють поняття «ясності», «точки зору», «перспективи», «осягнення», «світла розуму», «просвітництва» і «просвітлення».

Традиційно об'єктом сприйняття є реальність, яка сприймається органами відчуттів і належить до «видимого світу». До нього відносять фізичні явища, які відрізняються від фізичної реальності, але засновуються на ній, є зв'язками і відношеннями «чуттєвого», «досвідного» світу. На нього як на «об'єктивну реальність» орієнтується наукове пізнання.

У контексті вживання слова «бачення» рідко вказується фізіологічна структура цього процесу. Поняття seeing описує процес бачення, розглядаючи його не як фізіологічний, а в якості ментального процесу.

Необхідно уточнити, що «vision» (лат. videre – бачити) означає здатність бачення, можливість схоплювати світ засобом візуального сприйняття, спостерігаючи за об'єктами у власному візуальному полі. Тобто у «полі» можливостей «досягнення» очима об'єктів. (Спільнокорінні слова в англійській мові – visor (маска), visage (обличчя), envisage (передбачати, уявляти собі, дивитися в очі небезпеки), division (поділ), revision (ревізія), clairvoyant (провидець), interview (інтерв'ю), prevision (передбачення), prudence (розважливість), video (відео), television (телебачення), jurisprudence (юриспруденція), revue (огляд, рев'ю), improvise (імпровізувати), voyeur та ін.).

Важливо враховувати, що сучасна філософія та наука використовують поняття, які втратили безпосередньо «візуальний» контекст, проте їх етимологія звертається саме до нього. Наприклад, слово «теорія» (гр. theoria (θεωρία)) означало, окрім інших смислів, «споглядання», що пов'язувало діяльність філософа з діяльністю глядача на виставі.

Візуальні поняття в процесі наукового та філософського пізнання вживаються здебільшого метафорично. Наприклад, «око розуму» – це певна метафора, яка покликана описати походження ментальних образів та здатність формування ідей за їх допомогою. Філософія використовує метафоричну мову. Саме образи, а не судження, саме метафори, а не твердження, визначають більшу частину наших переконань.

У відомій книзі Н. Талеба «Чорний лебідь» (2007) описуються події, які відбуваються всупереч імовірності й очікуванням, здійснюючи величезний вплив на долі індивідів та всього людства. Метафорично такі події називаються «чорними лебедями», оскільки останні рідко зустрічаються в природі. Сам цей вираз – такий же оксюморон, як і «біла ворона». Тому кожне велике досягнення у філософії, мистецтві, науці пов'язане з метафорою «чорного лебедя», оскільки підриває логічну закономірність традиційного знання і мислення.

Сам візуальний словник філософії зосереджений довкола «бачення» та «споглядання», у результаті чого формуються візуальні метафори. Діяльність філософа – споглядання, бачення істинної сутності речей, спостереження, а ширше – використання *mind's eye* – «ока розуму» або «внутрішнього зору». Вона (діяльність) описується не тільки через мову як основу мислення, але й залучає візуальні образи та уяву. При цьому, очевидно, переслідується досить конкретна ціль – ідеї та концепції, які є абстрактними, виражаються за допомогою метафор. Вони буквально означають речі не абстрактні, а такі, що пов'язані насамперед зі сферою чуттєвого досвіду.

У теорії «концептуальних метафор» пояснюється, що будь-які абстрактні поняття зазвичай передаються за допомогою метафор, які в мовному сенсі виражають поняття не абстрактні (наприклад, час виражається за допомогою метафор, які описують простір). Метафори походять із нашого зрозумілого і конкретного досвіду. Тому мислення як діяльність філософа, як поняття відсторонене і таке, що складно описати «фізично», описується крізь візуальний словник, який оперує ясними та очевидними поняттями.

Важливість метафор обумовлена тим, що вони виступають інструментами філософії. Якщо метафори у філософії з часів античності розглядалися в контексті риторики, то сьогодні їм надається концептуальне значення – враховується їх смислова роль у творенні концептів. Традиційно використовуючи метафори для опису певних моделей світобачення, філософія сама наповнена метафорами, які водночас інформують та рефлексують над смислами певних понять.

Філософське мислення постійно працює з елементами буття, абстрагованими від предметності. Кожне філософське поняття, навіть найбільш абстраговане, включає в себе метафору, засновану на тілесних або просторових уявленнях. Мислення вибудовує певний новий простір, зі своєю метрикою і образно-метафоричним рядом. Саме тому кожне поняття веде в певному

напрямку, підводить, заводить, будує, надбудовує. Отже, реалізовує логіку і прагматику метафоричної думки.

Метафори не тільки відіграють важливу роль для філософії, але й стають важливими в контексті філософської аргументації. При цьому способи застосування метафор можуть розглядатися як основа для розрізнення спекулятивної та експериментальної філософій як двох різних видів філософування. Метафоричні міркування є невід'ємними частинами філософської аргументації. За винятком повністю формальних вправ у математичній логіці, філософія переважно метафорична. Оскільки філософія є аналітичною, вона є також обов'язково аргументативною. Є два відмінні моменти щодо філософії і філософування: «провокативна» радикальна, або ревізійна філософія, яка є метафоричною, і пояснювальна філософія, яка є переважно аргументативною і аналітичною.

Звертаючись до теорії лінгвістики, зазначимо, що вона є програмою оновлення найбільш глибинних, системних аспектів мови. Якщо письменник – відкривач нових шляхів мови, то саме лінгвіст узагальнює практику «конструктивних аномалій» у художньому тексті до можливих зрушень в цілісній системі мови, щоб осмислити виняток як зародок нового правила. Таку лінгвістичну теорію можна назвати проєктивною, оскільки вона не описує наявну мову, а проєктує її майбутнє на основі її творчих перетворень у художніх текстах. Тому, коли ми говоримо про метафори, потрібно підкреслити їх креативно-проєктивну і навіть трансформативну роль, оскільки вони розкривають зміст теорії засобами образного виразу. У тому числі філософської теорії, концепції, вчення.

Метафори є евристичним інструментом, способом формування філософських систем. Отже, з одного боку, за допомогою метафор філософія звільняється від тягаря надмірного абстрагування, спрямовуючи думку в певне, сформоване уявою, русло. З іншого боку, метафори формують засоби образної виразності, які не забезпечує наявна, логічно обґрунтована теорія.

Процес візуальної метафоризації історії філософії можна знайти в цілому ряді ключових філософських концепцій. З одного боку, до них відносяться метафори, які апелюють до візуального сприйняття, іноді – до смислів візуального досвіду. А з іншого боку, традиційним є сприйняття філософської діяльності крізь призму візуальних метафор.

До ключових філософських метафор, які мають візуальну природу, можна віднести наступні: «метафора зору» як спосіб філософської діяльності; «метафора сліпоти»: органи сприйняття приносять тільки ілюзію істини; «метафора світла»: споглядання світла як споглядання істини; засліплення світлом; «метафора дзеркала»: віддзеркалення, відбиття світу в розумі, нескінченне віддзеркалення макрокосму в мікркосмі.

Розкриття сутності метафор та їх функціонування потрібно розглянути у контексті їх впливу на формування окулярного словника філософії та взаємозв'язку із філософською діяльністю.

А) Метафора зору як спосіб філософської діяльності.

Алегорія «Печери» Платона є одним із найбільш відомих образів західної філософії. Уявіть печеру, в якій з дитинства люди прикуті таким чином, що не можуть повернути голову. Вони бачать на стіні тіні від предметів, які проносять люди перед вогнищем, що горить перед входом у печеру. В'язні печери вважають, що ці тіні і є справжніми предметами. Але один з в'язнів звільняється, озирається і бачить вогнище, яке засліплює його і заважає йому зрозуміти, які об'єкти викликають тіні. Перемагаючи біль в очах від споглядання світла, в'язень виходить з печери, і дивиться на сонячне світло. Повертаючи свої очі до сонячного світла, він спочатку бачить тільки тіні від речей, які він бачив раніше, але далі одержує можливість бачити людей та решту об'єктів. Нарешті, він одержує можливість дивитися на зорі та місяць вночі, а потім, звикнувши, нарешті може дивитися на саме сонце. І тільки коли він стає здатним дивитися на сонце саме по собі, він одержує можливість судити про нього і про те, чим воно є. Після цього в'язень повертається до печери і починає розповідати про побачене, але йому ніхто не вірить.

Вийшовши з «Печери», тобто обмеженого, темного середовища, філософ повинен звернути погляд до світла, побачити сонце. Іншими словами, відступ від темряви незнання зосереджений в акті споглядання, при якому відбувається осягнення істинного світу і одночасно світла істини. Погляд філософа на світло, сонце є метафорою, яка виражає саму суть його діяльності: філософ виходить з «Печери», обмеженості, щоб споглядати світло, яким наповнений простір світу. Недаремно «Печера» Платона стала одним із найбільш важливих образів Просвітництва – світло і темрява перетворилися на символи знання і незнання, істини й хибі, а погляд на світло – пізнавальним зусиллям філософа і, ширше, метою прогресу.

У філософії концептуальною є метафора осягнення істини як споглядання світла. При цьому світ істини існує за власними законами і не залежить від діяльності філософа, завдання якого полягає лише в тому, щоб дивитися – тобто сперечатися, філософувати, «теоретизувати». В античності такий різновид споглядання був окремим видом діяльності, який називався «θεωρία», і саме з ним порівнювалася діяльність філософа.

Б) Метафора світла.

Поняття «світла» відіграло важливу ролу в процесах філософського мислення, світобачення та світорозуміння. Вже в античності «світло» виступало джерелом життя, яке народжується в хаосі і з якого виникає космос. У стародавніх греків світло представлене Аполлонівським началом. Аполлон також символізує гармонію, знання, мистецтво, які відкривають світло істини.

У «Народженні трагедії» Ф. Ніцше приділяє значну увагу Аполлону як богу світла. Проте світло також асоціюється з вогнем, який є одним із першопочатків буття: у Геракліта вогонь – це «архе». У стоїків і у піфагорійців існує ідея дуалізму світла і темряви. На думку Парменіда, світло так пов'язане із темрявою, як буття пов'язане із небуттям.

Світло може уособлюватися у різних виглядах. Це – образ сонця у Платона, образ ясності мислення. Світло – благо та істина. Водночас ідея Блага осяює умоглядний світ так само, як сонце освітлює чуттєвий світ, який ми бачимо і споглядаємо. «Світло» як метафора має найчастіше епістемологічний сенс – воно асоціюється з розумом і знанням, і протиставляється незнанню, невігластву, неосвіченості – «темряві».

Проблема «світла» поступово трансформується в проблему «оптики». Від античності до пізнього Модерну тема оптики зосереджувалася на проблемах «діоптрики» – дослідженнях того, як око людини сприймає промені світла. Стародавні греки вважали, що промені світла не потрапляють в очі, а випромінюються з очей – звідси існувало уявлення про «зле око», яке властиве і магічному мисленню сьогодення. Людина зі «злими очима» може нанести реальну шкоду тим, на кого кидає погляд. Це пов'язувалося з властивостями променів світла, які випромінюються її очима. В епоху Модерну це уявлення спростував Й. Кеплер. Проблема сприйняття променів світла та властивостей людського ока, які дають можливість цього сприйняття, стала важливою для теоретичних розвідок у Р. Декарта. У свою чергу фізична природа світла є основою для натурфілософії І. Ньютона. Зрештою, «світло-істина» і світло розуму – найважливіші образи епохи Просвітництва.

В) Метафора сліпоти.

Як відомо з історії філософії, великий мислитель Демокріт осліпив себе, щоб одержати змогу побачити істину. Сліпота, на думку мислителя, повинна була позбавити його від впливів і спокус зовнішньої реальності, зосередивши увагу на пізнанні світу і, саме, головне, його причин. Діалектика зору, бачення і сліпоти є одним із важливих культурних архетипів. Його можна проілюструвати давньогрецьким міфом про Таміріса, одного із засновників музики і поезії. Він часто отримував перемоги на Піфагорійських іграх, в поєдинках з Музами. Образившись, Музи вирішили помститися, і позбавили його зору, а разом із тим – відібрали у нього можливість грати на лірі і творити поезію. Після осліплення Таміріс ламає ліру і кидає її в річку Баллера в Мессенії. В цій історії сліпота виступає в якості покарання за мистецькі досягнення героя міфу, який посягнув на силу богів.

Боги дар дали, боги дар взяли – такою була антична «мораль» ситуації, в якій сліпота виступала покаранням за виклик богам. Проте філософський світогляд Еллади народжує протилежну ідею. Вже згадуваний Демокріт осліпив себе навмисне, для того, щоб зір не заважав його науковим роздумам.

Цю версію розгорнуто оповідає давньоримський поет Лаберій: «Демокрит, натурфілософ із Абдери, виставив щит проти Гіпоріона, щоб той міг зруйнувати очі палаючою бронзою. Потім він зруйнував свої очі промінням сонця. В силу чого він не міг спостерігати, як добре живуть злі громадяни. Так само і я бажаю осліпити останню частину моїх років від блиску сяючих грошей, ніж споглядати екстравагантний успіх мого сина». Проте жарт Лаберія, як і його етична інтерпретація вчинку Демокріта, не єдина. Так, Цицерон наполягає на тому, що Демокрит осліпив себе, оскільки зір відволікав і заважав гостроті бачення, тобто мислення, його розуму.

Таким чином, зір постає в двох інтерпретаціях – моральній та метафізичній. По-перше, чеснота проявляється в небажанні бачити процвітання зла, яке неможливо подолати. Гострота переживання зла інших приводить до акту фізичної відмови від споглядання зла. Зло можна символічно «бачити» або символічно «не бачити». Таким чином, символічно показана візуальність зла: воно настільки наявне в полі зору, що осліплення може позбавити переживань від його споглядання. По-друге, ми бачимо втілення ідеї ментальної репрезентації – уява виступає як внутрішній зір, який допомагає Демокрітові зосередитися на досягненні істини. Цьому процесу заважає зовнішній світ, який відображається через способи його відчуття. Демокрит позбавляється тягара чуттєвості. Сліпота в цьому випадку виступає благом в подвійному сенсі: сліпий не долучений до моральної недосконалості оточення; в умоглядній сфері сліпий може краще бачити істину, оскільки йому ніщо не перешкоджає.

Можна говорити про існування діалектики сліпоти і споглядання (зору). Сліпий не бачить в буквальному розумінні, але він споглядає те, що недосяжне для споглядання зрячому. Відтак, з одного боку, сліпота асоціюється з внутрішнім зором. З іншого боку, «сліпота» як метафора означає не буквально сліпоту, а неможливість користуватися внутрішнім зором. Отже в буквальному сенсі зовнішня сліпота Демокріта уможлиблює споглядання явищ світу за допомогою «внутрішнього зору», який наближений до істини більше, ніж зовнішній. З іншого боку, в переносному сенсі «сліпий» – це той, хто не бачить істини, маючи зрячі очі. Тобто сприйняття може бути водночас джерелом істинного знання, але воно також є джерелом омани, заблудження.

Подібну діалектику демонструє Платон в алегорії «Печери». В'язень виходить на світло, і він є «осліпленим» через надмірну яскравість – спочатку вогню, а потім сонця. Органи чуттєвого сприйняття вимагають певної адаптації до світла. Очевидно, в діяльності філософа також вбачається певний період «засліпленості», момент, коли він вже вийшов з печери, але ще не осяг істинну сутність речей. У цей момент він нічого не бачить. Проте аналогічна ситуація відбувається в момент повернення філософа назад до печери – він не може знову нічого бачити, оскільки відвик від темряви. Інші в'язні вирішують, що вихід на світло осліпило філософа, і тут знову осліплення виступає інверсією

осягнення істини: насправді в'язень вже знає сутність дії світла сонця, але не може поділитися цим знанням. Адже його хибно приймають за сліпого, який не може нічого бачити, отже, і знати.

Неможливість бачити не завжди визначається сліпотою. Часто вона пов'язується із свідомим закриванням очей. Наприклад, для Р. Декарта жити, не філософуючи, все одно що мати закриті очі й навіть не намагатися їх відкрити; і насолода від бачення всього, що наш зір виявляє, не може зрівнятися із задоволенням, яке надається знанням речей, які філософія дозволяє нам відкрити.

Інший приклад надає А. Конан-Дойль в своїх розповідях про Шерлока Холмса. Ти дивишся, але ти не спостерігаєш, – говорить Шерлок Холмс доктору Ватсону. – Різниця ясна. Наприклад, ти часто бачив сходи, які ведуть із холу до цієї кімнати. (...). Скільки їх? – Скільки? Я не знаю, – відповідає доктор Ватсон. – Саме так. Ти не спостерігав. Але ти бачив. Ось у чому моя позиція. А я знаю, що їх сімнадцять, тому що я водночас і бачив, і спостерігав. А спостереження дає можливість аналізу, оцінки тощо. Таке «розведення» понять характеризує раціональний спосіб осягнення світу: бачити не достатньо, слід бути експериментально включеним в навколишній світ. Як часто доктор Ватсон піднімався сходами? Сотні разів. Скільки сходинок він проходить? Він цього не знає, оскільки він бачить, але не спостерігає і не аналізує. Отже, певні факти, будучи на першому плані спостереження, залишаються невидимими, «не бачаться».

Відмінність між тим, що ми бачимо, і тим, яке вважаємо, що ми бачимо – це ключове питання філософії. Водночас, оскільки ми не можемо бути певні у першому, якщо не застосуємо для цього певного спеціального методу – увесь світ і все наше існування є невидимим. Філософія є спробою епістемологічно обґрунтувати: існує все, окрім небуття (неіснуюче). У полоні ілюзій філософія є способом сформулювати власну уяву таким чином, щоб у нашого розуму були підстави визнати: те, що ми бачимо – не ілюзія.

Отже, якщо ми говоримо про акт, процес бачення, вдивляння, ми повинні говорити і про протилежне – про сліпоту. Сьогодні актуальними є поняття «моральної сліпоти» – свідомого «закривання очей» на моральні проблеми. Також існує «соціальна історія сліпоти» – поняття, характерне для сучасних філософських досліджень: соціальна сліпота виникає, коли держава ігнорує очевидні соціальні проблеми та загрози.

Г) Філософія як відображення: метафора «дзеркала».

Латинське слово *spectare* або *spectulare* означає «дивитися», помічати. З них в англійській мові утворилися слова *spectator* – глядач; *spectrum* – спектр. А також *speculum* – дзеркало. Останнє народжує метафоричну інтерпретацію поняття «спекулятивний» («спекулювання»), яке означає спотворення і

викривлення думки. Відтак дзеркало може відігравати дві ролі – викривлення (спотворення) і відображення.

В епоху Середньовіччя поняття «дзеркала» у пізнанні починає розглядатися як відображення природи. «Метафора дзеркала» в епоху Модерну пов'язана з поняттям «mind» – розуму. У цей період саме розум постає дзеркалом, народжуючи теорії репрезентаціонізму, властиві як раціоналістичним, так і емпіричним концепціям.

Необхідно враховувати, що метафоричні образи епохи Модерну мають свої витоки також і в науці. Зокрема, інтерес до оптики у фізиці активізував вирішення проблеми зору і бачення у філософії цієї епохи. Дана обставина була використана для постановки і вирішення проблеми наукового мислення, яке інтенсивно формується в період Нового часу. Діяльність філософа в такій ситуації постає метафоричним «баченням». Метафори вкорінюються у візуально-метафоричний словник філософії Нового часу.

Метафори у філософії Нового часу пов'язані із загальною проблемою «окулярцентризму» даного періоду. Оптика як один з фундаментальних напрямів наукового дослідження формує метафоричне мислення того часу в певному оптично-метафоричному сенсі. Оптику цікавлять світло, дзеркала і лінзи, у результаті ми й отримуємо «метафору монади» – «дзеркала Всесвіту» (Г. Лейбніц), «метафору розуму як світла» (Дж. Локк), «метафору дзеркала як відображення» (А. Сміт) тощо.

Зір, погляд, бачення – ці концепти є прямими і безпосередніми конструкціями, які пов'язують певний вид діяльності або її наслідку із зором, із очима. Проте, окрім поняття «the eye» (око), не менш важливим є поняття «mind's eye» (око розуму) – проблема певного наявного чи уявного «внутрішнього сприйняття», яке відрізняється від «зовнішнього».

Еволюція «метафори зору» має тривалу історію і різні форми прояву в різні епохи розвитку пізнання. В епоху античності, середньовіччя, Нового часу спостерігається трансформація розуміння цієї проблеми, її концептуалізація, конкретизація, а також застосування до різних епістемологічних завдань, які постають у процесі дослідження.

Питання для самоконтролю

- 1. Розкрийте сутність метафори зору в філософії.*
- 2. Розкрийте сутність метафори світла у філософії*
- 3. Філософський зміст метафори сліпоти.*
- 4. Метафора дзеркала у філософії.*
- 5. В чому полягає роль метафор у філософії*

Проблемні завдання

1. Визначте античні витоки поняття «теорія» як споглядання.
2. Охарактеризуйте окулярцентризм філософії епохи Модерну.
3. В чому полягає сутність теорії «концептуальних метафор».
4. Яка роль метафор в науці?
5. Назвіть метафори теології.

4.4. Візуальне мислення в конотаціях когнітивних та освітніх практик

Картина еволюційного розвитку науки як чітко окресленого процесу, що включає в себе всі побічні та похідні течії, доповнюється «іневолюцією». Справа у тому, що в процесі історичного розвитку науки має місце не тільки підвищення різноманітності концепцій теорій і традицій, але і згортання цієї різноманітності, поява тенденцій до уніфікації, до стирання відмінностей. Когнітивне сходження колективного розуму невіддільне від потрапляння в еволюційні глухі кути, вихід на дороги, які ведуть в нікуди. Цей метафоричний опис еволюції наукового знання не випадковий. Як правило, кожне нове знання народжується через метафору, постає спочатку в метафоричній формі. Метафора створює широту, вільну для різноманітних тлумачень і перетлумачень, основу для кристалізації нових структур знання. І коли здійснюється кристалізація нового знання, такого ряду метафорична оболонка відходить, поступаючись іншій.

Пізнавальні практики, які включають в себе візуальні методи, відкривають саме цей, продуктивний за своєю сутністю, шлях до відкриття нового в пізнанні. Атрибутивність візуального аспекту в загальному процесі епістемної діяльності можна обґрунтувати наступними положеннями.

По-перше, *пізнання інкарновано* (cognition is embodied): пізнання тілесне, або «отілеснене», детерміноване тілесністю людини, мезакосмічними здібностями людського тіла відчувати, «чути», «бачити». Те, що пізнається і як пізнається, залежить від будови тіла і його конкретних функціональних особливостей, здібностей сприйняття і руху в просторі і в часі. «Влаштоване по-різному – отже, бачить і пізнає світ по-різному». Неможливо зрозуміти діяльність людського розуму, когнітивні функції людського інтелекту, якщо розум людини абстрагований від організму його тілесності, певним чином обумовлених здатностей сприйняття шляхом органів відчуття (очі, слух тощо). Розум існує в тілі, а тіло існує в світі, тілесна істота діє, відтворює себе, мріє, уявляє. Зір, бачення відіграють в процесах пізнавального освоєння світу важливе значення, оскільки разом із тілом і розумом утворюють єдину систему.

По-друге, пізнання *ситуативне*. Когнітивна система «вбудована, укорінена (cognition is embedded) як внутрішньо – у матеріальному субстраті, який забезпечує її діяльність, так і зовнішньо – включена у зовнішнє ситуативне фізичне і соціокультурне оточення. Когнітивний акт розширюється в ту чи іншу ситуацію, яка володіє певними топологічними властивостями. Кожний живий організм «розкриває» світ по-своєму. Він вибирає, черпає з величезного резервуару можливостей світу те, що відповідає його здатностям (можливостям) пізнання (здатностям мислення і/або сприйняття). У процесі формування власної ідентичності живий організм як істота когнітивна виокремлює з оточуючої реальності контури свого середовища.

По-третє, пізнання *інактивоване* (cognition is enacted): пізнання здійснюється в діяльності і через діяльність. Через дії, рушійну активність формуються і когнітивні здібності особистості. Пізнавальна активність у світі створює і саме оточуюче по відношенню до когнітивного агента середовище – в смислі відбору, «виокремлення» когнітивним агентом з оточуючої реальності тільки те і того, що відповідає його когнітивним здібностям і установкам. Світ живого організму виникає разом із його діяльністю. Це – «інтивований світ». Не тільки розум пізнає світ, але й процес пізнання, зокрема візуальними засобами, формує розум, надає конфігурації його пізнавальній активності. Суть інактивованого пізнання (пізнання через діяльність) проявляється на прикладі: той, хто діє, і рухається самостійно, бачить і орієнтується більше у просторі пізнання, ніж той, хто пасивний. Суб'єкт пізнання, тобто людина, яка дивиться і бачить світ, не тільки відображає його, але і творить його. Вона відкриває для себе світ, проникає в його події, явища, містерії, але одночасно частково винаходить, конструює його, вносить своє розуміння в нього. Через відчуття, візуальне сприйняття відбувається складна нелінійна взаємодія суб'єкта пізнання і об'єкта.

По-четверте, когнітивні структури є *емерджентними* (cognition is emergent), вони виникають спонтанно, відносно недетерміновано в ході процесів взаємодії з об'єктом пізнання. «Випадково на ножі кишеньковому побачиш пилінку далеких країн, і світ знову постане дивним, закутаним в кольоровий туман»*, – писав О. Мандельштам. Пізнання динамічне і будується в процесі самоорганізації. Іншими словами, когнітивні системи – це системи динамічні, здатні до самоорганізації. У цьому контексті функціонування пізнавальних систем принципово схоже з функціонуванням об'єктів оточуючого світу. Саме тому в рамках візуального підходу як одного з найважливіших в чуттєвому сприйнятті світу знаходять плідне використання новітніх досягнень в області нелінійної динаміки, теорії складних адаптивних

* Переклад: «Случайно на ноже карманном, найдеш пылинку дальних стран, и мир предстанет вновь весь странным, окутанным в цветной туман».

систем в педагогіці, теорії критичного сприйняття і мислення в освоєнні навчального матеріалу.

Наступна позиція полягає в тому, що в процесі пізнання має місце *циклічна детермінація суб'єкта і об'єкта* пізнання. Складність і нелінійність зворотних зв'язків, що супроводжують кожний акт пізнання, означає те, що суб'єкт і об'єкт пізнання в процесі чуттєвої (емоційної) і раціональної взаємодії обумовлюють один одного. Візуальний образ такого роду циклічного, взаємопокладаючого, взаємообумовлюючого зв'язку подає відома картина М. Ешера «Малюючі руки» (1948). Права рука малює манжету із заповнювачем. Її робота ще не закінчена, а справа вже детально проглядається ліва рука, яка малює манжету із заповнювачем, із якої виступає права рука, котра малює. Ці дві руки взаємно малюють одна одну, вони у спільній взаємодії покладають умови свого виникнення. Їх взаємне визначення виділяється на загальному фоні малюнка і складає певну єдність, певну автономну дію, яку можна назвати «креативним колом».

Інактивація, включення людини в оточуючу реальність означає, по суті, пробудження світу в результаті діяльності суб'єкта пізнання. Змінюючи світ, він змінюється сам. Не тільки той, хто йде, прокладає дорогу, але й дорога робить його. Пройшовши цей шлях, він перетворюється в іншу людину. У контексті цих нових уявлень мислення людини постає як динамічна, постійно відтворювана система-процес. Мислення інкарновано в конкретну свідомість, а вона – в певну тілесно-чуттєву структуру, яка безпосередньо взаємодіє з оточуючим світом через слух, відчуття і візуальний контакт. У результаті цієї взаємодії формується, поряд з вербальним, візуальний спосіб взаємодії з оточуючим світом, результатом якого постає знання. На його основі формується мислення. Те, до чого прагне освіта.

Сучасні методи освіти включають цілий ряд нових підходів. До них потрібно віднести насамперед *нелінійний діалог*. Завдяки йому навчання стає інтерактивним. Не тільки викладач вчить учня, але й учень вчить викладача. Причому, в цьому діалозі важливу роль відіграє візуальний контакт, який активізує процес мисленнєвої взаємодії. Вчитель повинен навчатися бачити, що приховується в свідомості учня, і навчитися розуміти побачене. Навчання, яке пробуджує – пробуджуюче навчання.

До цих методів потрібно додати навчання як *інактивацію*, навчання як *адаптивну модифікацію*, навчання як *разовий перехід*. У цьому ряду потрібно виокремити *гештальт-освіту*. «Гештальт» (die Gestalt) означає в перекладі з німецької «форма», «фігура», або «конфігурація». Гештальт-психологи вважають, що сприйняття побаченого й осмислення образу не може бути розвинутим з примітивних відчуттів, які виникають від побачених частин цього образу. Візуальне сприйняття виникає в цілому, і воно є неподільне. Як і неподільний є процес мислення. Якщо йти за цією традицією, гештальт-освіту

можна розуміти як передачу цілісних блоків інформації, паттернів мислення, а також як перебудову самої конфігурації ситуації навчання. Це означає мислити нелінійно, в альтернативах, передбачаючи можливості зміни темпів розгортання подій і якісного переходу до нового.

Усі названі методи змушують пізнавати, думати, знати, міркувати, творити, вступати в діалог, обговорювати і пропонувати своє. Вони постають як фундаментальні дії, що практикуються в найбільш передових навчальних закладах, які ставлять завдання одержати сучасну, творчо мислячу людину. Вона повинна добре, тобто творчо, мислити», що означає такий «спосіб мислення, який дозволяє «схопити» текст і контекст, індивіда і його оточення, локальне і глобальне, багатомірне, коротко кажучи, складне ціле, тобто умови людської поведінки. Таке всебічне осмислення дає можливість зрозуміти як об'єктивне, так і суб'єктивне, хибне та істинне, трансцендентне та трансцендентальне, раціональне та ірраціональне, моральне та аморальне в науковому пізнанні й соціальній життєдіяльності.

Нові системи наукового пізнання й нові підходи до освіти, які активно формуються сьогодні, вимагають інших, відповідних до сучасних вимог способів передавання й поширення знань, породжених інформаційною епохою. Насамперед ідеться про всебічну розробку засобів візуалізації знань через систему сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій.

Необхідно враховувати, що у людини саме зоровий канал (здатність дивитися і бачити) є найбільш сильним, активним у сприйнятті й переробленні інформації, яка поступає до свідомості. Більше половини нейронів головного мозку пов'язані з обробкою візуальної інформації.

Архаїчне мислення завдяки тому, що людина аналізувала насамперед те, що бачила, було переважно образним. Це означає необхідність залучення до сучасного навчально-освітнього процесу досягнень і переваг візуального мислення, тобто образного, яке в архаїчний, донауковий період засновувалося на уявленнях і символічних образах. У результаті 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.

Сутність цієї обставини можна розкрити на прикладі аналізу проблеми віртуалізації видовища у сучасній культурі. Мова йде про зміну функцій культури, яка стала масовою. Видовище «он-лайн» сьогодні стає найбільш

запитуваним. Тут суттєво змінюється темпоральний аспект реальності, який створюється засобами масової комунікації, де локальне місце залишається у форматі екранної реальності глобальним часом. Це єдина, глобальна темпоральність починає домінувати над простором. «Хронологічний» час з традиційною послідовністю минулого, теперішнього і майбутнього змінюється «хроноскопичним», визначається двома координатами («до» -«після») на векторі експонування.

Сьогодні відбувається процес динамічного оновлення навчально-освітніх методик у всьому світі. Це обумовлено насамперед фактором інтенсивного розвитку і впровадження в практику навчального процесу інформаційних технологій. На їх основі відбувається зміна педагогічних підходів до аналізу освітнього процесу. Сучасна цивілізація в основному вичерпала потенції попереднього – модерного, просвітницького, – етапу розвитку і шукає нову систему інтелектуально-когнітивних координат. Саме ця позиція робить методологічно продуктивним застосування інноваційних ідей і принципів для аналізу динаміки сучасних цивілізаційних трансформацій освітньої парадигми. Суть проблеми в тому, що наш час характеризується зростанням обсягу інформації в режимі загострення, і, як наслідок, породжує фрагментарність сприйняття світу, кризу самовизначення як особистості, так і соціальних груп, напруженість у міжнаціональних і міжконфесійних відносинах людини і природи, культури природознавчої і культури гуманітарної. У силу цих обставин такої актуальності набуває візуальне мислення і візуальна грамотність в освітньому процесі.

В епоху цифрових технологій і створення відеологічної культури виникає необхідність формування «візуальної грамотності», яка передбачає вміння розуміти, інтерпретувати та давати кваліфіковану оцінку візуальній інформації. Саме тому роль візуальної грамотності у сучасній школі та вищій освіті зростає, оскільки сучасні учні та студенти живуть у візуально наповненому світі, в якому вони постійно зустрічаються з творенням нових смислів і знань засобом зображень і візуальних медійних комунікацій. Потреба у формуванні навиків і вмінь для пошуку, інтерпретації, оцінки, створення візуальних матеріалів у науковому середовищі стає необхідною складовою освіти XXI століття.

В її контексті починає формуватися «візуальний словник» освіти. Зокрема, розробляються та розкриваються такі поняття, як «візуальна компетенція», «візуальні практики», «візуальні мови», «візуальні навички», зрештою – «візуальний інтелект» та «візуальне мислення». Ці поняття пов'язані із розумінням того, тим, що зображення є культурними технологіями – вони «промовляють» без слів, проте несуть смисли, які можуть мати значну кількість значень та інтерпретацій.

Трансформація та постійне оновлення інформаційних технологій, становлення відеологічної культури впливають на сучасну освіту. Вона не тільки використовує продукти візуально-екранної культури, а починає ставити і вирішувати питання про те, як підготувати учнів та студентів до участі в інтелектуальних практиках сучасності, які є візуально орієнтованими. В силу чого постає питання про «візуальну грамотність», яка набуває особливої популярності у візуальному дискурсі в останні десятиліття.

Набутий досвід поклав початок розробки спеціальних стандартів візуальної грамотності, призначених для використання в академічних проектах та дослідженнях. Відповідно до них пропонують сім основних стандартів, які повинні формуватися у студентів. До них належать:

I. Візуально грамотний студент визначає природу й обсяг візуально необхідних матеріалів (визначає й артикулює необхідність зображення; визначає різноманітність джерел, матеріалів та типів зображень).

II. Візуально грамотний студент знаходить і звертається до необхідних зображень і візуальних медій оперативної й ефективно (обирає найбільш відповідні джерела і пошукові системи для знаходження і доступу до необхідних зображень і візуальних медій, ефективно проводить пошук зображень; здобуває й організовує зображення і джерела інформації).

III. Візуально грамотний студент інтерпретує та аналізує значення зображень і візуальних медій – ідентифікує інформацію відповідно до смислу зображення; розташовує зображення в його культурному, соціальному та історичному контексті; ідентифікує фізичні, технічні та дизайнерські компоненти зображення; затверджує інтерпретацію та аналіз зображень через дискурс з іншими.

IV. Візуально грамотний студент оцінює зображення та їх джерела – оцінює ефективність та відповідність зображень як візуальних комунікацій; оцінює естетичну та технічну характеристики зображень; оцінює текстову інформацію, яка супроводжує зображення; висловлює судження щодо відповідності та точності джерел зображень.

V. Візуально грамотний студент ефективно використовує зображення та візуальні медіа для різних цілей; використовує технології ефективно для роботи із зображеннями; використовує вирішення проблем, креативність та експериментальність для інкорпорування зображень у навчальний проект; продуктивно спілкується за допомогою зображень.

VI. Візуально грамотний студент проектує і створює значимі зображення і візуальні медіа – продукує візуальні матеріали для діапазону проектів і наукового дослідження; використовує проектні стратегії та креативність у створенні зображень й візуальних медій; застосовує різноманітні інструменти і технології для створення зображень та візуальних медій; особисто оцінює створений візуальний продукт.

VII. Візуально грамотний студент розуміє множину етичних, правових, соціальних та економічних проблем, які виникають довкола створення і використання візуальних медій, і отримує доступ до етичного використання візуальних матеріалів – розуміє множину етичних, правових, соціальних та економічних проблем, які виникають довкола створення і використання візуальних медій; слідує найкращим етичним та правовим практикам, коли отримує доступ, використовує і створює зображення; цитує зображення і візуальні медіа в статтях, презентаціях і проектах.

Візуальна грамотність потребує «візуальної розумності» (visual intelligence). Вона включає не тільки навички використання візуальної комунікації, але також містить цілісне поєднання навичок вербального і візуального аргументування: від розуміння елементів, які утворюють смисл, до зображення, що можуть змінюватися і ведуть до спотворення реальності, до використання візуального в абстрактному мисленні.

Мова йде про явища, які дають можливість орієнтуватися в тих аспектах життєдіяльності людини, які впливають на її соціальне, політичне, економічне, етичне, екологічне мислення. Адже саме через екрани телевізорів, комп'ютерів та смартфонів сучасна людина пізнає і формує свої основні світоглядні орієнтири та поведінкові засади. І надзвичайно важливим навиком людини епохи цифрових технологій є навик критичного ставлення до тих візуальних образів, з якими вона взаємодіє. А це означає вміння критично мислити.

Сучасне суспільство – це суспільство масового виробництва і споживання візуальних образів. Відтак в освіті сьогодні формуються і розвиваються вимоги щодо знання та етичного використання цих образів, адже в епоху візуальних медій візуальна комунікація є невід'ємною і важливою складовою життя людини.

Питання для самоконтролю

- 1. Поясніть значення поняття «візуальна грамотність». Які інші види грамотності ви можете назвати?*
- 2. Які основні стандарти візуальної грамотності?*
- 3. У чому різниця між поняттями «візуальна грамотність» та «візуальна розумність»?*
- 4. Яким чином сучасне суспільство виробляє і споживає образи?*
- 5. В чому полягає взаємозв'язок візуального і когнітивного?*

Проблемні завдання

- 1. Як проявляється візуальне та вербальне мислення в освіті?*
- 2. В чому полягають практики підвищення рівня візуальної грамотності?*
- 3. Визначте різновиди грамотності в інформаційну епоху.*
- 4. Охарактеризуйте візуально грамотного студента.*
- 5. Як проявляється візуалізація в культурі?*

Продуктивність пізнання людини забезпечується фактором мислення. Еволюція мислення сформувала розмаїття його форм, методів і способів. Серед них виокремлюється візуальне мислення, яке впродовж історії завжди займало належне місце у філософії. У контексті візуальної парадигми пізнання виокремлюється ряд візуальних метафор: метафора зору, метафора сліпоти, метафора світла, метафора дзеркала. Виконуючи ряд функцій: ідіоматичну, стилістичну, евристичну, метафори доповнюють процес філософського пізнання. У ситуації динамічного ствердження візуальної культури, обумовленої розвитком інформаційних технологій, візуальна культура у взаємодії з візуальним мисленням формує нову систему когнітивних можливостей індивіда, які активно використовуються в процесах сучасної освіти, навчання і творчої діяльності.

Література

1. Абе К. Людина-коробка: роман / Абе Кобо. – «Всесвіт», 1975. – № 6. – С. 3-59.
2. Арендт Х. Жизнь ума. – СПб: Наука, 2013. – 517 с.
3. Вирильо П. Машина зрения / П. Вирильо. – СПб.: Наука. Ленинградское отделение, 2004. – 140 с.
4. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип: Капитализм шизофрения / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. – Екатеринбург: Фактория, 2007. – 672 с.
5. Князева Е.Н. Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее // Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 232 с.
6. Лакан Ж. Ниспровержение субъекта и диалектика желания в бессознательном у Фрейда // Лакан Ж. Инстанция буквы в бессознательном или судьба разума после Фрейда. – М.: «Логос», 1997. – С. 148-183.
7. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма: Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24-96.
8. Павсаний. Описание Эллады. – СПб.: Алетейя, 1996. – Т.1. – 496 с.
9. Платон. Держава / Пер. з давньогр. Д. Коваль. – К.: Основи, 2000. – 355 с.
10. Эко У. От древа к лабиринту. Исторические исследования знака и интерпретации / Умберто Эко. – М.: Академический проект, 2016. – 559 с.
11. Эпштейн М. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Эпштейн. – М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – 480 с.