

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

**КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ:
ОСВІТА, ТВОРЧІСТЬ, ЦІННОСТІ**

Монографія

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: Кремень В. Г., доктор філософських наук, професор,
президент Національної академії педагогічних наук України, академік
Національної академії наук України, академік Національної академії педагогічних
наук України – вступ; Ільїн В. В., доктор філософських наук, професор;
Гальченко М.С., кандидат філософських наук – розділ 1; Сакун А. В., доктор
філософських наук – розділ 2; Войнаровська Л. І., кандидат філософських наук –
розділ 3; Ліпін М. В., кандидат філософських наук, доцент – розділ 4; Ільїна Г. В.,
кандидат філософських наук – розділ 5; Федорчук О. А., м.н.с. – розділ 6.

Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / За заг. ред.
В.Г. Кременя. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. –
20,0 друк. арк. (рукопис).

ISBN

У монографії досліджено критичне мислення як дійовий фактор пізнання
й практичного освоєння соціально-культурного і природного світу. Автори
підкреслюють роль мислення у визначенні стратегій розвитку важливих сфер
сучасного соціуму – науки, культури і освіти. Показано роль продуктивного
мислення в реалізації креативного потенціалу людини у відповідях на виклики
новітньої цивілізації. Окреслено шляхи подолання суперечностей розвитку
сучасної особистості у вимірах цивілізаційного поступу сучасності.

Монографію розраховано на широке коло читачів – представників
соціально-гуманітарних наук, сфери освіти, а також молодих учених, аспірантів
та всіх, кого цікавлять проблеми культури мислення людини в умовах
суспільства знань.

ISBN

УДК 37.015.311

© Кремень В. Г., Ільїн В. В., Войнаровська Л. І. та ін., 2017
© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017

ЗМІСТ	Стор.
<i>БУТИ – ОЗНАЧАЄ МИСЛИТИ (Вступ)</i>	4
<i>Розділ I. ФЕНОМЕН МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ КОГНІТИВНОГО АНАЛІЗУ</i>	19
1.1. Змістовні параметри смислу когнітивності	19
1.2. Інтелект і свідомість у контексті когнітивно-мисленнєвої діяльності	32
1.3. Мислення та рефлексія в когнітивних процесах	45
<i>Література</i>	57
<i>Розділ II. МИСЛЕННЯ І ЗНАННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПРАКТИКАХ СУЧАСНОСТІ</i>	62
2.1. Стратегії розвитку мислення в трансформаціях пізнання	62
2.2. Креативи досвіду інтерпретації в синергії розуміння і знання	76
2.3. Особливості творчого мислення в освіті і гуманітарних науках	88
<i>Література</i>	101
<i>Розділ III. ТРАНСФОРМАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ</i>	105
3.1. Комунікативний аспект знання в рефлексіях сучасного мислення	105
3.2. Гуманістична спрямованість освітніх інноваційних процесів	116
3.3. «Людина діалогічна» як творець і перетворювач сучасного мінливого світу	128
3.4. Віртуалізація освіти: Homo virtualis як наступний етап розвитку людини	133
<i>Література</i>	141
<i>Розділ IV. МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВНА СПРАВА ОСВІТИ</i>	146
4.1. Креативні виміри критичного мислення	146
4.2. Мислення, знання та освіта в контексті викликів сучасності	161
4.3. Критичне мислення як принцип розвитку освіти і людини	181
<i>Література</i>	194
<i>Розділ V. ВІЗУАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ В ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНИХ КОНТЕКСТАХ СУЧАСНОСТІ</i>	201
5.1. Філософія візуального: актуальність видимого	201
5.2. Від мови до образу: мислення в парадигмі «візуального повороту»	214
5.3. Модуси споглядання і відображення в мисленні і пізнанні	230
5.4. Візуальне мислення в конотаціях когнітивних та освітніх контекстів	242
<i>Література</i>	251
<i>Розділ VI. ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ</i>	257
6.1. Теоретичні основи педагогічного мислення	257
6.2. Педагогічне мислення як умова становлення інноваційної освіти	272
6.3. Критичні основи педагогічного мислення в процесах формування професійної творчості	283
<i>Література</i>	294
<i>Заключне слово</i>	299

Кремень В.Г.,
доктор філософських наук, професор,
президент НАПН України, академік НАН України,
академік НАПН України

БУТИ – ОЗНАЧАЄ МИСЛИТИ **(Вступ)**

*«Мислення становить велич людини...
Уся гідність людини міститься в її мисленні».*

Б. Паскаль

Людина завжди прагне досягати досконалої діяльності розуму, який відкриває світ невідомого шляхом перетворення елементів самосвідомості на ідеї, прагнення, знання. Бажання розуму бачити реальне життя активним є його сутністю, і немає такої думки, яка виявилася б для нього останньою. Докази, концепти й положення розум викладає завдяки своїй здатності мислити. Спокуса осягти достеменність життя змушує розум здійснювати комбінаторику думок, пропонувати нові форми мислення, у яких виникає безліч чудесних речей: він бачить, як хаос, що постає єдиною сутністю дійсності, породжує порядок, як необхідність вибудовується з невизначеності, як унікальний випадок утворює загальне правило, як другорядна деталь розсіює головне. Розум наділяє людину моральною гідністю. «Хто розумний, той добрий», – говорив давньогрецький філософ *Сократ*. Прагнення добра надає розуму аналітичної могутності, яка дозволяє сміливо йти шляхом пошуку істини.

Мислення і пізнання

У сучасному світі інформації і знання найбільш ефективним способом активізації науки, філософії, освіти, усебічної діяльності людини постає мислення. Воно реагує на людську свідомість і орієнтує на пізнання життя. Розвиток культури мислення становить ключову антропологічну й ціннісну проблему. Відповіді на запитання, які постійно виникають у соціальному світі, можна отримати лише завдяки правильно організованому мисленню. Щоб бути продуктивним, воно повинно постати як система аналізу основних вимірів всіх сфер життя суспільного і людини.

Мислення – складний процес, дослідження якого набувало найрізноманітніших форм в історії філософії та культури. Мислення – це певна форма життя особистості, яке реалізується за допомогою міркувань і роздумів, а також створює умови для знайомства цієї людини з іншими. Водночас це

може бути й форма соціального життя, що реалізується через творчість особистості.

Видатні мислителі, починаючи з античності, стверджували, що необхідною умовою справжнього мислення є робота людини над собою, спрямована на конституювання та зміну власної особистості. Філософ – це людина, яка критично ставиться до себе, до всього, що вона робить, до того, як мислить і відчуває, людина, яка постійно відтворює, конституює, аналізує та з'ясовує свої можливості. Критика власне і є аналізом можливостей та рефлексії над ними.¹ Критичне мислення – це «особливий духовний досвід, під час якого людина може збагнути і відкривати інший світ (світи) і вчиться жити в ньому»².

Перша характеристика мислення – це спосіб отримання людиною одних знань на ґрунті інших і систематизація уявлень про реальність (схем, понять тощо). Друга властивість – це водночас спосіб пізнання середовища, яке забезпечує становлення та функціонування культури. Вона постає необхідною умовою реалізації особистості, яка в комунікації вирішує проблему загальноприйнятих і власних уявлень про світ і про себе. Третя ознака мислення – це такий спосіб зміни уявлень про середовище, який попри знання про нього та реалізацію особистості, є умовою узгодженої соціальної поведінки. Четверта характеристика – розумова активність стає мисленням лише тоді, коли вона нормована (закони, правила логіки, категорії, тощо). Водночас мислення створює окрему реальність, інший, ідеальний і конструктивний, світ, на відміну від звичного. У його межах виникають нові пізнавальні явища. Нормування мислення забезпечує можливість, з одного боку, здобувати знання без суперечностей та інших перешкод, з іншого – отримувати знання, яким властива прагматична адекватність (істинність). Необхідною умовою реалізації мислення є надання реальності певної системи (п'ята ознака). Так з'являються картини світу й антропологічні уявлення. У їх межах здійснюється пізнання реальності й самопізнання. Особливістю традиційного розуміння середовища є нездатність відрізнити три функції мислення (соціального та персонального середовища, а також комунікації), від його соціальної ролі. Сучасна філософія, навпаки, наполягає на пріоритеті особистості й персонального простору. Шоста характеристика: під час створення нової культури чи вирішення соціальних проблем, а також кризи й становлення особистості *мислення – це новий досвід життя й конституювання нової реальності*. У функціонуванні культури й особистості мислення працює як своєрідний механізм.³

Наведені характеристики показують важливу роль мислення в історії науки і культури. Це зокрема показує, що велика кількість ідей, які оновлюють наукову картину світу, виникли всупереч відомим фактам. Така невідповідність

теорій і концепцій динамізує поле науки, дає можливість виявити нові факти й переглядати старі. Отже, обмежувати наукову чи академічну діяльність лише пізнанням, вказує *М. Епіштейн*, тобто накопиченням і примноженням знань (фактів, закономірностей, спостережень і узагальнень), – означає вилучити те ціле, частиною якого є знання і мислення. Правильніше було б визначити завдання наукових і академічних закладів не як дослідження, а як мислезнання, інтелектуальну діяльність у формі пізнання й мислення, тобто «установлення наявних факторів і принципів, а також виникнення нових понять та ідей, які можуть продуктивно використовуватися в розвитку цивілізації. Знання є інформацією про наявні факти та зв'язки світобудови; мислення – трансформація цих зв'язків, створення нових ідей і уявлень, які можуть бути перетворені в предмети, властивості й можливості навколишнього світу»⁴. Мислення переробляє відомі факти, перетворює їх у фікції, щоб деякі з них могли стати новими фактами». Що в підсумку складає прогрес науки і культури.

Культура мислення у філософії

Розум людини сміливо й рішуче стверджує, що немає у світі багатшого джерела для творчості й натхнення, ніж інтелектуальне життя. В його просторі відбуваються всі події і драми соціального та індивідуального буття, для нього ніщо людське не є чужим. Розум стверджує, що існує цілий світ безмежного інтелектуального бачення. Це особливий світ, світ мислення, який відкриває простір від таїни свідомості до розуміння її наукової чіткості, світ відкриття неочікуваної випадковості, яка наближає до правди життя. Через інтелектуальні зусилля, які входять у глибини наших можливостей, розгортаючись на полях абстракції, мислення відкриває людське в людині.

Мислення виникає у лоні філософії. Очевидно, заворожуюча безмежність зоряного неба й моральних принципів, про що з поетичним натхнення говорив видатний німецький філософ *І. Кант*, покликали до життя інтелектуальні зусилля перших античних філософів. Їх ідеї сформували основи європейської цивілізації, фундаментом якої стала культура раціонального мислення. «Для того щоб побачити предмет або явище, потрібні очі, – говорив видатний представник філософії Еллади *Платон*. Однак щоб зрозуміти сутність речей і подій, потрібно мати розум і вміння мислити». Ця настанова проходить через усю історію філософії, визначаючи її рівень і параметри. Одні філософи, прагнучи до розуміння природи й творчості, намагалися перевершити те, що зробили інші, і стати нарівні з найбільш знаменитими попередниками. Інші, навпаки, ставали на шлях самовідречення й відмови від слави. Причому самі обставини мисленнєвої дії породжують калейдоскоп сподівань: очікування, коли як дар з'явиться форма

або яка-небудь ідея; звичайне слово, здатне перетворити неможливе на факт реальності; бажання і втрати; перемоги і поразки, нескінченність терпіння й осяяння знайденої істини. Радість мислення як творчої дії у своїх найвищих формах здатна пробуджувати високі духовні прагнення, як і розуміння пафосу й драматизму звичайного життя. «Наукове пізнання або філософські поняття й усезагальні істини, – писав *Г.В.Ф. Гегель*, – вимагають основи, насамперед мислення, яке розвивається з невиразного відчуття життя до рівня вільної свідомості... Людина, котра володіє здоровим глуздом і розсудком, має цю свою дійсність (мислення. – *В.К.*), яка становить конкретне здійснення її індивідуальності, знання, набуте нею шляхом самосвідомості й розсудку»⁵.

За філософією залишається право шукати й знаходити відповіді на найбільш актуальні та важливі питання, які ставить життя. Це право зумовлене її здатністю надавати мисленню сили енергії, можливості вести суто інтелектуальні справи на високому рівні категоріального узагальнення. В наш час, в епоху прагматизму й «чистого розрахунку», заміни мислення й міркування «технологізмом» і «конструктивізмом», часто можна почути слова про втрату філософією свого значення, про знецінення її теорій, про її заміну конкретними науками. Подібна позиція аргументується тим, що пізнавальний процес відбувається занадто швидко, зростає потреба все уточнювати, отримувати вигоду «тут» і «тепер». В результаті імена видатних мислителів залишаються в шкільних або університетських підручниках і програмах. Проте видатний французький поет і філософ *П. Валері* вважав: для того, щоб побачити, як імена цих мислителів знову знаходять свою енергію, силу, твердість, завдяки якій колись з'явилися, достатньо подумати про живу активність їх носіїв і про форму, яку прийняла ця активність, про їх життєву необхідність. «Тоді ми зрозуміємо, – робить висновок *П. Валері*, – при всьому тому, що повне спростування, виявлення хиб, остаточне забуття, відсутність adeptів і навіть велика кількість витлумачень можуть виснажити, спустошити й перетворити на руїни, вичерпати філософію, зробити її неприйнятною та навіть зарозумілою для більш пізньої епохи, вони все ж не можуть не визнавати її оригінальну конструкцію і твердість справжнього твору мистецтва, якщо вона хоч одного разу ними володіла»⁶.

Твором мистецтва філософії постає мислення. Воно відкриває колосальні можливості для розуміння й перетворення існуючого простору соціуму й культури. Суть мислення полягає саме в цьому. Фактично все починається з мислення. Великий німецький поет *Г. Гейне* стверджував, що у Франції, перед тим, як відрубали голову королю, відрубали голову Богу. Тобто Велика французька революція не виникла сама по собі, стихійно, а була підготовлена тривалою мисленнєвою роботою видатних філософів-просвітителів – *Вольтера*, *Руссо*, *Дідро*, *Гольбаха*, *Монтеск'є* та інших. Вони, у свою чергу, спиралися на

досвід критичного аналізу попередньої філософії та науки, який здійснили *М. Монтель, Р. Декарт, Б. Паскаль*, які виплекали ідею свободи духу й слова для європейської людини. Знамените декартівське «*Cogito ergo sum*» – «Я мислю, отже, існую» – стало предтечею відповідного інтелектуального середовища, у якому могли виникнути ідеї необхідності знання, розуму, виховання. А в їх лоні – свободи, рівності, братства – цінностей, заради яких і потрібно жити, боротися й повмирати.

Спосіб мислення як критерій визначення епохи

Можна сказати, що в мисленні людський дух знаходить найбільш повну реалізацію, завдяки якій визначається епоха й узагалі вся історія. Нагадаємо, що вже представники німецької класичної філософії вважали, що насамперед мислення, причому всього народу, відіграє визначальну роль в історії. Рациональне зерно тут полягає в тому, що епоха визначається мисленням, яке розвивається історично, тобто мисленням, яке досягає певного рівня історичного й соціокультурного розвитку. Отже, епоха створюється людиною завдяки творчій силі мислення. Іншими словами, повнота епохи визначається тим, що її «сутність переміщується *всередину* людини – у її спосіб мислення, яке досягло певного історичного рівня»⁷.

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

Вирішення питання про те, яке місце в структурі, у системі способу мислення займає те чи інше поняття або ідея, залежить від часу, епохи. Нині ми говоримо про інформаційну епоху, головним структурним елементом якої є суспільство, засноване на знаннях. В індустріальному суспільстві основним стратегічним ресурсом був капітал, а в інформаційному суспільстві – знання. «На відміну від інших природних енергій, – зазначає *Дж. Нейсбіт*, – знання не

підлягає закону збереження: його можна створити, його можна знищити, але головне – знання синергічне, тобто ціле, як правило, більше суми своїх частин... Продуктивність знання вже стала ключовим моментом для продуктивності праці, конкурентоздатності й економічних досягнень. Знання вже стало базовою галуззю, тобто такою, котра забезпечує економіку істотним і центральним ресурсом виробництва»⁸. Безумовно, не лише економіку, а й усі інші сфери суспільства, оскільки додаткова вартість створюється не працею, а знанням.

Ситуація домінування знання наповнює сучасну епоху новим змістом, що вимагає нового способу мислення. Сутність сучасної епохи становлять революційні зміни в житті людини, які зумовлені нестримним потоком нових ідей і постійно зростають. Потрібно зауважити, що в історії, як говорить *Е. Тоффлер*, відбувалися нескінченні «революції», які змінювали стару техніку на нову, змінювали уряди. Але при цьому саме суспільство залишалося практично незмінним, як і люди, що його складають. Однак справжні революції змінювали не лише техніку, а й соціальні інститути, повністю перетворювали рольові структури суспільства. Не всі нові ролі й нові права будуть залишатися в майбутньому в той час, як до нас будуть нестримно приходити все нові економічні, технологічні й соціальні зміни. Причому паралельно з «трансформацією суспільних ролей та їх меж відбувається ще більш швидка трансформація інфраструктури наукових знань, база яких швидко розширюється у всіх сферах, на яку спираються соціальні зміни»⁹. Дана обставина надзвичайно актуальна для українського життя.

Мислення як умова розширення індивідуальних та соціальних здібностей

В цих умовах соціоекономічних і технологічних трансформацій стверджуються повсюдно індивідуальні здібності, що приводить, у свою чергу, до зміни форм колективності. Не всі люди мають потреби, які відповідають часу. Проте кожний індивід повинен пройти серйозну підготовку, щоб володіти «індивідуальними здібностями» й потребами. Нова форма колективності передбачає відповідні зовнішні та внутрішні умови виникнення й формування, що спостерігається у сфері використання комп'ютерних мереж. Передумовою цього процесу є розсередження людей, чому, без сумніву, сприяє розвиток комп'ютерних технологій. Ідеться про факт зовнішнього «розширення» людини, що досягається завдяки використанню новітніх технологій, зокрема інформаційних мереж. Безмежно розширивши світ людини, вони зняли просторово-часові межі, змінивши відносини людини з реальністю крізь призму можливостей, що виникають.

Факт «розширення» людини указує її найважливіший аспект – децентралізацію людей. «Децентралізація створює нові центри, і їх стає все більше, а отже, і більше можливостей і варіантів вибору для окремих особистостей. Бізнес децентралізований, і можна знайти собі роботу там, де хочеш жити, у сільській місцевості або будь-де... Домашній комп'ютер дає можливість працювати усамітнено, якщо ви – один з тих небагатьох, хто вибирає таку можливість. Завдяки децентралізації політичної влади зміни можна проводити на місцях, і це, фактично, єдиний спосіб їх проводити. Децентралізація – могутній рушій (генератор) соціальних змін»¹⁰. У таких нових, створених інформаційними мережами політичних умовах рішення досягаються не за допомогою одержання більшості голосів, а шляхом творчого пошуку, який вимагає нового мислення, нової логіки, нового міркування, одночасно їх породжуючи.

Така ситуація формує тип свободи, який передбачає іншу справедливість – засновану на творчій нерівності. Вона означає винагороду за індивідуальний внесок у розвиток суспільства та його сфер. Визначальна роль, таким чином, буде належати «індивідуальним здібностям». Сучасний розвиток соціокультурного життя показує, що велику кількість функцій, які в минулому індивід віддавав колективу, він освоїв і виконує сам. У багатьох сферах людина перестала бути залежним членом колективу, перетворила на самостійну ланку його функціонування. Результати діяльності колективу тепер залежать від творчих здібностей індивіда або, іншими словами, творчо мислячого індивіда. Те, що з'являється в результаті творчості, – завжди щось нове, непередбачуване, неочікуване порівняно з тим, що уявлялося людиною мислячою на початковому етапі. Мета, наближаючись, відкриває перед нею іншу картину світу. А мислення та його результати – ідеї, концепції, проекти, моделі можуть не лише вражати своєю оригінальністю, а й стати реальним підґрунтям подальших соціокультурних та інших трансформацій.

Характер цих трансформацій змінює також і спосіб мислення епохи. Його зміна й перехід на новий рівень займає певний час, здійснюється частинами, оскільки «раптово», «відразу» все справжнє, соціально значиме швидко не здійснюється й не приходить. Необхідно враховувати, що всі основні «фактори минулого» вже містилися, як зародки, як атоми, у минулому, створеному людиною. Цей спосіб формування дійсний як для існуючих інститутів соціального життя, так і для моральних ідеалів, включаючи індивідуалізм, сумісний з гуманізмом, і зростаючу свободу індивідів. Така постановка питання може бути застосована й до процесу виникнення та формування способу мислення епохи. Зокрема, спосіб мислення сучасної епохи в явній або неявній формі містить у собі також ті поняття, категорії й логічні зв'язки, що й попередні. Можна зробити висновок, що в одному й тому суспільстві, державі

різні групи людей (у переносному сенсі) належать або до різних епох, або всі належать до однієї епохи, але «сповідують» різні способи мислення, які були досягнуті в різні часові виміри й історичні епохи.¹¹ Як в навчальному процесі або науковому пізнанні – ми використовуємо знання всіх попередніх епох.

Мисленнєві основи соціально-економічних трансформацій

Сучасна в нашому розумінні людина живе в теперішньому часі, вона володіє інноваційним мисленням, а цінності й прагнення минулих світів тепер цікавлять її лише з «історичної точки зору» (К. Юнг). У такій ситуації виявляється внутрішній і зовнішній зв'язок між способом мислення сучасної епохи і способом розвитку суспільства. Чим більше свобод, тим більший прогрес у розвитку нового способу мислення. Інформаційне суспільство, яке засноване на перманентних удосконаленнях усіх сторін суспільства, включає зміну мислення як процес, який забезпечує розуміння суспільних трансформацій та продуктивну діяльність.

Це обумовлено перетворенням інформації і знання на головний ресурс епохи, що якісно змінило також економічні основи життя. Так, виникнення глобальної електронної грошової системи з вільно «плаваючими» валютами світу, коливання її вартості валюти є результат удосконаленої комп'ютерної технології та супутникового зв'язку. Тепер жодний центр не може домінувати на валютному ринку так, як декілька великих центрів домінують на ринках акцій, на товарних ринках, у банківській справі, зазначає американський історик економіст Дж. Везерфорд. Більш крупний і швидкий прибуток можна одержати на фінансових ринках, ніж на комерційних, тому що фінансову власність можна передати миттєво електронними засобами, у той час як потік товарів між країнами може тривати певний час, тижнями й місяцями. Ця обставина вимагає високого рівня інтелекту й мислення в тих, хто веде нині економічну й фінансову діяльність. Перед тим, як діяти, вони повинні приймати миттєві рішення, бути здатні передбачати й адекватно реагувати на проблему, вміти читати послання й символи своїх партнерів і конкурентів. У глобальній економіці виникає нова глобальна еліта, яку стимулює й захищає влада електронної технології; вона не віддана якій-небудь одній країні; вона мислить по-новому з урахуванням нових викликів і умов.¹²

Ця ситуація говорить про необхідність переосмислити засади старої економічної системи. «В інформаційній економіці, – указує Дж. Нейсбіт, – додаткова вартість створюється не працею, а знанням. Марксова теорія вартості, народжена на початковому етапі індустріальної економіки, повинна бути замінена *теорією вартості, яка створюється знанням*. В інформаційному суспільстві додаткова вартість створюється знанням»¹³. Помилка традиційного підходу, на якому ґрунтувався марксизм, очевидно, полягала в тому, що не

наука детермінована економікою, а, навпаки, економіка детермінована знанням і сформованим на його основі способом мислення. Тепер знання може створювати не лише соціокультурні, а й економічні цінності. На це повинна бути орієнтована також сучасна освіта.

В ситуаціях практичного життя сучасний спосіб мислення стверджується шляхом стабільного, безперервного зростання наукових знань, які приводять до постійного оновлення й удосконалення технологій. А це виводить за рамки вузько зрозумілої наукової теорії та передбачає розгляд її філософсько-методологічних передумов, зокрема реконструювання того духовного контексту, певної смислової мережі, котра в кожному епоху визначає людську діяльність і мислення. Результатом цього є десинхронізація – накладання часових й просторових змін один на одну. Якщо ці зміни розглядаються на фоні революції в системі знань, ми одержуємо можливість оцінити все перетворююче значення подій, що відбуваються. Ці процеси не впливають на саму лише економіку, підприємці не можуть просто впровадити систему заснованого на знанні управління і рухатися далі. Сучасні зміни впливають на процес прийняття рішень, і тому важливо, на яких посилках засновані – правильних або неправильних. Ми живемо в епоху, коли наші перевірені часом критерії визначення істинного й хибного самі виявляються під сумнівом»¹⁴, вказує *Е. Тоффлер*. А сумнів, як відомо, є основою пізнання істини. Боротьба навколо питання про істину є частиною процесу зміни нашого мислення в розумінні глибинних основ нашого життя.

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

Специфіка синергетичного мислення

Важливе значення для розвитку мислення в сучасну інформаційну епоху має її невизначеність, яка породжує безліч можливостей. Невизначеність є імпульсом для творчості, тому постає однією з головних характеристик мислення, яке можна назвати синергетичним. Насамперед це мислення «нелінійне», яке застосовується до складних систем. Для суспільства й людини підхід з позиції методології складних систем і нелінійної динаміки зовсім не заперечує специфіку свідомості, мислення, духу і свободи волі людини. Цей підхід – один з аспектів опису поведінки людини, подій, феноменів соціокультурного життя з позиції загальних паттернів поведінки складного у світі взагалі. Це положення відповідає нинішній універсалізації нелінійного (ймовірнісного, поліваріантного) характеру освоєння природного й соціального життя, а також інтелектуального середовища існування людини, що пов'язано з актуалізацією категорій і смислів сучасної культури.

У контексті міждисциплінарної методології, яка найбільше підходить до розуміння сучасності, для пояснення зростаючої складності всіх сфер соціального життя, ми приходимо до усвідомлення нелінійності навколишнього світу – природного й соціального. Це означає невизначеність у функціях розподілу ймовірностей, отже, існує можливість здійснення навіть малоймовірних подій. Екстремальні події скоріше норма, ніж виняток із складного світу, у якому ми живемо. Нелінійність означає можливість розростання флуктуацій (випадковостей). Нелінійна система проходить через ситуації неусталеності й безпосередньо залежить від початкових умов; малозначимі події, незначні відхилення, флуктуації можуть привести до колосальних наслідків. «Синергетичні ефекти нелінійних взаємодій, – вважає відомий німецький учений *К. Майнцер*, – не можуть бути передбачені в їх віддалених наслідках. Окрім того, нелінійність означає масштабну інваріантність структур світу як у їх просторовому, так і в часовому аспекті»¹⁵.

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

нестабільності, з якої можуть виникати різноспрямовані альтернативні шляхи. Мова йде про те, що малі, але непередбачувані випадкові дії (наприклад, дії дуже небагатьох впливових людей, наукові відкриття, нові технології) можуть стати вирішальними при виборі одного з різноспрямованих шляхів, по яким буде (можливо) розвиватися суспільство або реалізовуватися людина.

Нелінійне мислення дає можливість усвідомити, що глибокі проникнення в динаміку самоорганізації високорозвинених систем роблять необхідною нашу відмову від парадигми централізованого контролю. Однак самоорганізація може приводити й до небажаних результатів. Так, потрясіння в політичному житті часто виходять з-під контролю, що призводить до негативних наслідків у житті суспільства. Тому необхідно дотримуватися балансу між самоорганізацією й відповідним рівнем контролю. Глобальні кризи (фінансові, духовні, геополітичні, екологічні тощо) мають потребу в розробці й застосуванні відповідних, також глобальних стратегій і міжнародної кооперації між народами. Управління складністю повинно враховувати невизначеність, що існує в реальному світі, а не ігнорувати її. Управління складністю – це структурований процес, який скорочує індивідуальні затрати, збільшуючи тим самим можливості для соціального, технологічного й наукового пізнання та вивчення досвіду глобального співжиття¹⁶. У гуманітарних науках, насамперед в освіті, ми повинні прагнути до побудови самоорганізуючих систем з контролем нових властивостей. Виявляючи з позицій такого мисленнєвого підходу глобальні тренди й параметри порядку складної динаміки, ми маємо шанс впровадити наші плани реформи освіти в життя, що складає власне його сенс.

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

Методи і способи нелінійного мислення в «суспільстві знання»

В силу свого когнітивного характеру нелінійне мислення веде до нового конструктивного діалогу між спеціалістами в різних наукових дисциплінах. Зазначаючи, що в наш час людство наблизилося до досягнення невиправної невизначеності своєї історії, видатний французький філософ *Е. Морен*, який, окрім усього, є президентом «Асоціації складного мислення» (*Association pour la pensee complexe*), створеної у Франції, ставить завдання навчати розумінню «людських умов». Це означає, що в планетарну еру, у якій ми живемо, пізнання людини передбачає насамперед осмислити її місце у світі. Прогрес знання в космології, геофізиці, екології, біології, дослідженнях доісторичного періоду змінили наші уявлення про Всесвіт, Землю, життя та власне людину. Однак ці знання поки розрізненні, тому виникає епістемологічна проблема. Її суть у тому, що неможливо досягнути складну єдність людини ні шляхом так званого «розділяючого мислення», яке зображує людську природу поза космосом, у якому ми живемо, поза фізичною матерією й духом, з яких ми утворені, ні шляхом «редукційного мислення», яке зводить людську єдність до суто біоанатомічного субстрату. Гуманітарні науки розділені на обособлені сфери дослідження, тому людина стає невидимою, зникає, як «слід на піску». Виникає необхідність для системи освіти «великого возз'єднання розсіяних знань, які є результатом досліджень у природничих науках, для осмислення місця людини у світі, а також знань, нагромаджених у гуманітарних науках, щоб пролити світло на багатомірність і складність людини»¹⁷. Інтеграція в ці досягнення гуманітарного знання й культури досягається через креативи нелінійного мислення, яке може пояснити всі виклики сучасності.

Вказуючи на роль і значення синергетичної методології в сучасній освіті, в зміст якої входить нелінійне мислення, зазначимо її подвійний характер. По-перше, може йтися про синергетичні підходи до освіти, нелінійний спосіб мислення й організацію процесу навчання й виховання; по-друге, можна говорити про освіту через синергетику, шляхом передавання й поширення сучасних знань. У першому випадку синергетика виступає як метод освіти, а в другому – як її зміст. В обох випадках потрібно спиратися на можливості нелінійного (синергетичного) мислення.

У його контексті синергетичні методи освіти включають насамперед самоосвіту. Справа в тому, одне з ключових понять синергетики – самоорганізація в процесі навчання означає самоосвіту. Інші методи: нелінійний діалог, пробуджуюче навчання, навчання як інактивація, як адаптивна модифікація, гештальт-навчання. Усі названі методи змушують пізнавати, думати, знати, міркувати, творити, уявляти, вступати в діалог, обговорювати й пропонувати своє. Усе це фундаментальні дії, що

практикуються в найбільш передових навчальних закладах, ставлячи завдання одержати сучасну, творчо мислячу людину. Вона повинна «добре 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»¹⁸, – вказує *Е. Морен*. Таке всебічне осмислення дає можливість зрозуміти як об'єктивне, так і суб'єктивне, хибне та істинне, раціональне та ірраціональне, моральне та аморальне в науковому пізнанні й соціальній життєдіяльності.

Нові системи наукового пізнання й нові підходи до освіти вимагають інших, відповідних до вимог сьогодення способів передавання й поширення породжених інформаційною епохою знань. Насамперед ідеться про всебічну розробку засобів візуалізації знань через систему сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. Усі способи, методи й аспекти сучасного мислення потребують подальшого розвитку й реформування. Потрібно зважати, що для продуктивного розвитку освіти й наукового пізнання необхідно розуміти мислення як інтерсуб'єктивну діяльність. Серед її основних способів потрібно виокремити діалог, гру й розуміння. За своєю практичною, пізнавальною й комунікативною значимістю ці способи та здатності мислення як інтерсуб'єктивної діяльності виражають сутнісні, глибинні якості людини. Вони є основою спілкування людей, відрізняючись один від одного особливою взаємопов'язаністю, регулярністю, правилами й раціональністю. При цьому діалогічні способи мислення містять елементи ігрових дій і процесів розуміння так само, як ігрове мислення протікає в діалогічних формах і передбачає взаєморозуміння, а самі способи розуміння опосередковуються ігровими й діалогічними засобами. У контексті сучасних соціокультурних потреб і вимог потрібно зауважити, що якими б не були інші інтерсуб'єктивні способи мислення, у них завжди обов'язково присутні елементи діалогу, гри й розуміння.¹⁹

Властивості діалогічного мислення обговорювалися й вивчаються в термінах найширших філософських, культурологічних, риторичних, логічних, політичних та інших інтерпретацій і тлумачень. Інтерес до вивчення діалогічного мислення зростає в зв'язку з постійними змінами соціальної, політичної, економічної ситуації в сучасному світі, у зв'язку з процесами інформатизації суспільного життя, зміною перспектив культурного й науково-технічного процесу, потребою в нових моделях освіти й навчання. Мислення як гра виражає ідеальний аспект гри як вид людської діяльності, що відбувається повсякденно (в понятійних та емоційних формах). Мислення як розуміння є необхідною умовою і засобом спілкування, діяльності, методом пізнання та відіграє роль пояснення, інтерпретації, тлумачення. Творча продуктивність

мисленневої діяльності людини визначається її здатністю зрозуміти світ іншої людини й тим самим – зрозуміти саму себе.

У сучасних дослідженнях виокремлюється поняття «методологічної культури мислення». Ідеться про типові для конкретної історичної епохи пізнавальні орієнтири, які проявляють себе як ідеал раціональності; як методологічні навички й «інструменти» дослідження; як форми усвідомлення дослідником себе суб'єктом пізнання. Велике значення має те, що сучасний етап розвитку науки супроводжується визнанням дослідницькою та освітянською спільнотою факту співіснування концептуальних систем, які опосередковують різне розуміння, інтерпретацію одних і тих самих явищ, процесів і при цьому не виключають, а взаємодоповнюють одне одного. Унаслідок цього сучасний дослідник і освітянин повинен навчитися формувати достовірне знання в умовах наявності в теоретичному пізнанні та взаємозбагачення різних теоретико-методологічних систем аналізу й відліку.²⁰ Можна стверджувати, що в сучасному пізнанні відбувається формування методологічної культури мислення, заснованої на узгодженні різних стилів мислення, різних типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання, різних способів і підходів у навчанні.

У ситуації співіснування в сучасній філософії, освіті та науці якісно різних методів і способів мислення одним із ключових факторів збереження наукової раціональності як умови досягнення істини і цінностей сучасної культури, факторів самозбереження науки й розвитку теоретичного пізнання стає здатність дослідників до взаємоповаги, розуміння значущості праці «близьких» і «далеких» представників наукових товариств. Причому незалежно від змісту їх діяльності узгодити чужі уявлення зі своїми власними, виміряти незнайомі форми мислення відповідно до стандартів раціональності та істинності. Сучасна наука, як і освіта, опинилася в ситуації, коли можливість їх самозбереження, відтворення, розвитку залежить від уміння вчених формувати достовірне знання в умовах взаємодії в просторі пізнання й навчання множини концептуальних систем відліку, у процесі формування нових вимог до методологічної культури мислення.

* * *

Мислення – це феномен, завдяки якому людина пізнає, освоює й підкорює світ, одночасно змінюючись сама. «У мислячої людини й совість інша», – кредо класичної філософії. Мислення є запорукою творчої діяльності, яка формує таланти, відкриття й досягнення яких визначають епоху. Мислення «вбудовує» індивіда в культуру й систему знань, які, у свою чергу, є його продуктом. У сучасному світі, перенасиченому інформацією, мислення позбавляє від непотрібного, наносного, мінливого, від хибних цінностей і стереотипів масової свідомості, відкриваючи тим самим простір для

самореалізації людини. Завдяки мисленню людина стає мудрою. За *Платоном*, мудрий не завжди є все-знаючим. Мудрість – це не актуальне знання, а потенція розуму. Мудрість є могутній інструмент пізнання, оскільки мудра людина черпає знання з величезної області невиявленого й прихованого в її розумі і душі. Мудрість є джерелом мислення, яке відкриває всі шляхи для продуктивного пізнання та практики.

Література

- ¹ Фуко М. Что такое Просвещение? / М. Фуко / Вестник Московского университета. – Сер. 9. Филология. № 2. – М., 1999. – С. 132-149.
- ² Мамардашвили М. Философские чтения. / М. Мамардашвили. – СПб.: Азбука классика, 2002. – 832 с.
- ³ Розин В.М. Мышление и творчество / В.М. Розин. – С. М.: ПЕРСЭ, 2006. 331-332.
- ⁴ Эпштейн М. Знак пробела: О будущем гуманитарных наук / М. Эпштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – С. 51.
- ⁵ Гегель Г.В.Ф. Философия духа / Г.В.Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. – Т. 3. – М.: Мысль, 1977. – С. 145.
- ⁶ Валери П. Декарт / П. Валери // Вопросы философии. – 2005. – № 12. – С. 162.
- ⁷ Оруджев З.М. Способ мышления эпохи: Философия прошлого / З.М. Оруджев. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – С. 230.
- ⁸ Нейсбит Дж. Мегатренды / Дж. Нейсбит. – М., 2003. – С. 29-30.
- ⁹ Тоффлер Э. Революционное богатство / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М.: АСТ; ПРОФИЗДАТ, 2008. – С. 21-22.
- ¹⁰ Нейсбит Дж. Мегатренды. – С. 189.
- ¹¹ Оруджев З.М. Способ мышления эпохи. Философия прошлого. – С. 378.
- ¹² Везерфорд Дж. История денег: борьба за деньги от песчаника до кибер-пространства / Дж.Везерфорд. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. – С. 316.
- ¹³ Нейсбит Дж. Мегатренды. – С. 28.
- ¹⁴ Тоффлер Э. Революционное богатство. – С. 546.
- ¹⁵ Майнцер К. Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение / К. Майнцер // Вопросы философии. – 2010. – С. 97.
- ¹⁶ Там само. – С. 97-98.
- ¹⁷ Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма: Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 47.
- ¹⁸ Там само. – С. 83.
- ¹⁹ Шилков Ю.М. Язык и познание: Когнитивные аспекты / Ю.М. Шилков. – СПб.: Владимир Даль, 2013. – С. 396-397.
- ²⁰ Медведев В.А. О тенденциях развития методологической культуры мышления / В.А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161.

РОЗДІЛ I. ФЕНОМЕН МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ КОГНІТИВНОГО АНАЛІЗУ

Здатність мислити й пізнавати – одна з найважливіших характеристик людини. З часу виникнення філософії пізнання таїна мислення завжди була в центрі її уваги. Сучасна теорія мислення набула міждисциплінарного характеру. Феномен мислення – це суб'єктна основа особистості так само, як людина – основа суспільства й соціальних відносин. Мислення є ідеальним способом існування та життєдіяльності суб'єкта. У цьому сенсі можна стверджувати, що його філософсько-гносеологічний аналіз є водночас соціокультурним дослідженням, яке включає в себе освітню перспективу. У наш час у теорії мислення домінують тенденції взаємодії філософії з когнітивними науками, включаючи концепції гуманітарної, природничо-наукової та комп'ютерно-інформаційної (теорії штучного інтелекту) орієнтації. У міждисциплінарному синтезі понять про мислення, де філософська аргументація взаємодіє зі спеціально-науковою, необхідність когнітивно-гносеологічного аналізу зростає. Досвід постановки проблеми мислення в сучасній філософії свідчить про його інтегральний характер, що проявляється в організації та функціонуванні мислення як когнітивної діяльності суб'єкта. Тому постає необхідність вивчити сутність проблеми «когнітивності».

1.1. Змістовні параметри смислу когнітивності

Складність сучасного мислення сприяє розгортанню когнітивної діалогіки між визначеним і невизначеним, окремим і цілісним, логікою і металогікою. Регулюючу роль у пізнавальному процесі відіграють філософсько-методологічні установки, що лідирують у той чи інший період розвитку науки. Така епістемологічна методологія дозволяє вважати, що «когнітивне мистецтво сьогодні – це мистецтво думати глобально, щоб успішно вирішувати локальні проблеми»¹.

У сучасній науці розвиваються методи пізнання на основі формальних підходів, що поєднують математичні методи та інформаційні технології. У теорії «інформаційних процесів і систем» термін «когнітивність» використовується в широкому сенсі, зокрема, як «акт пізнання», позначаючи міру приросту знань. Виокремлення й застосування контекстних знань спирається на поняття лінгвістичної та логічної семантики, що визначають смислову сторону мови слів, логічних знаків і словосполучень. Точне та швидке сприйняття, осягнення й засвоєння інформації в усіх сферах життя людини багато в чому залежить від форми її подання. Це визначає необхідність всебічного аналізу когнітивності.²

Термін «когнітивний» (латин. *cognitio* – пізнання, вивчення, усвідомлення) використовується в декількох, значно відмінних один від одного, контекстах. Когнітивність у вузькому сенсі є здатністю до розумового сприйняття й переробки зовнішньої інформації. У широкому сенсі – це акт пізнання. У психології поняття «когнітивний» посилається на психічні процеси особистості та на вивчення й розуміння психічних станів (переконань, бажань і намірів) у термінах обробки інформації. Особливо часто цей термін вживається в контексті вивчення так званого «контекстного знання» (тобто абстрагування й конкретизації), а також у тих сферах, де розглядаються такі поняття, як «знання», «уміння» або «навчання». У контексті пізнання термін «когнітивність» може бути інтерпретований у культурно-соціальному сенсі як такий, що позначає появу та «становлення» знання й концепцій, пов'язаних з цим знанням, що виражають себе «як у думці, так і в дії».³

У сфері дослідження когнітивності виокремлюють *когнітивістику*. Вона є міждисциплінарним науковим напрямом, що об'єднує теорію пізнання, когнітивну психологію, нейрофізіологію, когнітивну лінгвістику й теорію штучного інтелекту. У когнітивістиці для розробки точних теорій роботи людського мозку спільно використовуються комп'ютерні моделі, узяті з теорії штучного інтелекту, й експериментальні методи, запозичені з психології та фізіології вищої нервової діяльності. Ключовими технічними досягненнями, які зробили когнітивістику можливою, стали нові методи сканування мозку. Томографія та інші методи вперше дали можливість зазирнути всередину мозку й отримати прямі, а не опосередковані дані про його роботу. Спостережуваний зараз прогрес у когнітивістиці, вважають вчені, дозволить «розгадати загадку розуму», тобто описати й пояснити процеси в мозку людини, що відповідають за вищу нервову діяльність. Завдяки цьому можна буде створити системи так званого «сильного», штучного інтелекту, який володітиме здібностями до «самостійного навчання, творчості й вільного спілкування з людиною».⁴

Розробка теми мислення у філософській теорії пізнання має тривалу історію та багаті традиції. Їх авторитет впливає на сучасні концепції мислення. Тому звернення до традиційного розуміння мислення не може бути формальним. Аргументація недостатності традиційних поглядів, які часто приймаються без обговорення й оцінювання як очевидні передумови, є першим кроком на шляху пошуку гносеологічної специфічності мислення як діяльності. Хоча вони й ігнорують важливі когнітивні риси мислення, однак сприяють поясненню труднощів, з якими зіштовхуються спроби його сучасного визначення. Незадоволеність традицією підкреслюється необхідністю філософських узагальнень нових результатів, одержаних у конкретно-наукових дослідженнях мислення. Вирішенню цього завдання сприяють різні когнітивні

дисципліни, які розкривають особливості мисленневих процесів з різних предметних позицій.⁵

До цих дисциплін належить когнітивна психологія – розділ психології, що вивчає когнітивні, тобто пізнавальні, процеси людської свідомості. Дослідження в цій галузі зазвичай пов'язані з питаннями пам'яті, уваги, почуттів, подання інформації, логічного мислення, уяви, здатності до прийняття рішень. Когнітивні здібності людини, в інформаційних одиницях, не дуже великі. Самонавчання – це лише одна з багатьох частин когнітивних здібностей людини. Когнітивний процес підпорядковується гносеологічному принципу й має хвильову форму в нелінійних середовищах. Багато положень когнітивної психології взято за основу сучасної психолінгвістики, що виникла під впливом інформаційного підходу. Когнітивна психологія ґрунтується на аналогії між перетворенням інформації в комп'ютерній системі та здійсненням пізнавальних процесів у людини.⁶

В когнітивній психології було виокремлено численні структурні складові (блоки) пізнавальних і виконавчих процесів, насамперед пам'яті.⁷ Найбільшого поширення набув «обчислювальний варіант», де психіка представляється у вигляді пристрою з фіксованою здатністю до перетворення сигналів. Тут головну роль відводять внутрішнім когнітивним схемам й активності організму в процесі пізнання. Уявімо дії, які виконує комп'ютер: отримання інформації, маніпуляції з символами, збереження в пам'яті елементів інформації, вилучення їх з пам'яті тощо. Це спонукає припустити, що пізнавальні процеси реальні, «що їх можна досліджувати й навіть, можливо, зрозуміти».⁸ У цьому випадку когнітивну систему людини розглядають як систему, що має пристрій введення, зберігання, виведення інформації з врахуванням її пропускну здатності.

Сучасна когнітивна психологія складається з багатьох розділів: сприйняття, розпізнавання образів, увага, пам'ять, уява, мова, психологія розвитку, мислення та прийняття рішень, у цілому природний інтелект і частково штучний інтелект. Моделі пізнавальних процесів дають можливість по-новому поглянути на сутність психічного життя людини. «Когнітивна, або пізнавальна, активність, – говорить У. Найсер, – це активність, пов'язана з придбанням, організацією та використанням знань. Така активність характерна для всіх живих істот, та особливо для людини. З цієї причини дослідження пізнавальної активності є частиною психології»⁹. З розширенням предметної сфери досліджень когнітивної психології виявилася обмеженість інформаційного підходу, особливо при аналізі мовної діяльності, мислення, довготривалої пам'яті й структури інтелекту. Це зумовлено складністю моделей і труднощами під час оцінювання цих складності. Тому когнітивісти почали звертатися до генетичної психології (*Ж. Піаже*), культурно-історичної психології (*Л. Виготський* та ін.). З іншого боку, розроблена ними методична

база експериментальних досліджень привернула увагу багатьох європейських учених, які адаптували її для розвитку своїх традицій (мікроструктурний і мікродинамічний аналіз, мікрогенетичний метод).¹⁰

Дослідження когнітивної психології охоплюють як свідомі, так і несвідомі процеси психіки, при цьому і ті, й інші трактуються як різні способи переробки інформації. Когнітивна психологія має в своїй основі ряд аксіоматичних передумов: уявлення про поетапну переробку інформації, тобто про те, що стимули зовнішнього світу проходять всередині психіки через ряд послідовних перетворень. Обмеженість здатності людини засвоювати нову інформацію змушує шукати найбільш ефективні й адекватні способи роботи з нею. Ці стратегії моделюють когнітивні психологи. Вводиться постулат про кодування інформації в психіці. Цей постулат фіксує припущення про те, що фізичний світ відбивається в психіці в особливій формі, яку не можна звести до властивостей стимуляції. Варіантом когнітивної психології, який завойовує все більшу популярність в останні роки, є теорія «рівнів переробки інформації».¹¹ Сьогодні когнітивна психологія перебуває в стадії становлення, але вже зарекомендувала себе одним із найвпливовіших напрямків світової психологічної думки.

На вивчення типів психічних процесів, які називаються когнітивними (власне когнітивні процеси), серйозно впливають дослідження, які успішно використовували парадигму «когнітивності» в минулому. Поняття «когнітивні процеси» часто застосовували до таких процесів, як пам'ять, увага, сприйняття, дія, прийняття рішень і уява. Вищенаведений розподіл тепер вважається багато в чому штучним. Наприклад, емоції традиційно не відносять до когнітивних процесів, але нині проводять дослідження, які вивчають їх когнітивну складову. Крім того, виокремлюють «метакогнітивність» – особистісні здібності до «усвідомлення» стратегій і методів когнітивності. В емпіричних дослідженнях когнітивності зазвичай використовують наукову методологію та кількісний метод, іноді включають також побудову моделей певного окремого типу поведінки. Хоча практично ніхто не заперечує, що природою когнітивних процесів керує мозок, теорія когнітивності далеко не завжди розглядає ці процеси в їх зв'язку з мозковою діяльністю або будь-якими іншими біологічними проявами.¹²

Теорія когнітивності часто описує поведінку індивіда в термінах «інформаційного потоку» або «функціонування». Теоретичну школу, що вивчає мислення з позиції когнітивності, зазвичай називають «школою когнітивізму» (англ. *cognitivism*). Успіх когнітивного підходу можна пояснити, насамперед його превалюванням як фундаментального в сучасній психології. У наш час широко застосовують методи *когнітивної онтології*. Питання онтології, хоч і вивчаються різними дисциплінами, але на рівні індивідуальної живої істоти

об'єднуються в один підвид дисциплін – *когнітивну онтологію*, що багато в чому суперечить попередньому, лінгвістично залежному підходу до онтології. На рівні індивідуальної свідомості «несподівано» виникає поведінкова реакція: вона начебто «впливає» з підсвідомості, може слугувати поштовхом до формування нового «поняття», ідеї, що веде до «знання». Просте пояснення цього полягає в тому, що живі істоти прагнуть зберегти свою увагу до чого-небудь, намагаючись уникнути переривання й відволікання на кожному з рівнів сприйняття. Прикладом такої когнітивної спеціалізації може слугувати «нездатність дорослих людських осіб вловлювати на слух відмінності мов, у які вони не були включені з молодості»¹³. У теорії процесів і систем термін «когнітивна онтологія» може використовуватися як база знань, що формується із семантичних ознак і залежностей. У реальних емпіричних уявленнях когнітивна онтологія є базою знань в експертних системах і системах створення штучного інтелекту (розроблення нейронних мереж, які мають місце в медицині, освіті тощо). Когнітивна онтологія відображається в когнітивній семантиці як технологія створення семантичних залежностей і зв'язків, що описують процес або метод.

Важливе місце в теорії когнітивності займає *когнітивний стиль*. Цей термін використовують у когнітивній психології для позначення стійких характеристик того, як різні люди думають, сприймають і запам'ятовують інформацію або кращий для них спосіб вирішення проблем. Когнітивний стиль зазвичай відрізняють від когнітивної здатності або рівня, що вимірюється так званими «тестами інтелекту». Існують розбіжності щодо значення терміна «когнітивний стиль». Проте цей термін широко використовується, особливо в прикладній психології (бізнес, а також педагогічна психологія, де в терміна «когнітивний стиль» є синонім – «стиль навчання»)¹⁴. Найчастіше в літературі розглядається 10-15 когнітивних стилів. При цьому наголошується, що більшість з них корелюють один з одним, і відмінність у термінології обумовлена підходами різних авторів. Вони використовують переважно «дихотомічний аналіз» і «опозиційні змінні»¹⁵. Але по суті в цих дослідженнях використовують «інформаційні одиниці».

Однією з основних парадигм «когнітології» є реалізація та дослідження відносин категорій «інформація», «інформаційні ресурси», «знання». Можна розглянути когнітивні стилі, використовуючи дихотомічний підхід: незалежність – залежність. Представники залежного стилю більше довіряють зоровим враженням при оцінюванні того, що відбувається, і їм складно деталізувати та структурувати ситуацію. Представники незалежного стилю, навпаки, покладаються на внутрішній досвід і легко позбуваються від впливу поля, швидко й точно виокремлюючи деталь з цілісної просторової ситуації.¹⁶

За основу конкретності або абстрактності в когнітології взято такі психологічні процеси, як диференціація та інтеграція понять. Поліус «конкретної концептуалізації» характеризується незначною диференціацією й недостатньою інтеграцією понять. Для «конкретних» індивідів типові такі психологічні якості: схильність до «чорно-білого» мислення, залежність від статусу й авторитету, нетерпимість до невизначеності, стереотипність рішень, ситуативний характер поведінки, менша здатність мислити в термінах гіпотетичних ситуацій тощо. Поліус «абстрактної концептуалізації» передбачає як високу диференціацію, так і високу інтеграцію понять. Відповідно, для «абстрактних» індивідів характерна незалежність від безпосередніх властивостей ситуації, орієнтація на внутрішній досвід у поясненні фізичного й соціального світу, схильність до ризику, незалежність, гнучкість, креативність і тощо.¹⁷

Дану ситуацію можна проілюструвати міркуваннями *К. Леві-Стросса*, який писав: «Визнавати, що розум в змозі зрозуміти світ тільки тому, що він є частиною і продуктом цього світу, – значить бути менталістом або ідеалістом. Щодня підтверджується, що, намагаючись зрозуміти світ, розум діє способами, які не відрізняються від тих, що розгорталися у світі з початку часів. Структуралістів часто звинувачували в грі з абстракціями, що не пов'язані з реальності. Структуральний аналіз, проникаючи всередину, досягає розуму тільки тому, що його модель уже існує всередині тіла. Із самого початку зорове сприйняття покоїться на бінарних опозиціях; і неврологам, імовірно, треба погодитися, що таке твердження справедливе й для інших областей діяльності мозку. Дотримуючись шляху, часом помилково обвинуваченого в тому, що він надмірно інтелектуальний, структуралізм відкриває й доводить до усвідомлення більш глибокі істини, які в прихованому вигляді вже є в самому тілі; він примиряє фізичне і духовне, природу і людину, розум і світ і спрямовується до єдиного роду матеріалізму, узгоджується з актуальним розвитком наукового знання»¹⁸.

Індивідуальні відмінності, зафіксовані в когнітивному стилі, ґрунтуються на особливостях зберігання в пам'яті матеріалу, що запам'ятовується. У «згладжувачів» збереження матеріалу в пам'яті супроводжується його спрощенням, втратою деталей, «випаданням» тих чи інших фрагментів. У пам'яті «загострювачів», навпаки, відбувається виділення, підкреслення специфічних деталей, що запам'ятовуються. Згодом спеціально наголошувалося, що цей стильовий параметр виявляє себе в умовах сприйняття та запам'ятовування послідовності стимулів, характеризуючи чутливість досліджуваних до поступово зростаючих відмінностей у ряду впливів, що сприймаються. Когнітивний стиль «ригідний» – гнучкий пізнавальний контроль характеризує ступінь суб'єктивної складності в зміні способів переробки

інформації в ситуації когнітивного конфлікту. Ригідний контроль свідчить про складність переходу від вербальних функцій до сенсорно-перцептивних через низький ступінь їх автоматизації, тоді як гнучкий – про відносну легкість такого переходу через високий ступінь їх автоматизації. Когнітивний стиль: «низька – висока толерантність» до нереалістичного досвіду виявляє себе в невизначених, двозначних ситуаціях і характеризує міру прийняття вражень, що не відповідають або навіть суперечать уявленням людини, які вона розцінює як правильні й очевидні. «Толерантні суб'єкти оцінюють досвід за їх фактичними характеристикам, а нетолерантні чинять опір пізнавальному досвіду, у якому вихідні дані суперечать їхнім особистим знанням».¹⁹

Когнітивний стиль «фокусування-сканування» характеризує індивідуальні особливості розподілу уваги, які проявляються в ступені широти охоплення різних аспектів ситуації, що відображається, а також у ступені обліку її релевантних і нерелевантних ознак. Відповідно, одні досліджувані оперативно розподіляють увагу на безліч аспектів ситуації, виокремлюючи при цьому її об'єктивні деталі (полюс «широкого», або фокусуємого, контролю). Увага інших досліджуваних, навпаки, поверхнева і фрагментарна, при цьому вона фіксує явні, які впадають в очі, характеристики ситуації (полюс вузького, або фокусуємого, контролю). Необхідно враховувати, що люди з імпульсивним стилем швидко висувають гіпотези в ситуації альтернативного вибору, при цьому вони допускають багато помилкових рішень в ідентифікації перцептивних об'єктів. Для людей з рефлексивним стилем характерний більш уповільнений темп прийняття рішення. Відповідно, вони допускають мало помилок при ідентифікації перцептивних об'єктів, адже спочатку ретельно їх аналізують.

Представники полюсу «вузького» діапазону еквівалентності (аналітичного стилю) схильні орієнтуватися на відмінності об'єктів, звертаючи увагу переважно на їхні деталі та відмінні ознаки. Представники полюсу «широкого» діапазону еквівалентності (синтетичного стилю), навпаки, схильні орієнтуватися на подібність об'єктів, класифікуючи їх з урахуванням деяких узагальнених категоріальних підстав. Стиль «когнітивна простота – складність» характеризуються тим, що одні люди розуміють та інтерпретують події в спрощеній формі на основі фіксації обмеженого набору відомостей (полюс когнітивної простоти), інші – створюють багатовимірну модель реальності, визначаючи в ній безліч взаємопов'язаних сторін (полюс когнітивної складності).²⁰

Отже, розвиток і застосування когнітивних методів і алгоритмів дає новий підхід до пізнання та формування інтелектуальних та інформаційних ресурсів. Моделювання й розвиток когнітивних методів дає можливість формалізувати методи роботи з когнітивними процесами в освітніх системах.

У теорії когнітивних моделей головне місце належить ментальним просторам і власне когнітивним моделям, які структурують ці простори. Ментальний простір є середовищем концептуалізації й мислення. Тим самим будь-якій окремій справі, що знаходиться в стадії становлення, у нашій концептуалізації відповідає ментальний простір. До ментальних просторів відносять, наприклад, такі сутності: безпосередньо дана нам реальність – так, як ми її розуміємо; вигадані ситуації, ситуації, зображені на картинах, представлені у фільмах тощо; минуле або майбутнє ситуацій – так, як ми їх розуміємо; гіпотетичні ситуації; сфера абстрактних категорій, наприклад, загальні поняття такі, як економіка, політика, фізика), математичні концепти та ін.²¹

Ментальні простори характеризуються такими основними властивостями: наявність ментальних сутностей; структурування когнітивними моделями; зв'язок з іншими просторами за допомогою структур, які називають «конвекторами». Сутність в одному просторі може бути пов'язана з іншими сутностями в інших просторах конвекторами». Простори здатні розширюватися в тому сенсі, що в процесі когнітивної діяльності системи до них можуть приєднуватися інші сутності та інші ідеалізовані когнітивні моделі. Вони можуть вводити простори. Наприклад, «оповідач» вводить «ментальний простір» оповідання.²²

У теорії когнітивних моделей ментальні простори замінюють можливі світи й ситуації. Вони подібні до можливих світів тим, що можуть розглядатися як відображення нашого розуміння гіпотетичних і вигаданих ситуацій. Конвектори, що займають проміжне положення між просторами, виконують роль «відносин альтернативності» в семантиці можливих світів, хоча й відрізняються від них за цілою низкою параметрів. Простори подібні до положень ситуаційної семантики фрагментарністю: вони не вимагають обов'язкової репрезентації всього, що є у світі.

Основна відмінність ментальних просторів у тому, що вони за своєю суттю концептуальні. Простори не володіють онтологічним статусом поза мисленням і, отже, не відіграють ніякої ролі в об'єктивістській семантиці. Ментальний простір, на відміну від ситуацій або можливих світів, не відноситься до таких сутностей, з якими, для прикладу, можна порівняти реальний світ або його частину. Відповідно, ментальні простори не можуть функціонувати в теорії значення, що ґрунтується на відносинах між символами й речами, які реально існують у світі. Завдяки своєму чисто когнітивному статусу ментальні простори не пов'язані із семантикою, орієнтованою на внутрішній або експериментальний реалізм. Проте вони цілком «сумісні з усією експліцитністю теоретико-модельної семантики»²³.

На думку *Ж. Піаже*, потрібно враховувати роль свідомих і несвідомих процесів у дослідженні інтелекту, репрезентації та пізнавального функціонування, оскільки питання, що стосуються «когнітивного несвідомого», подібні до питань щодо «афективного несвідомого». З одного боку, афективність характеризується розподілом позитивних і негативних властивостей об'єкта. З іншого боку, пізнавальні аспекти поведінки характеризуються їх структурою, будь то схеми елементарної дії, конкретні операції (серіація, класифікація) або пропозиціональна логіка. Результати афективних процесів до певної міри усвідомлювані. Це почуття, які суб'єкт переживає більш-менш свідомо (усвідомлено). Суб'єкт не знає, звідки приходять його почуття, з яких причин. Він не встановлює зв'язки між ними та минулим і не розуміє, чому змінюється їх інтенсивність. Психологія намагається виявити ці приховані механізми. Зміст «афективного несвідомого дуже різноманітний, а його динаміка виключно складна».²⁴

З когнітивними структурами справа виглядає так само. Результати активності, спрямованої на пізнання, до певної міри усвідомлювані, але її внутрішні механізми повністю або майже повністю несвідомі. Наприклад, суб'єкт більш-менш точно знає, що він думає з приводу тієї чи іншої проблеми або предмета, і він не сумнівається у своїх думках. Але, не дивлячись на те, що це вірно стосовно результатів мислення, суб'єкт зазвичай не усвідомлює структур, що направляють його мислення. Структури визначають, що він може або не може робити і що він повинен робити, у тому сенсі, що мислення з необхідністю підпорядковується певним логічним відносинам. Пізнавальні структури не є усвідомленим змістом мислення, проте саме вони нав'язують мисленню конкретну форму. Ці форми залежать від рівня розвитку суб'єкта що започаткований у ранніх органічних координаціях. Зауваживши, що «мислення – це несвідома діяльність розуму», *А. Бінє* був абсолютно правий, оскільки «когнітивне несвідоме» складається з набору структур і функцій; суб'єкт усвідомлює лише їх результати. Учений мав на увазі, що навіть тоді, коли суб'єкт усвідомлює зміст свого мислення, він ігнорує функціональні та структурні причини, що детермінують хід його думок. Іншими словами, він не має доступу до внутрішніх механізмів, що направляють його мислення.²⁵

Цей феномен характерний не тільки для дитячого мислення, й для дорослого, і навіть наукового мислення. Наприклад, математичне мислення завжди несвідомо підпорядковувалося певним структурним законам, які ідентичні, зокрема, результатам, отриманим у математиці, а саме в «теорії груп». Найважливіші з них були встановлені в явній формі тільки в XIX ст. (*Е. Галуа*), хоча помітні вже в «Елементах» *Евкліда*. Нині основні положення теорії груп визнані фундаментальними. Аналізуючи свій спосіб міркувань і способи міркування своїх сучасників, *Арістотель* зрозумів деякі найпростіші

структури класів і силогізмів, однак не усвідомив структури логіки відносин (установлених в XIX ст. *Морганом*), незважаючи на те, що сам явно користувався ними. Якщо «когнітивне несвідоме» діє у сфері наукового мислення (одним із завдань якого є дослідження когнітивних структур), то зрозуміло, що воно бере участь у всіх інших типах мислення, наприклад у «природному» мисленні дорослої людини і, звичайно, у «спонтанному», творчому мисленні дитини.²⁶

Когнітивне усвідомлення нагадує те, що психоаналітики називали *катарсисом*. Катарсис полягає в усвідомленні афективних конфліктів і реорганізації їх з метою вирішення. Хоча катарсис – зовсім не те саме, що просте очищення; інакше було б складно зрозуміти його цінність. Скоріше катарсис повинен бути реінтеграцією та реорганізацією, що дає можливість вирішити конфлікти. Але звідки виникає ця реорганізація?

Інтерес щодо цієї проблеми актуалізує думка: почуття, пережите в даний момент, визначається минулими переживаннями, як це показав *З. Фрейд*, але минуле постійно перебудовується теперішнім. Це вірно й для пізнавальної сфери. Усвідомлення, відповідно, це завжди частково реорганізація, а не тільки просте «вилучення» або «переведення».

Кількість когнітивних теорій в останні роки значно зросла, і, як правило, усі вони відштовхуються від теорії *Ж. Піаже*. Однак поряд з внутрішніми операційними схемами, які проектуються на психіку, виникли теорії розвитку, у яких операційні схеми стали проектуватися на зовнішнє середовище, тобто на завдання, які вирішує суб'єкт. Однією з таких концепцій є теорія *Р. Кейза*. Психіку та свідомість учений розглядає, виключаючи емоційно-вольові процеси, які, на його думку, є лише «апаратом для вирішення пізнавальних завдань».²⁷

Водночас потрібно враховувати вплив менталітету на формування концептів. Для когнітології ключовим є поняття «когніція», що означає пізнання, розуміння, розпізнавання. «Когніція» і «концепт» належать до сфери інтуїтивного «відчуття пізнання», а поняття – до дискурсивної сфери. Разом вони складають «когнітивну базу». «Існує інваріант сприйняття тексту, – вказує *В. Красних*, – який входить у “когнітивну базу” читача як представника лінгвокультурної спільноти. Під терміном “когнітивна база” розуміється певним чином структурована сукупність обов'язкових знань, раціонально-детермінованих і мінімізованих уявлень того чи іншого співтовариства, чий культурний менталітет впливає на формування й існування концептів»²⁸.

Інший, соціальний аспект когнітології розкриває французький учений *С. Московічі*. На його думку, «соціальні уявлення – це когнітивні системи, в яких не просто представлені думки, образ або настанова щодо певного об'єкта, а відображена теорія або навіть галузь знання в особливому її розумінні – як

спосіб ідентифікації та організації реальності. Соціальність подібних когнітивних систем, що впорядковують образ світу, обумовлена не лише тим, що в них представлена саме соціальна реальність, а й тим, що ці системи загальнозначимі для багатьох індивідів, з допомогою яких конструюється реальність їх соціальних груп, яка у свою чергу детермінує соціальну поведінку».²⁹

Ряд науковців звинувачують *С. Московічі* в тому, що він намагається реанімувати ідею мислячого («думаючого») суспільства. Проте французький вчений вважає, що суспільство доцільно розглядати як мислячу систему, аналогічну до політичної та економічної соціальної системи: «Якщо головне питання загальної психології стосується природи мислячого індивіда, то соціальна психологія повинна зрозуміти природу мислячого суспільства, для чого соціальна система наділяється когнітивними атрибутами»³⁰.

Якщо розглядати інтелект як функцію органа (а ніяких адекватних альтернатив цьому немає), то, очевидно, відповідь на запитання про те, чому форма його функціонування адаптована до реальності, полягає в наступному: «Наші категорії й форми сприйняття, зафіксовані в індивідуальному досвіді, адаптовані до зовнішнього світу з тих причин, з яких копито коня адаптоване до степового ґрунту ще до того, як кінь народжується, а плавець риби – до води до її появи з ікринки»³¹.

Очевидно, *Д. Юм* помилявся, коли хотів вивести все апріорне з чуттєвого досвіду; так само неможливо просто пояснити апріорне як абстракцію від минулого досвіду. Адаптація апріорного до реального світу відбувається в «досвіді» не більше, ніж адаптація плавника малька до властивостей води. Форма плавника задана апріорі до будь-якої індивідуальної взаємодії малька з водою, і саме завдяки його формі виявляється можливим ця взаємодія. Ставлення людських категорій мислення та форм сприйняття до нашої досвідної взаємодії із зовнішньою реальністю таке саме. Для тварин існують специфічні межі можливих форм досвіду. Ми впевнені, що можемо продемонструвати найтісніший функціональний, а можливо, і генетичний зв'язок між тваринними формами апріорі та людським апріорі.

На протипагу *Д. Юму* можна, як і *І. Кант*, вірити в можливість «чистої» науки про вроджені форми людського мислення, незалежні від будь-якого досвіду. Така «чиста» наука, однак, змогла б пояснити апріорні форми мислення однобічно, оскільки вона нехтує органічною природою цих структур і не ставить базове біологічне запитання про їхнє значення для виживання виду. Наприклад, хтось захотів створити «чисту» теорію характеристик сучасної фотокамери, не беручи до уваги, що даний апарат призначений для фотографування зовнішнього світу, та ігноруючи фотографії, отримані за допомогою даної камери, без чого, власне, неможливо зрозуміти ні того, як

вона працює, ні того, навіщо вона взагалі існує. Щодо фотографій (подібно до окремих актів досвіду) фотокамера цілком апіорна. Вона існує незалежно від будь-якого знімка – адже визначає його форму й можливість його існування взагалі.³²

Отже, «відокремити “чисту камерологію” від теорії знімків, що зроблені камерою, – це така ж нісенітниця, як і відділення теорії апіорних форм від теорії зовнішнього світу, а феноменології – від теорії “речі в собі”. Усі закономірності нашого інтелекту, які ми розглядаємо як апіорні, аж ніяк не примхи природи. І ми зможемо зрозуміти їхній сутнісний сенс, тільки якщо візьмемо до уваги їхню функцію. Фотокамера не з’явилася б на світ без активного розвитку фотосправи задовго до того, як була сконструйована. Зібрана фотокамера з усіма неймовірно тонко продуманими та злагоджено діючими деталями свого хитромудрого механізму не впала з неба, так само не з неба звалився і наш нескінченно більш дивовижний “чистий розум”. Він теж досяг відносної досконалості завдяки своїй активності, на основі взаємодії з «річчю в собі». Існують більш і менш коректні судження про зовнішній світ. Тому співвідношення між світом феноменів і «річчю в собі» не є встановленим раз і назавжди якимись ідеальними законами форми, які чужі, сторонні природі й у принципі недоступні для дослідження. Судження, сформовані на основі таких “розумових потреб”, не мають незалежної й абсолютної цінності. Найімовірніше, наші категорії та форми інтуїції цілком природні. Як будь-який інший орган, вони – суть еволюційно розвинених рецепторів для сприйняття та ретроактивності утилізації тих закономірних впливів речі в собі, з якою ми змушені взаємодіяти, якщо хочемо вижити та зберегти свій рід»³³.

Важливе значення для когнітології має теорія пізнання та концепція «автопоезиса» чилійських учених *Умберто Матурано* і *Франсіско Варелі*. У 1970–1980-х роках вони створили повноцінну теорію, що відома як сантьягівська теорія пізнання. За минулі двадцять п’ять років системне вивчення людського розуму породило різнобічний міждисциплінарний розгляд «когнітивістики». Цій новій науці «вдалося вийти за традиційні межі біології, психології та гносеології»³⁴.

Основне досягнення названої теорії, полягає в ототожненні процесу пізнання з процесом життя. Пізнання, згідно з *У. Матурано* і *Ф. Варелі*, – це діяльність, яка є частиною самовідтворення та самозбереження живих мереж. Іншими словами, пізнання – це власне процес життя. Ментальна діяльність – це організуюча діяльність живих систем на всіх рівнях життя. Взаємодія живого організму – рослини, тварини або людини з навколишнім середовищем – це когнітивна взаємодія. Отже, життя і пізнання нерозривно пов’язані. Розум, або, точніше, ментальна діяльність, іманентний матерії на всіх рівнях живого – є радикальне розширення концепції пізнання, а тому й концепції розуму. З цієї

нової точки зору пізнання охоплює весь процес життя, зокрема сприйняття, емоційну діяльність і поведінку, при цьому наявність мозку й нервової системи не обов'язкова.

У аналізованій теорії пізнання тісно пов'язане з *автопоезисом* – самовідтворенням живих мереж. Визначальною характеристикою автопоетичної системи є те, що вона зазнає безперервних структурних змін, при цьому зберігаючи павутиноподібну організаційну модель. Компоненти мережі постійно породжують і перетворюють один одного, і відбувається це двома різними шляхами. Перший тип структурних змін – самовідновлення. Кожний живий організм постійно оновлює себе: клітини діляться, вибудовують нові структури, а тканини й органи безперервно та циклічно оновлюють свій клітинний склад. Однак незважаючи на ці безперервні зміни, організм зберігає свою сукупну своєрідність, або «організаційний патерн». Другий тип структурних змін у живій системі охоплює ті з них, які створюють нові структури – установлюють нові зв'язки в автопоетичній мережі. Ці зміни, що мають не циклічний, а поступальний характер, також відбуваються безперервно. Їх зумовлюють або впливи навколишнього середовища, або внутрішня динаміка системи.³⁵

Згідно з теорією «автопоезису», жива система зв'язується з навколишнім середовищем структурно – тобто за допомогою періодичних актів взаємодії, кожний з яких викликає структурні зміни системи. Так, клітинна мембрана постійно використовує в метаболічних процесах клітини речовини з навколишнього середовища. Нервова система змінює характер своїх зв'язків у результаті кожного акту чуттєвого сприйняття, і разом з тим живі системи автономні. Середовище лише ініціює структурні зміни; воно не визначає їх рід і не керує ними. Структурне зв'язування в розумінні *У. Матурани* і *Ф. Варели* встановлює чітку відмінність між способами взаємодії з навколишнім середовищем живих і неживих систем. Так, якщо вдарити по каменю, він відреагує на удар відповідно до лінійного причинно-наслідкового ланцюга. Його поведінку можна розрахувати, керуючись основними законами ньютонівської механіки. Але якщо вдарити собаку, ситуація буде зовсім іншою. Собака відреагує на удар структурними змінами, згідно з її власною природою і (нелінійною) організаційною моделлю. Власне, результат, тобто поведінка тварини – непередбачувана. Живий організм реагує на дії середовища структурними змінами, а ці зміни, у свою чергу, змінюють його подальшу поведінку. Іншими словами, *структурно пов'язана система є такою, що навчається*.

У давнину раціональний людський розум вважався лише одним з аспектів нематеріальної «душі» або «духу». Основна відмінність визначалася не між тілом і розумом, а між тілом і душею, або ж тілом і духом. У стародавніх мовах

поняття «душа» і «дух» передаються за допомогою метафори «дихання життя». Слова, які означають душу, перекладаються із санскриту (atman), грецької (psyche) і латинської (anima) мов як «дихання»; слова, що означають дух: з латини (spiritus), грецької (pneuma) і давньоєврейської (ruah) – також «дихання». Далеко за межі раціональної свідомості виходить і «сантьягівська теорія», що охоплює весь життєвий процес. Опис «пізнання як дихання життя є чудовою метафорою!»³⁶.

Отже, практика сучасного життя радикально розширила масштаби людської діяльності й ускладнила способи її суб'єктного здійснення. Наприклад, продуктивність мислення при вирішенні наявних глобальних проблем людського існування безпосередньо залежить від конкретних способів міжсуб'єктних відносин спілкування та діяльності людей. Когнітивні закономірності мислення, які проявляються у сфері повсякденного й різних формах спеціалізованого спілкування, стають предметом більш детального вивчення у філософській теорії пізнання, наук когнітивного й культурологічного циклу. Зокрема, серед способів мислення як інтерсуб'єктної діяльності перевага надається діалогу, гри й розумінню – способам, які мають «універсальне соціокультурне й когнітивне значення»³⁷.

Реалізація стратегії аналізу мисленнєвої діяльності дає можливість повному поглянути на її когнітивно-суб'єктні закономірності, які проявляють себе в численних практичних, пізнавальних і комунікативних ситуаціях життя людей. На основі цього можна розраховувати на досягнення узагальнюючого когнітологічного синтезу понять про мислення, відмінного від того, який отримується «під тиском» філософських традицій. Очевидно, що когнітивна взаємодія мислення й таких суб'єктно-особистісних факторів людської свідомості, як емоційно-ціннісний, регулятивно-вольовий і мнемічний, містить у собі нові проблемно-тематичні можливості аналізу. У зв'язку з цим потрібно розглянути проблему мислення як результат і одночасно атрибут когнітивності.

1.2. Інтелект і свідомість у контексті когнітивно-мисленнєвої діяльності

Структура й когнітивні передумови мислення забезпечують збереження цілісного погляду на його природу. Для багатьох спеціалістів вони слугують засобами міждисциплінарного співробітництва щодо таких складних і суперечливих процесів, як процеси мислення. Спеціальні наукові дослідження проблеми мислення підтверджують, що, незважаючи на галузеву неспівмірність та інколи досить своєрідний понятійний апарат, вони не можуть розвиватися без філософського обґрунтування.

Гносеологічні (об'єктно-суб'єктні) особливості пояснення мисленнєвої діяльності такі, що когнітивно-логічний аспект пов'язаний з її об'єктною

характеристикою та виражається категоріальними формами. Логічний підхід співвідноситься з об'єктно-формальним значенням мислення, а психологічний підхід пов'язаний з його суб'єктно-діяльнісними обґрунтуваннями. При цьому співвідношення філософсько-гносеологічного та психологічного аспектів тим більш безпосереднє й природне, чим більше вони пов'язані з індивідуально-особистісними особливостями мисленнєвої діяльності. Дотримання міждисциплінарних вимог до предметно-понятійних відмінностей філософського й психологічного підходів до мислення, принципової незведеності одного до іншого гарантує правильність їх співвідношення.

З іншого боку співвідношення філософії та психології мислення знаходяться дисципліни соціогуманітарного циклу. Серед них потрібно звернути увагу насамперед на ті, які відповідають завданням аналізу мисленнєвої діяльності в системі об'єктно-суб'єктних відносин. Оскільки ми говоримо не лише про пріоритет мислення, а й про переваги інтелекту й інтелектуальної діяльності, необхідно з'ясувати, що таке *інтелект*.

У роботі Г. Говарда «Структура розуму: теорія множинного інтелекту» стверджується, що всі люди володіють не одним інтелектом (який часто називають G-фактором, скорочення від General intelligence – «загальний інтелект»). Вони істоти особливі наділені рядом відносно автономних інтелектів. Багато науковців, які вивчали інтелект, у своїх працях розглядали комбінацію лінгвістичного та логічного інтелектів. Однак детально вивчити людину можна, проаналізувавши також просторовий, тілесно-кінестетичний, музичний, внутрішньо- і міжособистісний інтелекти. Ці види інтелекту є в кожного з нас – саме це робить людей людьми з когнітивної точки зору. У кожному конкретному мить люди відрізняються за своїми інтелектуальними профілями, на формування яких впливають спадковість і життєвий досвід. Жоден з видів інтелекту не є сам по собі художнім або нехудожнім. Доречно сказати, що «людина може скористатися кількома видами інтелекту з естетичною метою. З цієї психологічної теорії не можна робити жодних безпосередніх висновків щодо системи освіти, але якщо люди відрізняються за своїми інтелектуальними профілями, розумно було б урахувати ці відмінності при складанні навчальних програм»³⁸.

В силу чого необхідно з'ясувати, як пов'язані інтелект і генетика. Йдеться про те, що кожна людина – це живий організм, і в певному сенсі все, чого вона коли-небудь може досягти, уже закладено в її генетичному матеріалі. Крім того, різниця між генотипом (будовою організму, що зумовлена генами обох батьків) і фенотипом (зовнішніми характеристиками організму, що проявляються в певних умовах) відіграє найважливішу роль у розумінні поведінки й інтелектуального профілю будь-якої людини. Не менш важливе значення має варіативність: оскільки від кожного з батьків людина отримує

величезну кількість генів, які можуть поєднуватися в необмеженій кількості комбінацій, не варто дивуватися тому, що будь-які дві людини (за винятком ідентичних близнюків) не будуть схожі один на одного, або що в будь-яких двох людей виявляться подібні інтелектуальні профілі.

Найбільш помітного прогресу генетика досягла в поясненні особливостей простих організмів. Ми дуже багато знаємо про генетичну основу їх будови й поведінки, а завдяки вивченню моделей спадковості зрозуміли, як передаються деякі патології людини, наприклад анемія, гемофілія й дальтонізм. Однак коли йдеться про більш складні здібності людини – уміння розв'язувати рівняння, створювати музику, вивчати іноземні мови, – ми не можемо сказати, який генетичний компонент за це відповідає і як він проявляється у фенотипі. Ці здібності можна вивчити під час лабораторних експериментів.³⁹

Дійсно, коли мова йде про такі великі й недетерміновані здібності, як інтелект людини, виникають сумніви, чи можна в цьому випадку взагалі говорити про «особливості». Вчені, звичайно, задумалися над питанням, що таке *талант*. Відповідно до однієї з думок, певні комбінації генів можуть взаємодіяти, внаслідок цього виробляються ензими, які впливають на певну структуру в одній з ділянок мозку. У результаті впливу ензимів ці структури можуть розширюватися, збільшувати кількість своїх з'єднань або здійснювати більше гальмування, а будь-яка з цих можливостей може проявитися у вигляді зростання інтелектуального потенціалу. Однак усі ці припущення побудовані переважно на недоведених судженнях. Ми не знаємо навіть, «чи проявляють люди, наділені талантом (або які страждають на розумові розлади), спадкову тенденцію формувати певні нервові з'єднання (які в такому випадку можна було б виявити і в їхніх близьких родичів) чи їхні здібності є наслідком випадкової комбінації генів (а отже, подібні риси можуть бути властиві різним людям, які не є родичами)»⁴⁰.

Однак сумніви *Г. Говарда* не вирішують проблему інтелекту та інтелектуальності. Інтелектуальний стан людства вивчається, наукові дослідження щедро фінансують велика кількість кваліфікованих фахівців, у цій сфері зроблено багато відкриттів і винаходів. Однак надмірність такого інтелекту, зростання його практичної могутності, надмірне заповнення ним життєвого простору людини, його перекручення й поширення стало потужною соціальною основою колосального зниження сумарного рівня людського інтелекту, формування мас людей аж ніяк не за законами творення кращих умів, талантів, геніїв і взагалі кращих представників людського роду. Цей статус люди вже втратили. З соціальної точки зору одна людина, кілька людей, група, порівняно невелике об'єднання людей можуть бути розумними (володіти високо розвиненим інтелектом) у вищому сенсі слова. Однак тисячі й мільйони всесильних власників (господарів) інтелекту, які володіють величезними

коштами, владою та впливом на людей, такими бути не можуть. Їхня основна життєва функція полягає не в пізнанні реальності, а в тому, щоб жити, використовуючи цю функцію у своїх егоїстичних інтересах. Вони «є справжніми володарями й розпорядниками функції інтелекту, а отже і самого інтелекту. Інтелект, так чи інакше, є власністю цієї величезної армії виробників і розпорядників ним»⁴¹.

В це середовище допускають лише тих, хто краще за інших служить господарям середовища, надає йому більш пристойного вигляду і вміло експлуатує. Але всьому є межі. Володарі інтелекту не здатні піднятися на більш високий (на вищий) його рівень, утриматися на цій позиції і зберігати такий стан. Вони вже не вміють це робити, якщо взагалі колись були на це здатні. Сьогодні спостерігається тенденція людства до тотальної деградації найбільш витончених проявів інтелекту. Що це таке інтелект? «Я за своє життя, – вказує *О. Зінов'єв*, – переглядав тисячі різних роз'яснень, тлумачень, описів і визначень. Я прагнув зрозуміти авторів, вибачити їм недостатнє опрацювання. Але так і не зустрів жодного достатньо доступного, ясного, логічно точного визначення самого поняття “інтелект”. Воно просто не існує в тому вигляді, у якому я хотів його бачити в творах інших науковців. Можливо, спеціальне заплутування мізків людей стало принципом їхньої поведінки»⁴².

Необхідно враховувати, що інтелект передбачає раціональну діяльність, на якій заснована наука. Як стверджує відомий французький історик *Луї де Бройль*, людський розум здатний урешті-решт перевершити машини, які вираховують або класифікують краще, за нього. Справа в тому, що наука, по суті раціональна у своїх основах і за своїми методами, може здійснювати найбільш значні відкриття лише шляхом ризикованих, раптових стрибків розуму, коли виявляються обмежені строгим міркуванням, які називають уявою, інтуїцією, дотепністю. Вчений проводить раціональний аналіз і поступово перебирає свої міркування; до певного моменту раціональне мислення; потім він миттєво стримує його; відкидає будь-які обмеження; звільняє свою уяву, що дає йому можливість побачити нові горизонти. Однак «будь-який порив уяви та інтуїції, оскільки він є єдиним справжнім творцем, небезпечний; звільнені від меж суворої дедукції, ми ніколи не знаємо точно, куди цей веде прорив, він може ввести в оману або навіть завести в глухий кут. І тому наукове дослідження, хоча воно майже завжди направляється розумом, є захопливою пригодою»⁴³.

Ця «захоплива пригода» є діяльністю власне мислення. Щодо його сутності *М. Гайдеггер* писав: «Звичайне мислення, як наукове, так і донаукове та ненаукове, осмислює суще, (...) в окремих сферах, відокремлених один від одного пластах та обмежених зв'язках. Це мислення є орієнтацією в сущому, знання про яке допомагає так чи інакше їм оволодіти та панувати над ним. На

відміну від такого знання, що опановує сущим, мислення мислителів є мисленням буття. Їхнє мислення є відступом перед буттям. Помислене в такому мисленні ми називаємо началом»⁴⁴. Розмірковуючи над сутністю мислення, *М. Гайдеггер* зазначає: «Начало так захоплює мислителів, що їм доводиться гранично відступати перед буттям. Такі мислителі суть мислителі, спричинені цим начала до нього самого, ніби осягнуті ним і зібрані навколо нього»⁴⁵.

Важливо, що мислення вимагає осмислення, розуміння. Для цього потрібно крізь помислене бачити ще «не помислене». Одночасно мислення – це уявлення. Воно встановлює відношення суб'єкта до уявленого. Людина ставить дещо перед собою і тим самим «представляє». Це вже не сприйняття наявного, але присутність при ньому. Подання активне, а не споглядальне. Він схоплює і осягає, наступає й опановує, тим самим опредмечуючи. Розбираючи тезу *Декарта* «*cogito, ergo sum*», *М. Гайдеггер* видаляє з неї слово *ergo*. Отримане висловлювання – «*cogito sum*» – не потрібно розуміти як рівняння. Ця фраза стверджує, що «уявлення, представлене самому собі, покладає буття як представленість, а істину – як достовірність»⁴⁶.

Продовжуючи традицію *М. Гайдеггера*, відомий представник феноменології *Е. Гуссерль* вказує: «Усе, що належить до світу, усе просторово-тимчасове буття є для мене завдяки тому, що я відчуваю його, згадую, суджу або в певний спосіб мислю про нього, оцінюю його або прагну до нього тощо. Як відомо, усе це *Декарт* позначає як *cogito*»⁴⁷. Водночас потрібно враховувати, що «кожне *cogito* мінливе, не має фіксованих остаточних елементів і відношень»⁴⁸.

Важливим фактором є те, що мислення починається з того моменту, коли з глобальної, безладної та емпіричної дійсності виокремлюються певні предмети та ставиться питання про їх смисловий зміст. Нові наукові досягнення та методологічні підходи, досягнення в науці стали основою для нового мислення. Так, наприклад, змінюється науковий погляд на детермінізм, випадковість, структуру суспільства, яка раніше розглядалася як система, що перебуває в статичній рівновазі. Структури виникають, розвиваються, розпадаються, внаслідок різних взаємодій створюються нові, великі структури. Мислення людини «переходить від вивчення статичної до динаміки, складність оточуючого нас світу безупинно зростає, зростає і необхідність зрозуміти, від чого залежить поведінка комплексних систем»⁴⁹.

У контексті цього може йтися про так зване «конвергентне мислення», під яким розуміється логічне (дискурсивне) мислення, що припускає одне-єдине правильне вирішення проблеми. Саме цей тип мислення асоціюється з ай-кью та класичним методом викладання. Тому й виникає проблема креативності здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Основою креативності є дивергентне мислення. Воно «проти будь-якої

однозначності, “чорно-білих” істин. Йому чужі смертоносні абстрактні схеми. “Дивергентний” розум націлений на пошук інноваційних шляхів, нетрадиційних ідей. У літературі, адресованій масовому читачеві, найближчою паралеллю дивергентному мисленню є поняття горизонтального мислення»⁵⁰, – писав *Г. Адлер*.

На основі цих досліджень виникає цілий ряд нових підходів до розуміння інтелекту й мислення. Зокрема, свою модель структури інтелекту пропонує *Дж. Гілфорд*, яку називає багатомірною. До моменту створення ним своєї моделі вже було зрозуміло, що найпростіші одно- або двохфакторні наукові моделі навряд чи зможуть описати настільки складне явище. Учений висловив такі припущення: 1) інтелект можна уявити у вигляді з трьох вимірів – зміст мислення; операції мислення; результати мислення; 2) зазначені три виміри незалежні (ортогональні); 3) вказані три виміри представляють шкали найменувань; 4) кожне з указаних вимірювань можна розкласти на змінні: чотири види змісту (образний, символічний, семантичний, поведінковий), п’ять видів операцій: (оцінка, конвергентне мислення, дивергентне мислення, пам’ять, пізнання); шість видів результатів (елементи, класи, відносини, системи, перетворення, висновки); 5) загальна кількість можливих поєднань зазначених змінних: $4 \times 5 \times 6 = 120$.⁵¹ Використовуючи ідеї математичної статистики, *Дж. Гілфорд* сподівався знайти кореляційні зв’язки спостережуваних змінних у тестах творчих здібностей людини й звести їх до невеликої кількості неспостережуваних факторів.

Теорія людського інтелекту об’єднує відомі специфічні або основні інтелектуальні здібності в єдину систему, названу «структурою інтелекту». Ця система показує, яке значення мають положення теорії для психології мислення й проблеми вирішення завдань – для професійних тестів і освіти. Складові інтелекту було відкрито «шляхом застосування в експериментальних дослідженнях методу факторного аналізу»⁵². Немає необхідності що-небудь знати про теорію або метод факторного аналізу, щоб простежити за процесом розгляду компонентів, що входять до структури інтелекту. Однак потрібно зазначити, що факторний аналіз не подібний до психоаналізу. Для того, щоб позитивні твердження були більш зрозумілими, потрібно відзначити, що кожен компонент інтелекту, або фактор, є здатністю, єдиною у своєму роді, яка необхідна для виконання тесту або завдання певного типу. Загальне виведене правило полягає в тому, що особи, які добре виконують тести одного типу, не можуть вирішити тести іншого типу. Отже, фактор характеризується тими властивостями, які є спільними для тестів певного типу.

Хоча між факторами існують очевидні відмінності, що виявляються у факторному аналізі, в останні роки з’ясувалося, що й власне фактори можна класифікувати, оскільки в дечому вони подібні один до одного. Основа

класифікації має відповідати основному виду процесу або виконуваний операції. Так, виокремлюють п'ять великих груп інтелектуальних здібностей: фактори пізнання, пам'яті, конвергентного й дивергентного мислення та оцінки. Пізнання означає відкриття, повторне відкриття або впізнавання. Пам'ять – збереження того, що було пізнано. Два види продуктивного мислення породжують нову інформацію з уже відомою та збереженою в пам'яті інформацією. При операціях дивергентного мислення ми мислимо в різних напрямках, іноді досліджуючи, іноді відшукуючи відмінність. У процесі конвергентного мислення інформація приводить нас до однієї правильної відповіді, або до впізнавання кращої, або очікуваної відповіді. При оцінці ми прагнемо вирішити, яка «правильність, якість, відповідність або адекватність того, що ми знаємо, пам'ятаємо й створюємо за допомогою продуктивного мислення»⁵³.

Другий спосіб класифікації інтелектуальних факторів відповідає виду матеріалу або закладеного в нього змісту. Визначають три види матеріалу або змісту: зміст може бути представлений у вигляді зображень, символів або бути семантичним змістом. Зображення є таким конкретним матеріалом, який сприймається за допомогою органів чуттів. У ньому немає нічого, крім нього самого. Матеріал, який сприймається, має такі властивості, як величина, форма, колір, місце, густина. Те, що ми чуємо або відчуваємо, – різні види образного, конкретного матеріалу. Символічний зміст складається з букв, цифр та інших умовних знаків, зазвичай об'єднаних у загальні системи, такі, як алфавіт або числові системи. Семантичний зміст представлений в формі значень слів або думок, він не потребує прикладів. Якщо до певного змісту застосовувати певну операцію, отримало щонайменше шість видів кінцевого мисленнєвого продукту. Доказово можна стверджувати, що, незважаючи на комбінацію операцій і змістів, між тими шістьма видами кінцевого мисленнєвого продукту існує зв'язок. Ці види такі: елементи, класи, відносини, системи, перетворення, передбачення. Це лише основні відомі нам види мисленнєвого продукту, виявлені факторним аналізом. Серед таких вони можуть бути основними класами, яким відповідають психологічно всі види інформації. Ці три види класифікації факторів інтелекту можна представити у вигляді моделі куба.⁵⁴

На цій моделі, яку можна назвати «структурою інтелекту», кожний вимір є одним із способів вимірювання факторів. В одному вимірі розташовані різні види операцій, в іншому – різні види кінцевого мисленнєвого продукту, у третьому – різні види змісту. У вимірі, що відноситься до змісту, додана четверта категорія, позначена як «поведінкова». Це зроблено з теоретичних міркувань – представити загальну здатність, іноді позначувану як «соціальний інтелект». Для того щоб краще зрозуміти модель і створити основу для її визнання як картини людського інтелекту, її потрібно розглянути

систематично, використавши кілька прикладів відповідних тестів. Кожна клітина цієї моделі позначає вид здатності, який може бути описаний у термінах операції, змісту та продукту, і для кожної клітини в місці її перетину з іншими є єдине поєднання видів операції, змісту та продукту. Тест для визначення тієї чи іншої розумової здібності повинен давати ті самі три характеристики.⁵⁵

В контексті проблеми взаємозв'язку мислення і мови постає необхідність вирішити завдання, що являє собою раціональність і чуттєвість в творчості. В науці – розрахунок, в мистецтві – уява. Наука розмірковує, мистецтво – переживає. В науці – цифри, в мистецтві – квіти. І таких паралелей безліч. На їх основі і зводиться зазвичай вчення про мистецтво як сфера чистої інтуїції, де роль «розуму» зведена до нуля. Цією схемою не можна відмовити в ефектності, але, якщо прийняти її серйозно, треба буде прийняти також висновок: людина має два самостійних, ізольованих «органи» мислення: розумний, раціональний, логічний, що приводить до побудови науки, і чуттєвий, нерозумний, ірраціональний, що приводить до побудови мистецтва. Висновок цей призводить до розриву людської свідомості, до роз'єднаності людських почуттів від його думок, до ізоляції мислення логічного від мислення образного, до протиставлення «інтуїції» – «розуму».

Постає питання: що є розум і що є інтуїція? Цілком очевидно: наші суперечки про мистецтво призводять до постановки основної гносеологічної проблеми: про характер пізнання теоретичного і художнього. На цьому простому прикладі виявляється глибокий зв'язок філософії як системи наукового знання з художньою творчістю як системою знання естетичного. При аналізі наукового мислення впадає в очі поверховість положення, що затверджує відособленість «почуття» від «думки». Немає такого наукового мислення, яке було б відірване від «чуттєвості» не тільки як супроводжуючого ряду, але як джерела самої думки. Ми розуміємо мислення не у вигляді абстракції, але як процес, що відбувається в організмі саме конкретному, із плоттю та кров'ю, що рухається, переживає. Традиційна психологія атомізувала психіку, ділила її на відокремлені «сили» – розум, волю і почуття, ізолюючи їх одну від одної. Згідно такого уявлення ці «сили» вели як би роздільне існування, лише допомагаючи один одному у випадках необхідності. Ця тріада викликала до життя іншу: «істину», «добро» і «красу», – яка в точності відповідала вказаними трьома силами. Якщо областю мистецтва є не тільки «почуття», а й «думки», то спонтанним є саме поняття «почуття» як тієї частини людської психіки, де немовби локалізуються «коріння мистецтва».⁵⁶

У цьому можна переконатися, порівнявши прояви почуття і волі в людях різних ступенів розвитку розуму, який породжує нові почуття та прагнення і пригнічує старі. Ізоляція «почуття» від «думки», приписування почуттям

самостійного існування в людській свідомості не може бути виправдане в світлі сучасних знань про психіку як про єдність. Саме єдністю різноманітності і єдністю протилежностей є психіка. Це є останнім і найпереконливішим словом сучасної науки. Психіка розглядається як живий рух, як безперервний мінливий процес, де почуття і відчуття породжують думки, які в свою чергу викликають почуття і емоції. В процесі, який називається пізнанням, почуття пов'язані з думкою, яка рухається, супроводжувана почуттями, освітлена ними, отримуючи від почуття або посилюючі, або послаблюючі імпульси. При старому, атомістичному, мозаїчному розумінні психіки мислинневий процес як прояв «розуму», особливого «начала» в людській «душі», здавався ізольованим, паралельним потоку почуттів, породжуваних іншим началом «душі».⁵⁷

Для розуміння сутності мислення важливе значення представляє концепція «бріколажу», яку презентує *К. Леві-Строс*. Він зазначає, що існує одна форма діяльності, що дозволяє досить добре сприйняти в технічному плані те, що в умоглядному плані могло бути наукою, яку краще називати «первинною», а не примітивною. Таку діяльність зазвичай позначають словом «бріколаж» (bricolage). У своєму традиційному значенні дієслово «bricoler» застосовується до гри в м'яч, до більярду, до полювання і верхової їзди – як правило, щоб викликати уявлення про несподіваний рух: м'яч, що відскакує, коня, що сходить з прямої лінії, щоб обійти перешкоду. У наші дні бріколер – це той, хто творить сам, самостійно, використовуючи підручні засоби на відміну від засобів, що використовуються фахівцем. Проте суть міфологічного мислення полягає в тому, щоб виражати себе за допомогою репертуару вигадливого за складом, великого, але все ж обмеженого; як-не-як, доводиться цим обходитися, яким би не було взяте на себе завдання, бо нічого іншого немає під руками.⁵⁸

Отже, мислення виявляється схожим на зразок інтелектуального бріколажа (що пояснює відношення, які спостерігаються між ними). Подібно до бріколажа в технічному плані, міфологічна рефлексія може досягати в плані інтелектуальному блискучих і непередбачуваних результатів. Відповідно часто відзначався міфопоетичний характер бріколажа: в так званому «грубому», або «наївному» мистецтві; або ж в архітектурі, яку обезсмертили «Великі сподівання» *Ч. Діккенса*. Але вона, безсумнівно, спочатку надихалася приміським «замком» *М. Вемміка*, з його мініатюрним підйомним мостом, з його гарматою, що сповіщає дев'яту годину, і грядкою салату та огірків, завдяки чому мешканці замку, якби треба було, змогли б витримати облогу.⁵⁹

Як зазначав *Л. Де Бройль*, «уява, що дозволяє нам уявити собі відразу частину фізичного світу у вигляді наочної картини, що виявляє деякі її деталі, інтуїція, несподівано розкриває нам в якомусь внутрішньому прозорінні, що не має нічого спільного з великоваговим силогізмом, глибини реальності, є

можливостями, органічно притаманними людському розуму; вони грали і повсякденно грають істотну роль в створенні науки. Звичайно, вчений ризикував би впасти в оману, якби він в ході своєї роботи переоцінив значення уяви та інтуїції; він врешті-решт відмовився б від концепції раціональності всесвіту, яка, як ми говорили, є основним постулатом науки, і поступово повернувся б до міфічних пояснень, характерних для донаукової фази людського мислення. Проте, уява та інтуїція, що використовуються в розумних межах, залишаються необхідними допоміжними засобами вченого в його русі вперед»⁶⁰.

Єдність мислення і мови досягається за рахунок творчості, яка в єдності з мисленням вибудовує феномен *творчого мислення*. Воно завжди було і залишається предметом постійних дискусій. Одна з них – заперечення тези, згідно якої вербалізація необхідна для формування думки і мислення. «Слова або мова, – писав *А. Ейнштейн*, – як в усній, так і в письмовій формі, очевидно, не відіграють ніякої ролі в механізмі мого мислення. Психічні сутності, які, мабуть, і є складовими елементами думки – це певні знаки і більш-менш виразні образи, які можуть «довільно» відтворюватися і комбінуватися за власним бажанням... У моєму випадку, згадані елементи носять візуальний і моторний характер. Загальноприйняті слова або інші знаки мені доводиться підбирати тільки на другій стадії, коли згадані асоціативні зв'язки набувають виразні контури і можуть бути відтворені з моєї волі»⁶¹.

В даній ситуації варто процитувати відомого генетика *Френсіса Гальтона*: «Для мене серйозну складність представляє письмо, а ще більшу – словесне пояснення, так як роздуми в словесній формі даються мені далеко не так легко, як в будь-якій іншій. Часто трапляється, що виконавши велику роботу і отримавши результати, які мені абсолютно зрозумілі і цілком мене задовольняють, при спробі висловити їх словами я стикаюся з необхідністю переводити себе в зовсім іншу інтелектуальну площину. Мені доводиться перекладати свої думки на мову, яка не дуже-то добре їм відповідає. Тому я змушений витратити багато часу в пошуках відповідних слів і фраз, і часто усвідомлюю, що, виступаючи без підготовки, буваю не зрозумілим не через неясності змісту висловлювання, а тільки лише через незграбність своїх вербальних конструкцій. Це один з невеликих, але прикрих моїх недоліків»⁶². Ці приклади дуже добре узгоджуються з власним способом мислення. Майже все математичне мислення візуалізується або протікає на рівні невербальних понять. Хоча думки дуже часто супроводжуються «порожніми» і майже марними словесними коментарями, такими як «ось це йде з цим, а це – з цим». Дещо схоже пише *Адамар*: «Я стверджую, що слова повністю відсутні в моїй голові, коли я дійсно віддаюся роздумам, і я знаходжу випадок *Гальтона* повністю ідентичним моєму особистому досвіду, оскільки і у мене самого

навіть після прочитання або вислуховування питання всі слова зникають в той самий момент, коли я починаю їх обмірковувати; і я повністю згоден з *Шопенгауером*, коли він пише “Думки вмирають в момент, коли втілюються в слова”»⁶³.

Як показує аналіз, існує достатня кількість підходів до аналізу інтелекту і мислення в його різних оприявленнях. В силу чого виникає необхідність порівняти деякі погляди на проблему мислення. Так, *В.М. Розін* вказує: «В епістемології існують два різних погляди на мислення. Відповідно до першої точки зору, мислення є творчим процесом, причому таким, в якому думка народжується кожен раз знову, і ця думка завжди – нова думка. Із сучасних філософів її відстоюють, наприклад, *М. Гайдеггер*, *М. Фуко*, *М. Мамардашвілі*. Вони постійно підкреслюють, що мислення – це процес, який робить неможливим стару думку; і навпаки: це певна можливість мислити інакше, ніж раніше. Навпаки, починаючи з *Арістотеля*, більшість філософів підкреслювали в мисленні роль правил та інших нормативних встановлень. Тобто вважали мисленням тільки ті структури, які на будь-якому матеріалі, як би він не змінювався, відтворюються в незмінному вигляді. У цьому сенсі, якби *Арістотель* полемізував, наприклад, з *Фуко*, то він сформулював би наступну контртезу: справжня думка ніколи не змінюється, оскільки – це всього лише варіація на предметному матеріалі незмінної системи логічних правил і норм. Зазначена дилема (мислення – це інновація або традиція) вирішується, якщо врахувати, що є періоди і завдання, що вимагають нормування щодо мислення і виконання цих норм; але є й інші (становлення нової культури, рішення принципово нових завдань і інші), коли ефективна тільки нова думка, пориває зі старою мисленнєвою традицією»⁶⁴. Дана проблема, поставлена автором, підводить до проблеми методології мислення.

Методологічне мислення – це перенесення принципів категоріальних схем з однієї області знання в іншу. Іншими словами, це теж факт взаємодії традицій, але має особливе і принципове значення для розвитку науки. «Обороти мови і мислення, – продовжує *Д.К. Максвелл* ту ж думку, але в іншому контексті, – за допомогою яких ми переносимо термінологію знайомої нам науки в область науки, менш нам знайомої, можна назвати «науковими метафорами»... Характер дійсно наукової системи метафор такий, що кожен термін у його метафоричному вживанні містить всі ті формальні співвідношення з іншими термінами системи, які він мав при своєму первісному вжитку. Даний метод є в цьому випадку істинно науковим, тобто він є не тільки законний продукт науки, але, в свою чергу, може сприяти її розвитку»⁶⁵. Це і називається методологічним мисленням.

В контексті дискурсу методологічного мислення формується розуміння так званого мислення «вищого порядку». Фахівці-методологи приписують різні

якості мисленню вищого порядку, але в цілому вони мають на увазі понятійно збагачене, послідовне, організоване, орієнтоване на пояснення мислення. Кожна з цих характеристик може бути оскаржена. Висувається наступний аргумент: мисленню вищого порядку немає потреби бути концептуально збагаченим, оскільки воно може бути сильним, гнучким, плідним і т.д., навіть маючи справу з уявними речами, які не лежать на поверхні. В художній белетристиці, наприклад, матеріал не обов'язково організований послідовно, проте він захоплює нас своєю аморфністю і вражає глибиною. Даному типу мислення ні до чого щось постійно пояснювати; воно може просто дзеркально відображати реальність, не досліджуючи її. «Мислення вищого порядку», як і більшість технічних термінів, – вказує *М. Ліпман*, – може бути корисним поняттям, навіть будучи внутрішньо невизначеним. Три характеристики – багатство, послідовність, допитливість – можуть розглядатись як те, до чого мислення вищого порядку завжди повертається, а не те, від чого воно постійно відхиляється. Якщо при аналізі мислення ми виявляємо істотно мало цих характеристик, віднесення його до вищого рівня є сумнівним»⁶⁶.

Поряд з питанням про характеристики мислення «вищого рівня» не менш важливим є інший: як йому навчити. Потрібно зауважити, що помилка, яка постійно виникає при навчанні мисленню вищого порядку, часто безпосередньо витікає з вузькості підстав, що панують в дослідженнях у сфері освіти. Передбачається, що оскільки ціле можливо проаналізувати по частинам, то аналіз частин повинен передувати конструкції цілого. Інакше кажучи, прищеплення учням пізнавальних навиків вищого порядку виливається в їх власне мислення вищого порядку. Однак вважається, що варто навчати прямо і безпосередньо мисленню вищого порядку. Навички самі про себе можуть потурбуватися, а якщо ні, то це справа майбутньої корекції. Пряме навчання мисленню вищого порядку однаково важливе і для учнів, і для вчителів. І приносить відчуття внутрішньої повноти. Виникає питання: як безпосередньо навчати мисленню вищого порядку?

Інструментом стимуляції мислення вищого порядку в науці і навчанні є філософування або дроблення філософії (*to do philosophy*). Воно перетворює клас у «співтовариство дослідників». Філософія, ймовірно, є парадигмальною дисципліною для навчання такому мисленню, проте не обов'язково користуватися тільки її арсеналом. Введення методології співтовариства дослідників у будь-яку дисципліну може стати засобом стимуляції обговорення і рефлексії щодо її предмету. Прийоми критичного мислення утворюють рамки, які дозволяють залучати в дискусію предметний зміст даної дисципліни. Мислення вищого порядку не зводиться тільки до критичного мислення, швидше воно є сплавом критичного і творчого мислення. Це проявляється у тому випадку, коли критичний і творчий аспекти підтримують і підкріплюють

один одного і коли критичний мислитель вводить нові засади і критерії або задає новий поворот художній традиції або конвенції. Мислення вищого порядку є плідним і гнучким. Плідність виражається у «відчутті джерел, необхідних для власного живлення, гнучкість – в здатності вільно і з максимальною ефективністю використовувати ці джерела»⁶⁷.

Результатом може стати і стає комплексне мислення, в якому враховуються всі його розробки і досягнення. Комплексне мислення можна визначити як мислення, котре усвідомлює як власні передумови, так і причини і докази на користь того чи іншого висновку. Воно враховує власну методологію, процедури, перспективу і точку зору. Його відрізняє усвідомлення факторів, які призводять до упередження, забобонів і самообману. Будучи мисленням про власні процедури, воно, одночасно, охоплює предметний зміст. Подібно до того як в дискусіях, які мають місце в законодавчих органах, та впродовж усього обговорення предмету необхідно постійно пам'ятати про парламентські процедури, при ретельному дослідженні в класі впродовж всього обговорення предмету методологія повинна займати пріоритетне місце. Вона є особливо важливою, враховуючи упередження і самообман, які присутні у суперечках, що відбуваються в учбових класах. Проте суперечка – швидше прояснення забобонів, ніж їх ретельне дослідження.⁶⁸

Не викликає сумніву, що мислення та його розвиток обумовлений соціально-історичними та культурними причинами. Практичне життя людей, взяте у всьому багатстві і різноманітності своїх історичних змін і проявів, задало основні способи їх відношення до світу. Мислення, як і інші когнітивно-духовні способи освоєння людиною дійсності, можна розглядати в якості історико-культурного способу, який виводиться з практичної діяльності людей. У всіх основних структурних компонентах мислення можна побачити аналогію з побудовою практичних дій.

Генетичний принцип системного аналізу мислення тісно пов'язаний з двома іншими головними принципами – структурним і функціональним. Принцип структурної впорядкованості визначає той системоутворюючий аспект мислення, який характеризується емпірико-феноменологічними ознаками. У функціональному смислі слова, мислення – відкрита система, «робота» якої залежить від функціональних призначень суб'єкта, які наповнюються практичним, комунікативним, пізнавальним, культурно-історичним та іншим конкретним змістом. Окремий аспект функціонального принципу підводить нас до розкриття особливостей мислення в якості інтерсуб'єктивної діяльності. В її контексті можна поставити питання про рефлексивність мислення, або рефлексію як спосіб мисленнєвої діяльності.

1.3. Мислення і рефлексія в когнітивних процесах

Інтелектуальна діяльність безпосередньо пов'язана з проблемою рефлексії. Рефлексія – класичний метод самопізнання суб'єкта – з часів *Р. Декарта* перебувала в центрі філософських досліджень свідомості і мислення. Оскільки в класичній теорії рефлексія була способом самопізнання суб'єкта, для філософського мислення рефлексія постала нерозривно пов'язаною із суб'єктно-об'єктним відношенням. Критика картезіанської парадигми обернулася проти моменту відмінності між суб'єктом пізнання і об'єктом, який міститься в ній, і не зачепила їх безпосередньої єдності, що визначається рефлексією. В результаті таке критичне ставлення до рефлексії привело до децентрації та елімінації суб'єкта. Але зі «смертю суб'єкта» не зникли труднощі розуміння самопізнання. В даній ситуації виникає нагальна необхідність виявлення передумов, які були досліджені сучасним мисленням від епохи класики, і тому не тільки залишилися непомітними в процесі деконструкції класичної теорії самопізнання, але і визначили собою напрямок пошуку альтернатив цієї теорії. Такою передумовою постає знання про можливість рефлексії. Рефлексивність концепції зовсім не означає наявності в ній «Я», котре було б дане самому собі в акті рефлексії. Кожна мисленнева концепція, яка покладає безпосередню даність будь-якої форми свідомості самої себе, є рефлексивною.⁶⁹

Дослідження, яке розкриває роль вказаної передумови в сучасному мисленні, дозволяє побачити, що під термінами, які характеризують свідомість, часто приховуються класичні рефлексивні структури – джерела принципів труднощів. Такого роду структурами постають, наприклад, тимчасовість та інтенційність, які визнаються рядом впливових філософських напрямків фундаментальними характеристиками свідомості і мислення. Аналіз інтелектуально-мисленневої діяльності з необхідністю включає в себе рефлексію, оскільки основою кожної достовірності є доступне для рефлексії безпосереднє знання. Проблема саморефлексивності суб'єкта пізнання досліджується в двох аспектах: як проблема пізнання суб'єктом себе самого і як проблема пізнання ним світу. Рефлексія, яка первісно передбачає ідентичність того, хто рефлексує, і того, хто підлягає рефлексії, і тим самим заперечує в самопізнанні відмінність суб'єкта і об'єкта, не може бути прийнята в якості способу самого себе, оскільки «мислення в процесі пізнання передбачає суб'єктно-об'єктне відношення».⁷⁰

В класичних рефлексивних структурах мислення покладається безпосередньо даними, які слугують для виправдання все тих же первісних інтуїцій про свідомість як таку, що передбачає, з одного боку, багатоманітність, а з іншого – синтез. Якщо говорити про рефлексію як спосіб самоосмислення і

самопізнання, то потрібно виходити з головних принципів просвітницької філософії. Вона, виходячи з окремого відособленого індивіда, культивувала «розумний егоїзм» як основу поведінки. *I. Кант* відкидає егоїзм в усіх його видах як несумісний з розумом. Егоїзму німецький філософ протиставляє плюралізм способу мислення, при якому індивід розглядає своє «Я» не як увесь світ, а лише як частину світу. *I. Кант*, розглядаючи людину, називає її індивідом, коли вона розвивається до самосвідомості. Також індивіду приписується художня творчість, як один з критеріїв «Я». Він починає своє міркування з розуму, який не контролює свідомість або, по-іншому він називає їх «темними думками, що приходять в голову». У повному «морозі свідомості» може йти такий складний психічний процес, як художня творчість. Уявіть собі, пише *I. Кант*, музиканта, що імпровізує на органі й одночасно розмовляє з людиною, що стоїть біля нього: один помилковий рух, невірно узята нота і гармонія зруйнована. Але цього не відбувається, «хоча той, хто грає, не знає, що він зробить в наступну мить, а, зігравши п'єсу, часом не в змозі записати її нотними значками»⁷¹.

В свою чергу інший представник класичної німецької філософії *Й.Г. Фіхте* вважав, що нову активність свідомість набуває лише на стадії здатності судження. Ця здатність рефлексувати над об'єктами, «вже покладеними в розумі». Розум і сила судження взаємно визначають один одного. Зворотний шлях «природної рефлексії привів нас до поняття «Я», до вихідної точки теоретичної частини науки про навчання»⁷².

Кантіанська «річ в собі» відкидається *Й.Г. Фіхте* без апеляцій: адже вона входить в кантівську побудову в якості мислимої сутності. Отже, можна сказати, що це ми мислимо «річ у собі», що діє на нас. Трансцендентальний суб'єкт *I. Канта* залишається, таким чином, на самоті, він є «єдине суще: все інше продукт його діяльності». «Визначну роль в діалектиці покладання і зняття обмеженості належить рефлексії. Так рефлексія про відчуття (обмеження) є діяльність, що тягне за собою протиставлення «Я», оскільки в самій рефлексії «Я» не бачить себе, не бачить, як воно діє і, отже, діє несвідомо»⁷³. «Я» у *Й.Г. Фіхте* – діяльне абсолютне начало, самопокладаюче своє «Я», в подоланні якого здатне нескінченно розгортатися у власному змісті. Отже, філософ розмежовує «Я» на «не Я», і пізніше на синтез «Я і не Я». Можна розглянути фіхтеанську трилогію як генезу, але більш точно (на наш погляд) – це перебування суб'єкта в цих позиціях. Суб'єкт у *Й.Г. Фіхте* усвідомлює, що він стоїть не тільки на противагу суспільству, а й до самого себе, і виходом з цього конфлікту буде, знову ж він сам. Але тут ми можемо впасти в оманливу видимість, що вселяє думку про незалежність будь-якого «не я» від «Я», яка визначена розбіжністю абсолютного і індивідуального «Я». Абсолютне «Я» саме себе обмежує і розділяє таким чином, що для цих

кінцевих «Я» існує протиставлене, або «не я». «Філософія вчить нас все відшукувати «Я», але це «Я» – не індивідуальне «Я», а певна «вища людина», яка з силою підіймає свій вік на вищий щабель людства»⁷⁴. І разом з тим – на більш високий ступінь мислення як діяльності.

Особливий інтерес являє собою спроба виправдання рефлексії, яка здійснюється феноменологією. Визнаючи неминучість проблемності рефлексії, цей філософський напрямок оголошує цю проблемність як результат реальності рефлексивного процесу. Йдучи в руслі картезіанства, *Е. Гуссерль* повністю покладається на рефлексію, достовірність якої гарантована їй безпосередністю. «Я, редуковане людське (психофізичне) Ego, – писав *Е. Гуссерль*, конституційоване як складова частина світу, що містить у собі багатоманітні об'єкти, що знаходяться поза мною, але сам я конститууюю все це у своїй душі і ношу у собі, в інтенційному сенсі»⁷⁵. Як зазначає *В.К. Лукашевич*, «рефлексії щодо пізнавальних процесів над пізнавальними процесами були вироблені фундаментальні уявлення про структуру пізнавальної діяльності (в тому числі в науці) і основні принципи її рефлексивного осмислення. Пізнавальні процеси мислилися як взаємодія людини і об'єкта пізнання, специфіка якої (взаємодії) обумовлена, насамперед, особливостями об'єкта пізнання, специфікою пізнавальних здібностей людини і в певній мірі інструментарію («органона»), який використовується... В руслі гносеології, як гранично широкої форми рефлексії над пізнавальними процесами, на перших же етапах її розвитку зародилися уявлення, які мають більш вузьку спрямованість і сферу застосування, а саме, форми рефлексії над науковим пізнанням. Найбільш раннім стимулом до цього були імпонуюча філософам більша строгість, системність і послідовність мислення представників науки, що зароджувалася, порівняно з моралістами і вчителями мудрості»⁷⁶.

Рефлексія у феноменології оголошується «безпосереднім учасником подій», які здійснюються в свідомості і поза нею. Тобто в тілесності. «Мое живе тіло, як співвіднесене саме з собою, володіє засобом своєї даності в якості центрального «тут», усяке інше тіло володіє модусом «там». Я можу змінювати своє положення таким чином, щоб кожне «там» перетворити в «тут», тобто можу зайняти своїм тілом усяке місце у просторі»⁷⁷.

В даній ситуації рефлексія вже зовсім відкрито виступає в своїй власній якості, декларуючи свій безпосередній характер. В акті рефлексії досягається очевидність, в якій неможливо сумніватися – оточуючий світ. «Кожний має навколо себе один і той самий світ, і буває так, що декілька людей бачать одну і ту саму річ, один і той самий фрагмент світу; але кожен володіє своїм явленням речі, одна і та сама річ являється кожному у відповідності з його становищем у просторі, яке у кожного є різним. Річ має своє «попереду» і «позаду», своє «зверху» і «знизу». І моє «попереду» речі для іншого може опинитися «позаду»

і т.д. Але це – одна і та сама річ з одними й тими ж властивостями»⁷⁸, – зазначає *Е. Гуссерль*.

Особистість через мислення виступає в якості внутрішнього світу, який вимагає реалізації поза межами себе. Існувати – означає «розгортати» себе поза своїми межами. Людину слід розуміти як таку, що знаходиться у постійному становленні. Людина виходить з себе, виходить до чогось, до *Іншого*. Такою є її природа. Вона полягає у тому, що людина завжди переступає межі свого існування долаючи себе, тобто трансцендує. «Саме Я – це не переживання, а той, хто переживає, не акт, а той, хто здійснює акт, не характерна риса, а той, хто володіє характерною рисою»⁷⁹.

Принципово важливою для феноменології є проблема модифікації буттєвого статусу під дією рефлексії. Мова йде про вплив рефлексії на властиву безпосередній свідомості генеральну тезу про існування світу. Дана ситуація дає підстави *Е. Гуссерлю* стверджувати: «В теперішній феноменологічній настанові я знаходжу себе як чисте Я і мій потік переживань, в ньому конституційовану просторово-часову природу, що поширюється у нескінченність, і цю природу я знаходжу як ідентичний істинний смисл у багатоманітності суб'єктивних явищ і в інтенційному правилі подальших явищ як ідею, що йде у нескінченність, істинна змістовна значимість якої віднаходиться шляхом наближення і з точки зору ймовірності»⁸⁰.

Виходячи з цього, можна зробити висновок про безпосереднє відношення рефлексії до окремої особистості. «Ні окремішня особистість, ні її сукупність не є самі по собі фундаментальними фактами людської екзистенції. Вони є лише абстракціями. Окрема людина виступає фактом екзистенції тільки тоді, коли вступає в життєве відношення з іншою людиною»⁸¹. Справа в тому, що лише людина з людиною несе у собі необхідну динамічну подвійність, яка і є сутністю людини: бо людина тут дає і сприймає, наступає і захищається, виступає водночас дослідником і його опонентом – це взаємодоповнюючі складові сутності людини.

Важливим фактором для розвитку мислення через рефлексію, яка дозволяє пояснити предметний світ, який претендує на незалежне від свідомості існування, покликана створена *Е. Гуссерлем* концепція «життєвого світу». Головна ідея цієї концепції полягає в наступному: суб'єкт може виявити себе тільки при можливості відрізнити себе від чогось іншого, а це означає, що інше різнозначне йому. «Життєвий світ» – це структура свідомості, яка може бути виявлена в рефлексії: при переході в пізнавальну установку він зберігає свою сутність. «Життєвий світ» є не що інше, як сама на себе спрямована суб'єктивність. В зв'язку з цим стає зрозумілим і те, що «життєвий світ» – це основа для будь-якого можливого світу, який досягається через мислення і на його основі – розуміння. Воно виникає не лише на основі мислення, але і на

основі сприйняття. Як зазначає *М. Мерло-Понті*, через феноменологічну рефлексію «Я здобуває бачене не як мислення про бачення, а як погляд, що схоплює видимий світ, і саме тому там може існувати для мене погляд Іншого. Коли я звертаюся до свого сприйняття і переходжу від безпосереднього сприйняття до думки про це сприйняття, то я його відбудовую, я здобуваю мислення більш старе, ніж моє Я, воно працює в моїх органах сприйняття, які суть не що інше як його слід. Тим же самим способом я пізнаю й інших. Тут я маю лише слід свідомості, який втікає від мене в своїй актуальності, і коли мій погляд перехрещується з поглядом Іншого, я відбудовую чуже мені існування у певній рефлексії. Інша свідомість може бути виведена тоді, коли емоційні вираження Інших порівнюються і ототожнюються з моїми, коли можуть бути визнані конкретні співвіднесення між моєю мімікою і моїми психічними фактами. Між моєю свідомістю і моїм тілом, таким, яким я його переживаю, між цим феноменальним тілом і тілом Іншого, таким, яким я його бачу ззовні, існує внутрішній зв'язок, який відкриває Іншого як завершення системи»⁸².

Розмірковуючи над проблемою рефлексії, *М. Мерло-Понті* продовжує: «...Очевидність Іншого стає можливою, оскільки Я не є прозорим для себе самого і оскільки моя суб'єктивність не розлучається зі своїм тілом. Остільки, оскільки Інший перебуває у світі, оскільки він є видимим і складає частину мого поля, він ніколи не є Ego для себе. Щоб осмислити його як істинне Я, я повинен був би мислити себе як простий об'єкт для нього, чого не дозволяє мені зробити те знання, котре я маю про самого себе. В сутності, ми нівелюємо Я і Ти у досвіді множинності, вводимо безособисте у центр суб'єктивності, стираємо індивідуальність точок зору. Але в цьому всеохоплюючому змішанні чи не примушуємо ми зникнути разом з Ego і Alter Ego?»⁸³.

Завдяки мисленню і рефлексії ми досягаємо не лише світ, в тому числі наш «життєвий світ», але й історію. Проте, ми повинні пам'ятати, що в дійсності не історія належить нам, а ми належимо історії. Також не потрібно зводити міркування лише до простих інтуїцій та чисто індивідуальних переживань, оскільки «заздалегідь до того, як ми осмислюємо самих себе в акті рефлексії, ми з повною самоочевидністю досягаємо самих себе в якості членів сім'ї, суспільства та держави, в яких ми живемо... Тому міркування окремої людини у набагато більшій мірі, ніж її судження, складають історичну дійсність її буття»⁸⁴, – вказує *Г.-Г. Гадамер*.

Рефлексія даного попереднього розуміння виносить перед нами те щось, яке зазвичай відбувається поза нами. «Тільки через цю рефлексію, – зазначає *Г.-Г. Гадамер*, – я більше не невільний щодо самого себе, а можу над правильністю й неправильністю мого попереднього розуміння відчувати себе вільним – нехай навіть це буде тільки так, що я вчусь добиватися нового розуміння речей, які відбулися сповненими упереджень. Однак у цьому полягає

те, що упередження, які управляють моїм попереднім розумінням, постійно ставляться на карту – аж до їхнього залишання, яке в кожному випадку завжди можна назвати перетворенням. Така невтомна сила досвіду – в кожному повчанні постійно формувати нове попереднє розуміння»⁸⁵.

Кожне нове розуміння утворює смисл, поза яким не може бути мислення в процесі його діяльності. Поза смислом не може бути мети самого життя людини. Смисл – складне явище, породжене інтелектом. «Смисл, – вказує А. Шюц, – не є якістю певного переживання, яке виринає з потоку свідомості або предметності, що конститується в ньому. Смисл є результатом мого тлумачення минулих переживань, які рефлексивно схоплюються в актуальному Тепер в актуально чинній схемі інтерпретації... Переживання стають осмисленими лише тоді, коли вони витлумачуються *post hoc* і схоплюються мною як повністю описаний досвід»⁸⁶.

Рефлексія виявляє себе в самореферентних операціях, які є результатом розвитку самореферентних систем. Теорія самореферентних систем вважає, що виділення систем може здійснюватися тільки через самореференцію, тобто завдяки тому, що системи при конструюванні своїх елементів і елементарних операцій відносяться самі з собою (з елементами тієї ж системи, з її операціями або з її єдністю). Щоб зробити це можливим, системи повинні виробляти і використовувати опис своєї самості; вони повинні щонайменше бути здатні внутрішньосистемно використовувати відмінність системи і навколишнього світу як орієнтацію і принцип виробництва інформації.

Навколишній світ є необхідним корелятом самореферентних операцій, тому що саме ці операції не можуть вчинятися в разі соліпсизму (можна було б сказати: тому що все відіграє в них роль, включаючи саму самість, слід запроваджувати через відмінність). В даній ситуації потрібно виходити з того, що спостерігач може покладати знову-таки лише як самореферентна система. Рефлексивні відносини такого роду не тільки звільняють наукову теорію від догм і «натуралізують» її, а й забезпечують набагато більш комплексне розуміння об'єкта за допомогою багато більш комплексного «дизайну теорії». Теорія самореферентних систем «розвиває» цю модель казуальності. Вона розглядає казуальність (так само як логічну дедукцію і будь-яку асиметризацію) як різновид організації самореференції; і «пояснює» різні системи навколишнього світу тим, що лише «самореферентні системи створюють собі можливість впорядковувати причинність за допомогою поділу системи і навколишнього світу»⁸⁷. Поняття «іманентне обмеження» вказує на внутрішню комплексність елементів, непідвладну системі, яка забезпечує їх «здатність становити єдність». У цьому відношенні комплексність є саме себе обумовлюючий предметний зміст – через те, що самі елементи повинні бути конституувати комплексно, щоб бути здатними входити в єдність на більш

високих рівнях освіти систем, їх здатність до приєднання повинна бути обмежена. Тому «комплексність репродукується як неминуча даність на кожному вищому рівні освіти систем»⁸⁸, – вказує *Н. Луман*.

На основі такого підсумку діяльності самореферентних систем можна стверджувати, що усвідомлення суб'єктом себе самого не зводиться до усвідомлення своєї особистості, оскільки всі особистісні утворення лише обмежують можливість людини пізнати свою сутність як Я, як самість. Тобто самовизначення полягає в ідентифікації себе як суб'єкта власного життя внаслідок подолання будь-яких соціальних норм та стереотипів, сформованих в особистості.

Результатом вказаного самовизначення є реалізація себе в творчості, яке завжди було і залишається рефлексивним, оскільки орієнтовано на самопізнання, самоусвідомлення і самоаналіз. «Головним спонукальним мотивом творчості, – вказує *К. Роджерс*, – як виявилось, слугує прагнення людини здійснити себе, проявити свої можливості ... Під цим прагненням я маю на увазі направляюче начало, яке проявляється у всіх формах органічного і людського життя, – прагнення до розвитку, розширення, вдосконалення, зрілості, тенденцію до вираження і прояву всіх здібностей організму і особистості. Це прагнення може бути глибоко приховано під кількома шарами іржавих психологічних захистів; воно може бути захищене за не усвідомлюваним людиною штучним фасадом. Я, однак, переконаний, ґрунтуючись на своєму досвіді, що це прагнення є в кожному індивіді й очікує тільки відповідних умов для звільнення і прояву. Саме воно є головною мотивацією творчості, коли організм вступає в нові відносини з навколишнім світом, намагаючись якнайповніше бути самим собою»⁸⁹.

Безперечно, творчість нерозривно пов'язана із здатністю судження, тобто здатністю до мисленнєвої діяльності. Отже, також здатністю до рефлексії як способу активізації мислення, що відкриває нові горизонти пізнання. «Найголовніше в творчості – це її новизна, і, отже, у нас немає еталону, по якому можна оцінити її продукт. Насправді історія свідчить про те, що чим оригінальніше продукт творчості і чим ширше наслідки його застосування, тим більше ймовірно, що він буде оцінений сучасниками як зло. По-справжньому значне творіння – будь то ідея, твір мистецтва або наукове відкриття, – швидше за все, буде вважатися помилковим, поганим або дурним. Пізніше воно може здаватися чимось очевидним, само собою зрозумілим. І, як правило, через багато років воно отримує остаточну оцінку як творчий внесок. Здається ясным, що ні один із сучасників не може правильно оцінити продукт творчості в той час, коли він створювався, і це твердження тим справедливіше, чим більше новизна цього творіння»⁹⁰.

Виходячи з даного контексту, потрібно враховувати ірраціональний момент творчого процесу, який завжди в ньому наявний. *Г. Марсель*, виокремлюючи проблему самопізнання серед інших проблем, називає її таїною: якщо я запитую про себе, якщо я заглиблююсь в себе, то я маю справу не з проблемою самою по собі, котру міг би вирішити і хтось інший, я маю справу з тим, що залучає моє буття і не може бути розглянуте у відриві від нього. Іншими словами, творчий процес як єдність інтуїції, уяви, самовизначення, що складає ірраціональний компонент, невіддільний від мислення як раціонального процесу. Тому марно вивчати цілі індивіда, який бере участь у творчому процесі. Багато, можливо більшість, творінь і відкриттів, котрі, як виявилось, мають велику соціальну значимість, мали в своїй основі швидше прагнення задовольнити особистий інтерес, ніж соціальну значимість. Поряд з цим історія знає чимало сумних прикладів, коли поява деяких творінь (різних утопій, заборон і т.п.), які проголошували своєю метою досягнення соціального блага, призводило до трагедії. «Ні, ми повинні визнати той факт, що людина творить у першу чергу тому, що це її задовольняє, тому, що вона відчуває у цьому самоактуалізацію. Ми нічого не досягнемо, якщо будемо намагатися розмежовувати «хороші» і «погані» цілі у творчому процесі. Чи повинні ми тоді залишити будь-які спроби розмежувати творчість потенційно створюючу і творчість потенційно руйнівну? Я не думаю, що цю песимістичну заяву виправдано. І саме недавні відкриття у області психології вселяють у нас надію. Було виявлено, що коли індивід «відкритий» всьому своєму досвіду (далі це поняття буде розкрито повніше), тоді його поведінка стає творчою, і можна сподіватися, що ця творчість носить творчий характер»⁹¹.

Очевидно, справа полягає в тому, що в тій мірі, в якій індивід відмовляється усвідомлювати (або ігнорує, якщо ви віддаєте перевагу цьому терміну) значну частину свого досвіду, його творіння можуть бути патологічними, або соціально шкідливими, або тим і іншим відразу. Тією ж мірою, в якій індивід відкритий усім сторонам свого досвіду, а всі різноманітні почуття і відчуття його організму доступні його усвідомленню, нові продукти його взаємодії з навколишнім світом будуть швидше творчими і для нього самого, і для інших.

Наприклад, людина з аморальними та психологічними тенденціями може творчо розробити абсолютно нову теорію відносин між нею і навколишнім світом, вбачаючи доказ своєї теорії в самих різних дрібницях. Її теорія має малу соціальну цінність, можливо, тому, що існує величезний пласт досвіду, який цей індивід не може допустити у свідомість. З іншого боку, *Сократ*, якого сучасники вважали «божевільним», розвинув нові ідеї, які виявилися соціально конструктивними. Досить ймовірно, це сталося тому, що у нього «зовсім не було захисних реакцій і він був вищою мірою відкритий власному досвіду.

Логіка цих міркувань стане, ймовірно, більш ясною в подальших роздумах. Чим більше він відкритий власному досвіду, тим більше його поведінка свідчить про те, що людський рід за своєю природою схильний до творчого соціального життя»⁹². Це означає, що таке життя досягається за рахунок творчості, тобто творчого мислення. Причому першість в даному житті належить науці, яка слугує процесу активізації мислення.

Наукова творчість в першу чергу обумовлена широтою і глибиною охоплення проблеми, системністю розгляду, виокремлення закономірностей, що лежать в основі явищ, при цьому головною умовою тут висувається наукова рефлексія. «Суть рефлексії, – вказує *Г.А. Голицин*, – зміна засобів і підстав діяльності з метою управління станом, його оптимізації, кращого і більш повного досягнення мети ... як певний універсальний «прийом» живої природи, що перетворює засоби в мету, або, користуючись термінологією теорії управління, як перетворення параметра системи управління в об'єкт управління»⁹³.

З точки зору *Т.М. Рябушкіної*, «класична рефлексія, всупереч загально розповсюдженому переконанню, зовсім не відповідає суб'єктно-об'єктній моделі, оскільки ця модель передбачає відмінність того, хто пізнає, і що пізнається, тоді як рефлексія, навпаки, передбачає їх безпосередню єдність. Дійсно, тому, хто підлягає рефлексії, не потрібно ніякого попереднього пізнання для того, щоб звернутися в акті рефлексії саме до себе самого, а не до іншого, тобто знання того, хто рефлектується, про те, що рефлексується – це він сам, є безпосереднє знання. Таким чином, хоча класична рефлексія передбачає наявність в самопізнанні суб'єкта і об'єкта, вона разом з тим передбачає і те, що суб'єкт і об'єкт знаходяться в нерозривній єдності, об'єктом рефлексії постає сам суб'єкт. Картезіанська парадигма, яка намагається поєднувати суб'єктно-об'єктну модель пізнання з рефлексією як способом самопізнання, яка первісно містить в собі суперечність»⁹⁴.

Процес рефлексії, або рефлексивного мислення в багатьох моментах відкриває *рефлексивна психологія творчості*. Являючись інноваційною областю сучасної психологічної науки, рефлексивна психологія творчості органічно вписується в її прогресивний розвиток. Аналіз проблематики прогресу психологічної науки за своїм наукознавчим статусом є перш за все історико-методологічною метаобластю її рефлексивно-творчого самопізнання. Прогрес науки виражається в новаціях по відношенню до традицій, що вивчаються її історією та рефлексуючою методологією, бо лише на тлі вивірених часом традицій і прецедентів успішних досліджень визначається ступінь новизни тих чи інших досягнень в науці. Самі ці досягнення є результатом творчої наукової діяльності (вчених і колективів – наукових шкіл, лабораторій, кафедр) інноваційного характеру в міжшкільних взаємодіях,

міждисциплінарних підходах і в соціально значущих контекстах, що визначають фінансування перспективних, потенційно інноваційних досліджень.

Саме в процесі пізнання нових граней психологічної реальності в ході дослідницьких пошуків висуваються проблеми і виникають перспективні підходи, будуються оригінальні теорії і передові методи, відкриваються нові факти і фундаментальні закономірності, розробляються узагальнення-знання та інноваційні технології-рекомендації по їх використанню в прогресивних прикладних розробках і в соціальній практиці. Все це є результатом пізнавальної творчості особистості вченого і зусиль колективів та шкіл, що працюють в сфері психологічної науки, організованої відповідно до соціально-стратових норм науково-професійної діяльності, дослідницькі засоби якої експлікуються і проєктуються методологією. Оскільки ці виражаючі продуктивні досягнення наукової діяльності норми-засоби рефлексуються і породжуються методологією на фоні того, як вони селектуються і транслуються історією науки, то проблематика прогресу в ній знаходить свою єдність у взаємодії її історії та методології.⁹⁵

Відкриття фундаментальних фактів – домінування рефлексивного рівня в структурі мислення, інтенсифікації рефлексії перед інсайтом та її визначальної ролі в продуктивному мисленні – поставило нас перед онтологічною проблемою необхідності теоретичного виділення та експериментального вивчення рефлексії як специфічної психологічної реальності. Якщо емпіричною передумовою цього послужили результати дослідів з рефлексивністю продуктивного мислення, де рефлексія вивчалася на матеріалі репродуктивного мислення, то історико-науковою – вивчення логіки розвитку рефлексивної проблематики в філософії і психології. А методологічною передумовою – розробка засобів науково-дослідницької діяльності з вивчення комунікативно-особистісної зумовленості мислення спілкуванням.

В результаті виокремлюється проблема творчої особистості. З точки зору *А.С. Шарова*, творча людина – це не тільки і не стільки та, яка винаходить або робить щось нове й оригінальне, а здебільшого та, котра прагне оволодіти власною поведінкою і власною психічною діяльністю. Це стосується вдосконалення механізмів саморегуляції і самоконтролю, яке тільки і можливе за допомогою рефлексії по відношенню до конкретної діяльності, до власних дій, пов'язаних з цією діяльністю. Діяльність цього механізму спрямована не тільки на досягнення конкретного результату, але і на вироблення різного роду внутрішніх регуляторних схем, що дозволяють все більш ефективно організувати свої розумові процеси. «Рефлексивність науково-дослідницької діяльності знаходить своє відображення і в тому, що людина в процесі пошуку активно будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція науково-дослідницької діяльності, тобто свої гіпотези, схеми, моделі»⁹⁶.

В даному контексті автор виділяє три види рефлексії, що породжують креативність: покладаюча, абстрагуюча і зовнішня рефлексія. Креативність проявляється в науково-дослідній діяльності, як і в будь-якій іншій, лише в тому випадку, якщо відразу три види рефлексії мають найвищий розвиток. Покладаюча рефлексія – це певна «робота з досвідом»; абстрагуюча рефлексія – це перетворення особистісних якостей; зовнішня рефлексія – це впорядкування ціннісно-смыслового горизонту. Перший вид рефлексії, який породжує креативність в науково-дослідній діяльності викладачів вищої школи, – це покладаюча рефлексія, до якої призводить робота з досвідом. Це організація ціннісно-смыслового простору внутрішнього світу. Креативність – це постійна внутрішня робота (активність) «Я» в плані уяви, де «Я» як ціннісна позиція (або конструкт) намагається цілісно і рефлексивно зібрати себе в чомусь. Тривале накопичення особливим чином організованого понятійного досвіду, а також з накопиченням компонентів метакогнітивного досвіду. Креативність – це те, що конструюється «всередині» в результаті напружених особистих зусиль, в результаті чого відбувається «кристалізація досвіду». Отже, «креативність – це тривале накопичення і диференціація корисного для області досвіду, в результаті чого відбувається робота з досвідом у вигляді «кристалізації досвіду»⁹⁷.

Другий вид рефлексії, який породжує креативність в науково-дослідній діяльності викладачів вищої школи, – це зовнішня рефлексія, до якої призводить «обживання» ціннісно-смыслового горизонту. В результаті життєвої установки і організації ціннісно-смыслового досвіду формується ціннісно-смысловий горизонт. Для творчості необхідно налаштуватися на входження і рух в ціннісно-смысловому горизонті, увійти і опанувати цей горизонт, включитися в нього. Цей процес отримав назву – переднастройка (інтенціональні переживання). «Ці переживання можуть виникати в конфлікті між традиційним і новим в кожному кроці креативного процесу, в самих ідеях, в різних шляхах вирішення або передбачуваних продуктах. Також воно може створюватися між хаосом невизначеності і прагненням перейти на більш високий рівень організації та ефективності всередині індивідуальності або суспільства в цілому.

Третій вид рефлексії, який породжує креативність в науково-дослідній діяльності викладачів вищої школи – це абстрагуюча рефлексія, до якої призводить перетворення (зміна) особистісних якостей. За рахунок інтенціональних переживань в креативній особистості виникає перетворення, зміна «Я-позиції», перехід від одного горизонту до іншого. В результаті цього перетворення відбувається збирання «Я», тобто формуються такі особистісні якості, як спонтанність, інтуїція, переживання екстазу і пограничних станів, інтенсивність творчого пошуку, активність, схильність до ризику, складність,

допитливість і уява. Важлива функція уяви – це дивитися на проблему (світ) очима іншої людини, всього людського роду. Велика роль в креативності відводиться уяві, проте конкретна візуальна уява відрізняється від візуальних спогадів і просторової орієнтації, ущільнення (розробка, тлумачення) смислів, зв'язків, які роблять можливим досягнення чогось, що можливо в процесі читання, бесід, мрій і обживання, продумування. У цей період яскраво проявляють себе дві тенденції: занурення в процес осмислення і освоєння проблеми, а з іншого боку відбувається мобілізація всіх особистісних ресурсів.

Таким чином, рефлексія має безпосередній вплив на прояв креативності викладачів, і більш того, є чинником, що сприяє оптимізації креативності. Рефлексія – це певний механізм, що змушує особистість мислити і діяти креативно (творчо). Так розуміється рефлексія, яка бере участь у розвитку творчої унікальності людини, може за певних умов сприяти розвитку її творчого потенціалу, що, в свою чергу, дає їй найважливіший ресурс – можливість розвивати свою здатність творити, тим самим виділяючи в своєму житті особливі сфери безмежної свободи, відповідальності та можливості творення.

Аналіз діяльності творчої особистості та її мислення показує, що рефлексія – це також здатність встати в позицію дослідника по відношенню до іншого «персонажу», його діям і думкам. Можна сказати, що «рефлексивна система» є своєрідною системою дзеркал, які багаторазово відображають один одного в процесі творчої діяльності. В свою чергу діяльність повинна залишати після себе відчутний результат, який повинен оцінюватися якісно або кількісно.

* * *

Найважливішою характеристикою людини культурної є здатність мислити і пізнавати. Сьогодні теорії мислення взаємодіють з когнітивними науками, включаючи концепції гуманітарної, природничонаукової та комп'ютерно-інформаційної орієнтації. Мислення орієнтує пізнання на постійне конструювання світу. Концептуалізація проблеми мислення в контексті пізнавальної діяльності виокремлює науковий дискурс когнітології, яка відкриває нові можливості тематичного аналізу. Нові наукові досягнення та методологічні підходи, досягнення в науці стали основою для формування нового мислення. Зокрема робиться акцент на проблемі «внутрішнього мислення». Мислення як когнітивно-духовний спосіб освоєння людиною дійсності можна розглядати в якості історико-культурного способу, який виводиться з практичної діяльності людей. Важливим фактором мислення є рефлексія, яка відкриває смисли мети і результатів пізнавальної діяльності. Рефлексія має безпосередній вплив на прояв креативної діяльності в сфері інтелектуальної та соціокультурної діяльності.

Література

- ¹ Морен Э. Метод. Природа Природы / Э. Морен. – М.: «Прогресс-Традиция», 2005. – С. 19.
- ² Болбаков Р.Г., Раев В.К. Моделирование когнитивной семантики образовательных информационных систем / Р.Г. Болбаков, В.К. Раев // Информатизация образования и науки. – 2013. – № 1 (17). – С. 91-102.
- ³ Нечаев В.В., Нечаева Н.В. Когнитивно-ментальная информационная деятельность человека / В.В. Нечаев, Н.В. Нечаева // Информационные и телекоммуникационные технологии. – 2013. – № 17. – С. 61-74.
- ⁴ Там само.
- ⁵ Шилков Ю.В. Язык и познание. Когнитивные аспекты / Ю.М. Шилков. – СПб.: Владимир Даль, 2013. – С. 214-215.
- ⁶ Болбаков Р.Г. Анализ когнитивности в науке и образовании / Р.Г. Болбаков // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 4 (10). – С. 15-17.
- ⁷ Tsvetkov V.Y. Cognitive information models / Tsvetkov V.Y. // Life Science Journal. – 2014. – № 11 (4). – P. 46-47.
- ⁸ Найсер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
- ⁹ Там само. – С. 39.
- ¹⁰ Болбаков Р.Г. Анализ когнитивности в науке и образовании. – С. 18.
- ¹¹ Крейк Ф., Локхарт Р. Уровни обработки и подход П.И. Зинченко к исследованию памяти / Ф. Крейк, Р. Локхарт // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 2. – С. 14-18.
- ¹² Дилс Р. Управление когнитивностью: когнитивные и поведенческие подходы нейролингвистического программирования. – СПб. Питер, 2003. – 480 с.
- ¹³ Болбаков Р.Г. Анализ когнитивности в науке и образовании. – С. 9.
- ¹⁴ Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение / И.П. Шкуратова. – Ростов-н/Д: Изд-во РПУ, 1994. – 154 с.
- ¹⁵ Tsvetkov V.Y. Dichotomous Systemic Analysis / Tsvetkov V.Y. // Life Science Journal. – 2014. – № 11 (6). – P. 586-590.
- ¹⁶ Соловьев И.В., Цветков В.Я. О содержании и взаимосвязях категорий «информация», «информационные ресурсы», «знания» / И.В. Соловьев, В.Я. Цветков // Дистанционное и виртуальное обучение, 2011. – № 6 (48). – С. 11-21.
- ¹⁷ Завьялова М.П. Когнитология как метанаука в структуре когнитивистики // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2010. – № 2. – С. 18-22.

- ¹⁸ *Леви-Стросс К.* Первобытное мышление / К. Леви-Стросс. – М.: Республика, 1994. – С. 152–153.
- ¹⁹ *Болбаков Р.Г.* Анализ когнитивности в науке и образовании. – С. 20.
- ²⁰ *Шкуратова И.П.* Когнитивный стиль и общение. – С. 102-103.
- ²¹ *Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование / Дж. Лакофф. – М.: Языки словенской культуры, 2004. – С. 170 (792 с.).
- ²² Там само. – С. 172.
- ²³ Там само. – С. 173.
- ²⁴ *Пиаже Ж.* Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 125 (125-131).
- ²⁵ Там само. – С. 126.
- ²⁶ Там само. – С. 126-127.
- ²⁷ Там само. – С. 129.
- ²⁸ *Красных В.В.* Основы психолингвистики и основы коммуникации / В.В. Красных. – М.: ИТДГК Гнозис, 2001. – С. 64.
- ²⁹ *Якимова Е.В.* Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80-90-х годов. Научно-аналитический обзор / Е.В. Якимова. – М.: ИНИОН РАН, 1996. – С. 5 (115 с).
- ³⁰ Там само. – С. 6.
- ³¹ *Лоренц К.* Кантовская концепция а priori в свете современной биологии // Сб. Эволюция. Язык. Познание. (Отв. Ред. И.П. Меркулов). – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 17 (С. 15-41).
- ³² Там само. – С. 19-20.
- ³³ Там само. – С. 21.
- ³⁴ *Капра Ф.* Скрытые связи / Фритъоф Капра. – М.: ООО Издательский дом «София», 2004. – С. 56 (336 с.).
- ³⁵ Там само. – С. 56-57.
- ³⁶ Там само. – С. 60-61.
- ³⁷ *Шилков Ю.М.* Язык и познание. Когнитивные аспекты / Ю.М. Шилков. – СПб.: Владимир Даль, 2013. – С. 218.
- ³⁸ *Говард Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта / Говард Г. – М.: ООО «Вильямс», 2007. – С. 12 (512 с.).
- ³⁹ Там само. – С. 83.
- ⁴⁰ Там само. – С. 84.
- ⁴¹ *Зиновьев А.А.* Фактор понимания / А.А. Зиновьев. – М.: «Алгоритм», «Эксмо», 2006. – С. 486.
- ⁴² Там само. – С. 508.
- ⁴³ *Бройль Л.* Тропами науки / Луи де Бройль. – М.: «Издательство иностранной литературы», 1962. – С. 295. (408 с).

- ⁴⁴ *Хайдеггер М.* Парменид / Мартин Хайдеггер // [пер. с нем. А.П. Шурбелова]. – Издательство «Владимир Даль», 2009. – С. 26 (384 с.).
- ⁴⁵ Там само. – С. 27.
- ⁴⁶ *Хайдеггер М.* Время и бытие / Мартин Хайдеггер. – М.: «Республика», 1993. – 447 с.
- ⁴⁷ *Гуссерль Э.* Парижские доклады / Э. Гуссерль // Логос. – 1991. – № 2. – С. 9-10 (6-30).
- ⁴⁸ Там само. – С. 17.
- ⁴⁹ *Хакен Г.* Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – Москва-Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003. – С. 26 (320 с.).
- ⁵⁰ *Алдер Г.* CQ, или мускулы творческого интеллекта / Гарри Алдер: пер. с англ. С. Потапенко. – М.: «ФАИР-ПРЕСС», 2004. – С. 40 (496 с.)
- ⁵¹ *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: «Прогресс», 1965 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intellectus.su/lib/00018.htm> [<http://www.intellectus.su/lib/00018.htm>].
- ⁵² Там само.
- ⁵³ Там само.
- ⁵⁴ Там само.
- ⁵⁵ Там само.
- ⁵⁶ *Полонский В.П.* Сознание и творчество / В.П. Полонский // Избранные статьи. – М.: «Советский писатель», 1968. – С. 365-366 (424 с.)
- ⁵⁷ Там само. – С. 367.
- ⁵⁸ *Леви-Строс К.* Неприрученная мысль / К. Леви-Строс // Первобытное мышление. – М.: «Республика», 1994. – С. 126 (384 с.).
- ⁵⁹ Там само.
- ⁶⁰ *Де Бройль Л.* Тропами науки / Луи Де Бройль. – М.: «Издательство иностранной литературы», 1962. – С. 185.
- ⁶¹ *Пенроуз Р.* Новый ум короля. О компьютерах, мышлении и законах физики. // Р. Пенроуз. – «Едиториал УРСС», 2005. – С. 362 (400 с.).
- ⁶² Там само. – С. 362-363.
- ⁶³ Там само. – С. 363.
- ⁶⁴ *Розин В.М.* Инновации // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Отв. ред. И.Т. Касавин. – М.: «Канон+», 2009. – С. 280-281 (1247 с.).
- ⁶⁵ *Розов М.А.* Механизмы развития знания // Выпуск 3: Когнитивные исследования: проблема развития: сборник научных трудов / ред. Д.В. Ушаков. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – 352 с. – (Когнитивные исследования).
- ⁶⁶ *Липман М.* Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // Философия для детей. – М.: ИФРАН, 1996. – С. 105.
- ⁶⁷ Там само. – С. 106.

- ⁶⁸ Там само. – С. 107.
- ⁶⁹ *Рябушкина Т.М.* Познание и рефлексия: Научная монография / Т.М. Рябушкина. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. – С. 17.
- ⁷⁰ *Рябушкина Т.М.* Познание и рефлексия. – С. 18.
- ⁷¹ *Гулыга А.В.* Немецкая классическая философия / А.В. Гулыга. – М.: «Мысль», 1986. – С. 102 (334 с.).
- ⁷² Там само. – С. 131.
- ⁷³ *Губин А.С.* Философская антропология / А.С. Губин. – СПб.: Университ. кн., 2000. – С. 91-92 (236 с.)
- ⁷⁴ Там само. – С. 37.
- ⁷⁵ *Гуссерль Э.* Картезианские размышления / Э. Гуссерль; [пер. с нем. Д.В. Скляднева]. – СПб.: Наука, 1998. – С. 192 (316 с.)
- ⁷⁶ *Лукашевич В.К.* Философия и методология науки / В.К. Лукашевич. – Минск: Современ. шк., 2006. – С. 56.
- ⁷⁷ *Гуссерль Э.* Картезианские размышления. – С. 221.
- ⁷⁸ *Гуссерль Э.* Основные проблемы феноменологии / Э. Гуссерль. – СПб.: Наука, 2004. – С. 231 (368 с.).
- ⁷⁹ Там само. – С. 226.
- ⁸⁰ Там само. – С. 360.
- ⁸¹ *Алиева Ч.Э.* Феноменология: Э. Гуссерль и М. Хайдеггер / Ч.Э. Алиева // Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации. – С-Пб., 2001. – Вып. 7. – С. 152.
- ⁸² *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб.; «Ювента» «Наука», 1999. – С. 143 (603 с.)
- ⁸³ Там само. – С. 145.
- ⁸⁴ *Гадамер Г.-Г.* Истина і метод / Ганс-Георг Гадамер. – К.: Юніверс, 2000. – (Філософська думка). – С. 329 (464с.)
- ⁸⁵ Там само. – С. 222.
- ⁸⁶ *Шюц А., Лукман Т.* Структури життєвого світу / А. Шюц, Т. Лукман. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. – 560 с.
- ⁸⁷ *Луман Н.* Социальные системы. Очерк общей теории / Никлас Луман; [пер. с нем. И.Д. Газиева]. – Санкт-Петербург, Наука, 2007. – С. 33 (648 с.)
- ⁸⁸ Там само. – С. 53.
- ⁸⁹ *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию, становление человека / Карл Роджерс. – М.: «Прогресс»; «Универс», 1994. – С. 412 (478 с.)
- ⁹⁰ Там само. – С. 412-413.
- ⁹¹ Там само. – С. 413.
- ⁹² Там само. – С. 415.

- ⁹³ Голицин Г.А. // Рефлексия как фактор развития / Г.А. Голицин // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 55 (С. 54-60).
- ⁹⁴ Рябушкина Т.М. Познание и рефлексия: Научная монография / Т.М. Рябушкина. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. – С. 336.
- ⁹⁵ Семенов И.Н. Системно-методологическая и историко-научная рефлексия как средства прогресса психологии / И.Н. Семенов. – Режим доступа : <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticket/65/14232581334fbee0ae9551ce64476bcc90444b0e5/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB.2009.pdf>
- ⁹⁶ Шаров А.С. Рефлексия в развитии и становлении человека / А.С. Шаров // Ежегодник РПО. Психология в системе наук. Междисциплинарные исследования. – М., 2002. – Вып. 1. – Т. 9. – С. 47 (47-49).
- ⁹⁷ Там само. – С. 48.

РОЗДІЛ II. МИСЛЕННЯ І ЗНАННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПРАКТИКАХ СУЧАСНОСТІ

Розуміння сучасності обумовлене рівнем осмислення теоретичних і практичних результатів цивілізаційного поступу. Їх множинність викликає різні оцінки і визначення, які знаходять подальшу мисленнєву інтерпретацію. В силу чого постає необхідність переосмислити природу інтерпретації, її місце і роль в інтелектуальній та пізнавальній діяльності. У гуманітарному знанні інтерпретація розуміється як тлумачення текстів, операції по встановленню їх смислів в процесі читання, у лінгвістиці – як когнітивний процес і одночасно результат у встановленні смислу мовних дій. Багато проблем інтерпретації, пов'язані зі знаком, змістом, значенням, вивчаються в семантиці. Герменевтика поставила проблему інтерпретації як способу існування, тим самим виводячи цю, здавалося б, окрему процедуру на фундаментальний рівень буття і мислення самого суб'єкта.

Розуміння того, що інтерпретація має фундаментальний характер і присутня на всіх рівнях мисленнєвої діяльності, починаючи від простого поняття і закінчуючи складними теоретичними й філософськими конструкціями, передбачає вирішення, насамперед власне філософських, а потім і спеціальних епістемологічних проблем інтерпретації. До них в першу чергу належать об'єктивність, обґрунтування, нормативні принципи й правила, критерії оцінки й вибору конкуруючих інтерпретацій. Особливо, якщо мова йде про соціальні, політичні, культурні проблеми, які стосуються безпосереднього життя людини. В даній ситуації інтерес представляє виявлення специфіки філософської інтерпретації, через яку відкривається можливість формувати і удосконалювати мислення, а через нього нові перспективи розуміння природної та соціальної реальності. Але для цього потрібно в'яснити основні параметри становлення нового мислення в дискурсах сучасної і пост сучасної філософії та соціально-гуманітарного знання в цілому.

2.1. Стратегії розвитку мислення в трансформаціях пізнання

Сьогодні стало очевидним, що гносеологія (або епістемологія) в її традиційному розумінні, по суті, втрачає своє фундаментальне положення в структурі філософського знання. В силу чого сьогодні ставить питання: чи повинна вона бути реформована, або настав час відкинути подібний підхід до пізнання, як застарілу парадигму, і замінити її певним спектром дисциплін та підходів як різноманітних іпостасей пізнання? Зрозуміти, у якому напрямку буде розвиватися філософія пізнання, як основа мисленнєвої діяльності, можна лише усвідомивши попередній досвід й тенденції, які намітилися в результаті

його узагальнення. Філософія пізнання, як і вся філософія в цілому, стоїть перед проблемою відношення до класичної традиції та раціональності як способу мислення. Чи повинна вона бути остаточно переборена й відкинута, на чому наполягали представники неокласичного і постнеокласичного способу мислення, або перейде в наступні епохи, будучи багато в чому переосмисленою, переоціненою й істотно доповненою?

Необхідність подальшої розробки проблем сучасного мислення вимагає переосмислення традиційної теорії мислення і пізнання, її природи, статусу, понятійного апарата й можливостей модифікації. Здійснення цих процесів відбувається в нинішньому філософському й науковому контекстах із застосуванням нових ідей, образів і понять, із пропозицією інших інтерпретацій і тлумачень пізнавальної діяльності й знання. Продуктивним для розуміння природи мислення у філософії, що має вікові традиції, є застосування сучасних уявлень про буття ідеальних сутностей і віртуальної реальності. У певному значенні це не прийнятно для традиційної епістемологічної проблематики, але в той же час тісно пов'язано з антропологічним й інтерсуб'єктивним баченням мислення і пізнання, з давніми дискусіями про буття й реальність ідей. Як саме мислення, так і вчення про нього наповнені незвичними феноменами – «віртуальними об'єктами», які продукуються не тільки електронними системами, що найчастіше стають предметом уваги, а й також взаємодією людини з іншими людьми в комунікації, у різних формах текстових та інших діалогів.¹ Уявляється, що певного роду цілісні, відносно самостійні структури філософського знання про мислення, існування й функціонування яких зафіксовано й перевірено часом, можуть розглядатися як свого роду віртуальні об'єкти, реальність яких має особливу природу. Це ідеальні конструкти, створені філософуючим розумом, прийняті науковим співтовариством, потім набувши самостійного легітимного статусу нормативних й інструментальних сутностей вони пропонують напрямки й форми пізнавальної активності в різних формах мисленнєвої діяльності.

Саме таким об'єктом постає класична загальна теорія пізнання, або гносеологія, що сформувалася в історії філософії як певний абстрактно-понятійний, і в цьому значенні віртуальний конструкт, що пропонує бачити й інтерпретувати діяльність людей у суб'єктно-об'єктному аспекті, спираючись на метафори розуму, виходячи з ідей відображення й репрезентації. Впродовж століть у європейській культурі мислення явно або неявно панує суб'єктно-об'єктна гносеологія, що робить визначальний вплив не тільки на різні філософські, наукові, взагалі на теоретичні конструкції, але й на різноманітні методики в сфері навчання й освіти, на педагогіку в цілому. Саме опозиція суб'єкта й об'єкта, яка в її різноманітних іпостасях персоніфікувала раціональність, була базовою для систематичної філософії, основою її

«науковості». Усе, що виходило за межі цієї опозиції або відносилось до сфери до суб'єктно-об'єктних відмінностей, розглядалося як ірраціональне, що випадає із предметного поля теорії пізнання, взагалі з раціональної філософії та раціонального мислення.²

Неповнота, нереальність, невідповідність цієї теорії як віртуального конструкта дійсним подіям і процесам у мисленнєвій діяльності людини, неприкладність її принципів і категорій безпосередньо до конкретного пізнання й до його історії, існують давно. Це породило безліч різних спроб пояснити природу мислення, удосконалити її, або просто відкинути й запропонувати нові способи розуміння й бачення пізнання, тобто розробити інші за природою вчення про мислення. У першому випадку до уявлень, понять і принципів, що прийшли із природничих наук, прагнули додати методологічні принципи й категорії «наук про дух» (культуру), як це намагалися зробити представники екзистенціально-герменевтичної традиції в цілому. У другому випадку, як правило, розроблялася нова онтологія пізнання й знання, на основі чого пропонувалися нові принципи й категорії розуміючої й пояснюючої мислення структури. Найбільш радикальними для нашого століття були Л. Вітгенштейн, М. Гайдеггер, Дж. Дьюї, які просто відкинули традиційну теорію пізнання і мислення, не вважаючи за розумне піддавати її критиці, оскільки вона являє собою «змішання соціальних практик і постульовані психологічні процеси», де «домінували візуальні метафори греків»; а поняття істини як «точної репрезентації» реальності «є автоматичним і пустим компліментом, що відпускають тим вірам, які допомагають нам робити те, що ми хочемо»³.

Зазначимо, що традиційно теорія пізнання і мислення не виникла як загальна й не була вченням про пізнання в цілому, на відміну від вчення про спеціалізоване наукове пізнання. Дослідження з історії науки й філософії показують, що в попередні епохи почали формуватися вчення про принципи, методи, способи наукового пізнання, які потім були поширені на пізнання в цілому. Так, Платон розповсюдив піфагорійський теоретизм на оцінку людської мисленнєвої діяльності в цілому й тим самим перетворив його в загальногносеологічну концепцію раціоналізму. На початку XVII століття Ф. Бекон розробляв гносеологію «емпіричної» науки, а Дж. Локк пізніше порахував за можливе поширити принципи беконівського емпіризму на людське пізнання в цілому. Так була побудована перша загальногносеологічна концепція мислення сенсуалістичного типу. При цьому за межами загальної теорії пізнання залишилася величезна область позараціонального, позанаукового знання, тобто всього того, що повинно бути предметом уваги гносеології, але випадало з її поля зору, оскільки «не відповідало критеріям об'єктивності природничонаукового знання, на яких базувалася теорія пізнання і наукового мислення»⁴.

Даний контекст вимагає уточнення вживання терміна «теорія пізнання». Все частіше його заміняють терміном «епістемологія», як теорії наукового пізнання і мислення. За минулі століття саме сполучення слів у терміні «теорія пізнання» набуло силу забобону, і, як правило, ніхто вже не замислюється над тим, чи правомірно говорити в цьому випадку про теорію, і якщо так, то в якому смислі. В епістемології теорія – це розвинена форма організації наукового знання, яка в ідеальному випадку передбачає дедуктивний метод побудови й виведення знання – логічних наслідків, одержуваних з необхідністю із системи аксіом або достовірних посилок. Строга дедуктивна структура теорії відповідає вимогам несуперечності й повноти при виконанні головних функцій – пояснення й передбачення. Однак такого роду «теорії» – у точному й повному смислі цього терміна – мають місце в природничих, математичних науках, тоді як гуманітарне знання оперує поняттям «теорія» у широкому значенні, як певною концепцією, сукупністю поглядів мислителя, певною системою висловлювань, не пов'язаних твердою дедуктивною послідовністю, строгим обґрунтуванням і доказовістю. Очевидно, виникнуть великі труднощі, якщо ми в кожному випадку будемо мати на увазі теорію в точному значенні, яку характеризують цілісність, логічна зв'язність і несуперечність, виводимість змісту з вихідного базису – понять і тверджень – за логіко-методологічними правилами й принципам. Скоріше, мова йде про теорії в широкому значенні, як про комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення, на інтерпретацію знання, пізнавальної та мисленнєвої діяльності.⁵

В своїй праці «Наука й осмислення» М. Гайдегер, щоб дійти до справжнього, глибинного смислу слова «теорія», здійснює етимологічно-герменевтичні розвідки, прагнучи пожвавити «замовклі смисли» або, принаймні, нагадати про них. З'ясовується, що «теорія» у ранньому, успадкованому від греків, але нітрохи не застарілому смислі є «увага до істини», «вглядання в образи», споглядання. Але сучасна теорія постає вже як *розгляд* дійсності, і хоча в *теоретичності* робиться ставка на чистоту осмислення дійсності, «проте сучасна наука як теорія в значенні розгляду є рішуча *обробка* дійсності», і ця обробка полягає, насамперед, у тому, що «дійсне фіксується у своїй присутності за способом предметного протистояння. Наука відповідає предметній протипоставленості всього наявного тому, що вона зі свого боку як теорія власне й доводить дійсне до предметного протистояння. ...Дійсність заздалегідь бачиться як предметна множина, готова для дослідного осмислення»⁶, – зазначає М. Гайдегер.

Вказані ідеї мислителя є значимими не тільки для розуміння природи наукової теорії, але й для «відновлення» вихідного смислу *теорії* пізнання. Вчення про пізнання було наділено статусом теорії в точній відповідності з пануючими ідеалами класичного природознавства і мислення. Вона як *наукова*

теорія повинна проявляти, за М. Гайдегером, «увагу до істини» і, що особливо істотно, у своєму *розгляді* пізнання дійсності повинна здійснювати ту саму мисленнєву *обробку*, у результаті якої все пізнання й світ, який стоїть за ним, виявляються в позиції «предметного протистояння»⁷. Останнє постає умовою актуалізації мислення. Це привело до важливих наслідків, головний з яких – виникнення опозиції «суб'єкт-об'єкт» і, відповідно, інтерпретація всієї пізнавальної ситуації з погляду суб'єктно-об'єктного протистояння. При цьому й сам суб'єкт з його відчуттями, сприйняттями й всіма іншими властивостями й відносинами також був явлений мислителю в предметній опозиційності, що розглядалася як умова ствердження істинності, вірогідності й науковості.

Важливим є аспект проблеми теорії пізнання й мислення, пов'язаний з її статусом і природою. Вона, по суті, мала справу тільки зі спеціалізованим науковим знанням у його теоретичній і емпіричній (теж науковій) формі. Однак, як показали подальші дослідження, неправомірно перебільшувати значимість теоретичного пізнання, роль ідей, картини світу в суспільстві, де лише деякі зайняті теоретизуванням, виробництвом ідей, але практично всі причетні до якого-небудь *знання* в різних його формах, у тому числі до буденного. Саме з останнім безпосередньо пов'язане соціософське розуміння знання, яке має справу із соціальним конструюванням реальності⁸, що ніяк не знаходить пояснення в традиційній теорії пізнання, що постає в цьому випадку в черговий раз як віртуальний феномен».

Існує досвід й інших філософів, які зверталися до проблеми теорії пізнання як *теорії*. Гносеологічний або методологічний аналіз має справу з науковими поняттями, які експлікуються в рамках самого способу побудови цих понять, з посилками й допущеннями, на яких базуються теорії різних рівнів, зі зв'язками й ієрархією цих рівнів – з усім тим, чим неявно, часто не усвідомлено, оперує вчений і що приховано в предметних термінах даної науки. Експлікація цих неявних компонентів вимагає спеціальної додаткової роботи й застосування особливих методів, що й здійснює філософ (гносеолог, методолог), однією з вирішальних функцій якого є також мисленнєве *оцінювання* того, що і як здійснив учений у своїй теоретичній діяльності. Але в такому випадку виявляє себе важлива особливість: традиційна «теорія пізнання є нормативна або «законодавча» теорія пізнання. Вона експлікує зв'язки й смисли, що регулюють вираження пізнавальних формацій, і експлікує їх з погляду того, якими ці останні *повинні бути*. Тим самим, вона ставить собі завдання пропонувати деякі норми самому пізнавальному процесу, пояснивши й узагальнивши ідеальний смисл його об'єктивності й тих зв'язків, у яких ця об'єктивність фактично досягається й усякою свідомістю розуміється і осмислюється»⁹.

Отже, перед нами теорія пізнання, яка розуміється як певна множина «ідеал-конструктивних утворень», або специфічний, віртуально існуючий феномен, створений абстрактним мисленням, що мислить розумом і володіє особливими ознаками. У цій якості теорія пізнання має справу тільки з ідеальними сутностями усередині самого знання, утворюючи її абстракції не фіксують «фізичні» реальності, а тільки ті, що філософ мислить «зсередини поняття, перебуваючи усередині його уявної сутності»; нарешті, вона «привласнює» собі право «пропонувати норми самому пізнавальному процесу як процесу мислення»¹⁰.

Традиційна теорія пізнання не має своїм об'єктом реальний природничо-історичний процес пізнавальної діяльності людини; її класифікації, поняття, основні розділи, сам її спосіб мислення не можуть бути застосовані для відтворення реального розвитку й історії людського пізнання. У цьому, зокрема М. Мамардашвілі, вбачає причину виникнення дилеми еволюціонізму, кумуляції й інших як би несумісних (у рамках даної теорії пізнання) процесів. Ми «не маємо ніяких понять, які б дозволяли нам фіксувати саме реальність пізнавальних змістів, відмінну від самих цих змістів, які ми, чисто менталістським чином розуміючи, розуміємо, перебуваючи усередині них...»¹¹. І він ставить завдання зміни самого «описового апарата» теорії пізнання, оскільки ми не маємо необхідних засобів для опису акту пізнання як реальної події, природного життя або історії науки. Необхідний інший погляд на пізнання, інший спосіб його осмислення, оскільки «справжня теорія пізнання все-таки можлива. Але лише за умови, що вона описує й формулює не норми, у яких повинен виконуватися пізнавальний акт..., а є органічною в тому розумінні, що виявляє й потім описує утворення, що мають власне, природне життя, продуктом якого є наші думки, і спостереження якого дозволяє формулювати закони як необхідні відносини, що витікають з природи речей, а не правила, які мають вселенський або універсальний характер»¹².

Сьогодні існує прагнення побудувати нову онтологію пізнання без категорій суб'єкта й об'єкта, без відображення й діяльності свідомості, шляхом виходу за межі «мисленнєвого поняття знання як продукту особливої пізнавальної діяльності», шляхом визнання того, що суб'єктно-об'єктний розподіл – лише окрема форма або рефлексія пізнавальної установки, а саме знання – це «епіфеномен непізнавальних процесів», що відтворюється «повсюдно й повсякчас».¹³ Знання розглядається як атрибут людського буття, культурно-історичний феномен, обумовлений факторами часу й простору, різними формами практик, теоретичної і мисленнєвої діяльності. Включаються всі форми поза- і донаукового знання (зокрема, магія розглядається як граничний досвід, де також здійснюється рішення практично-пізнавальних завдань), виявляється типологія соціокультурних контекстів пізнання,

досліджується «сукупний пізнавальний процес». Тим самим предметне поле некласичної теорії пізнання гранично розширюється, вона стає історично й гуманітарно орієнтованим синтетичним знанням і способом мислення, яке переборює «голий теоретизм», обмежену автономність із її внутрішніми законами, що не мають відношення до реальної пізнавальної та мисленнєвої діяльності й, відповідно, переборюється віртуальне існування того, що називалося «теорією пізнання». Зрозуміло, це не вичерпне вирішення проблеми. Але, переборовши істинно зовнішнє співвіднесення когнітивного й соціокультурного, можливою концепцією пізнання є та, що тісно пов'язана з реальним процесом, умовами й стимулами цього найважливішого виду людської діяльності.¹⁴

Отже, цілком реально сьогодні усвідомлюється недостатність і свого роду «позазнахідність» (користуюся терміном Бахтіна) традиційної теорії пізнання стосовно реальної пізнавальної діяльності людини, до форм і особливостей одержуваного нею знання, до самих видів цієї реальності. Відповідно, з одного боку, іде пошук реального предметного поля й об'єкта філософського вчення про пізнання, про його онтологію. З іншого боку – понятійного апарата, шляхів і принципів синтезування різних когнітивних практик і типів досвіду для створення не штучного віртуального «теоретизма», а сучасної концепції реального пізнання і мислення, укоріненої у всіх видах діяльності людини, де існує можливість виникнення знання.

По суті і сьогодні багатьма вченими не усвідомлюється, що будь-яке наукове дослідження перебуває під пресом анонімного віртуального суб'єкта в тій мірі, у якій дослідження здійснюється в рамках конкретної парадигми, напрямку, школи, із застосуванням певного понятійного апарата, системи неявно або явно прийнятих конвенцій, способів репрезентації, моделювання, а також принципів інтерпретації, розуміння й пояснення. Парадоксально, але існування цього «віртуального суб'єкта» як свідомості, яка спостерігає, взагалі тісно пов'язане з позицією наївного реалізму ряду дослідників. Наївний реалізм, що опирається на уявлення про пізнання як про відображення й копіювання, усе ще присутній в якості однієї з світоглядних передумов наукових досліджень, що також говорить про вплив буденної свідомості, глибинної інтуїції й здорового глузду на уявлення рядового дослідника. У цьому випадку проявляється вплив наступних принципів наївного реалізму: людина бачить світ таким, який він є, тобто «природно»; інші мають такий же суб'єктивний досвід, і це «нормативно»; відмінність моєї думки від думок інших суб'єктів заснована на чомусь іншому, побічному (ідеологія, цінності), не пов'язаному з «природною» безпосередньою «реєстрацією об'єктивної реальності».¹⁵

У цілому можна відзначити, що суб'єктно-об'єктне й «картинне» бачення світу має, по суті, віртуальну природу й онтологізується, реїфікується не тільки тому, що вкорінено в науковому мисленні, але й у силу того, що одержало в культурі статус соціально запропонованих типізацій, проектування власне людських смислів на реальність здійснюваного в процесі конструювання світу. Під поняттям «реїфікація» розуміється один із способів створення віртуальних об'єктів особливого типу, які «об'єктивуються» за допомогою їх «опредметнення» і розуміються по аналогії з предметами «позалюдського» (трансцендентного) світу в різних видах дискурсу. В якості реїфікації також можуть розглядатися теоретичні системи різних видів складності, що справедливо стосовно традиційної теорії пізнання, котра, з її ідеями і метафорою відображення, а також суб'єктно-об'єктними відносинами, давно онтологізована в європейській філософії і культурі.¹⁶ Сьогодні повинно бути усвідомлено, що введення суб'єктно-об'єктного віртуального світу у філософію й наукове пізнання стало високопродуктивним прийомом абстракції, раціоналістичного ідеального осмислення пізнавальної діяльності й самого знання. Разом з тим очевидна неповнота суб'єктно-об'єктних відносин, і також зрозуміло, що створення цих граничних абстракцій несе на собі відбиток ідеалів, критеріїв, уявлень класичного мислення. Необхідно брати до уваги й не менш фундаментальне *суб'єктно-об'єктне* відношення в пізнанні, у діяльності взагалі, у якому втілюється ідея цілісності людини, відбувається подолання того окремого гносеологічного суб'єкта, який представлений у суб'єктно-об'єктному відношенні, мисленні і пізнанні.

У сучасній філософії суб'єктно-об'єктні відносини мислення досліджуються шляхом розгляду діалогу, відносин «Я – Ти», «Я та Інший», феномена інтерсуб'єктивності, поняття «комунікативної раціональності», проблемного дискурсу, які, у свою чергу, виникають як різні випадки віртуальної реальності. Вона продукується взаємодією людини з іншими людьми, виникненням особливої сфери «між» (М. Бубер), що заново конструюється або зникає по мірі людських комунікацій і постає носієм людської активності. Пізнання суб'єктивної реальності – «вихідної форми всякого знання» – і проблеми «іншої свідомості» мають «першорядне значення для осмислення актуальних питань сучасної епістемології»¹⁷. Дослідження проблеми віртуальної реальності діалогу показує, що «наступає новий етап у розвитку наукового детермінізму – етап дослідження інтегральної якості, що виникає в процесах взаємодії елементів цілого. У даному контексті ідеальне виступає в просторі між об'єктом і суб'єктом, його неможливо експериментально виявити ні на стороні об'єкта, ні на стороні суб'єкта, узятих ізольовано один від одного. Людська сутність знаходиться в діалозі Я і Ти й тому Я незмінно виявляється віртуальним»¹⁸.

Потрібно зазначити процес деонтологізації категорій «суб'єкта» й «об'єкта», а також пошук нових «позасуб'єктно-об'єктних» підходів. Разом з тим очевидно, що підхід до аналізу пізнання в його сучасній інтерпретації не вичерпав повною мірою свій потенціал, тим більше в тих областях знання, де необхідні формалізація й математизація знання. Однак вимога перебороти граничну абстракцію категорії «суб'єкт», її «чисту віртуальність», трансцендентальність, – вимога, що повинна бути реалізована. І теорія пізнання в цілому, і абстракція «людина, яка пізнає» повинні мати безпосереднє відношення до реального, «живого» пізнання нового мислення, яке допускає звернення до інших понять, підходів, досвід яких накопичений у герменевтиці, у філософії життя, екзистенціалізмі й у філософській антропології.

Нове мислення дало багато нових когнітивних практик, запропонувало нетрадиційне філософське осмислення минулих. Серед них: так званий «лінгвістичний поворот», при якому «теорія пізнання» заміняється «теорією значення» й деяких інших вчень про мову; феноменологічні підходи до пізнання; герменевтичний досвід, виражений у загальній теорії розуміння й інтерпретації; практики деконструктивізму й постмодернізму. Особливе місце зайняла еволюційна епістемологія; розвивається практика досліджень позанаукового знання; накопичується досвід вивчення знання й пізнавальної діяльності у зв'язку з новими комп'ютерними технологіями. Іншими словами, виникли різні практики когнітології з її сценаріями, ситуаційними моделями й фреймами; нарешті, відбувається осмислення когнітивних феноменів у контексті синергетики.¹⁹ Очевидно, що повинні бути сформульовані філософсько-методологічні передумови такого синтезу, і це утворить нові перспективи філософії пізнання і мислення.

Необхідність синтезу і, по суті, синтезу традицій мислення, укоріненого в потребі переосмислити роль і місце людини, яка пізнає. Традиційно, відповідно до ідеалів класичної науки, людина повинна бути елімінованою з результатами пізнання, оскільки саме це розглядалося як умова об'єктивності знання. Інша умова, що гарантує об'єктивність у раціональній традиції мислення – озброїти того, хто пізнає, *методом*, правильним способом опису й пояснення реальності. Правильність і важливість цих моментів не піддавалися сумніву в систематичній теорії пізнання. Однак в інших когнітивних практиках, зокрема в роботах Ж.-П. Сартра, вони розглядаються дещо несподівано, а саме як «логічний диктат», панування безстрастності, а слідування правилам і методам, логічній необхідності – як тоталізація, «рятування» людини, що пізнає, від свободи, коли «тягар вибору й відповідальності скинуто».²⁰

Постає питання: чи піде філософія пізнання в наступному столітті шляхом побудови філософії пізнання як «строгої науки», прагнучи представити суб'єктно-об'єктні відносини в усе більш міцних абстракціях? І тоді дійсно

наступить «смерть суб'єкта», про що писали структуралісти і їхні послідовники; тобто з філософії пізнання людина зовсім зникне, за виразом М. Фуко, «як зникає обличчя, намальоване на прибережному піску»²¹. Однак сьогодні вже цілком виразно проявилася й протилежна тенденція: не тільки зберегти суб'єкт, але представити його в теорії пізнання як цілісність, у єдності відчуття, мислення й діяльності, що відповідає іншій традиції європейської філософії – «екзистенціально-антропологічній, не менш важливій, ніж абстрактно-гносеологічна, розумова-раціональна, але існуюча в її тіні й до пори пригнічувана нею»²².

Необхідно враховувати подальший розвиток систематичної філософії пізнання на основі синтезу когнітивних практик, а також діалогу двох традицій – мисленнєво-раціональної у її сучасному виді й екзистенціально-антропологічної. Зрозуміло, при цьому необхідно визнати, по-перше, історичний характер суб'єктно-об'єктної парадигми пізнання й, по-друге, визнати право створювати когнітивні практики поза цією парадигмою. Головні принципи такого синтезу й діалогу – це, насамперед, ті, що йдуть від класичних традицій, – такі, як укорінення пізнання в бутті, єдність і категоріальна опозиція суб'єкта й об'єкта, розрізнення емпіричного, трансцендентального й екзистенціального суб'єкта, а також раціональність і наступність у мисленнєвій діяльності й ряд інших. Як підкреслює В.А. Лекторський, проблематика знання стає центральною для розуміння сучасного суспільства й людини. При цьому серйозно змінюється розуміння знання, розширюється, у порівнянні із класичною епістемологією, «поле вивчення знання й пізнання». Складна неklasична епістемологія сьогодні відмовляється від скептицизму, фундаменталізму й суб'єктоцентризму, звертаючись до «нового розуміння «внутрішніх» станів свідомості, ментальних репрезентацій і самого Я», що породжує безліч нових проблем, які були відсутні в традиційній теорії пізнання.²³ Необхідно також осмислити й застосувати нові інтелектуальні принципи, частина з яких сформульована постмодернізмом.

При здійсненні діалогу або синтезу когнітивних практик може бути врахований значний і успішний досвід різного роду «інтерференції» і сполучень, як у випадку класичних прикладів: «щеплення» герменевтичної проблематики до феноменологічного методу П. Рікером; з'єднання ідей феноменології, герменевтики, аналітичної філософії й філософії мови К.-О. Апелем²⁴; здійснений Г.Г. Шпетом синтез феноменологічних, герменевтичних ідей та ідей концепції свідомості. Відповідно до екзистенціально-антропологічної традиції й, по суті, на основі принципів постмодернізму дослідники звертаються до досвіду гуманітарного знання й до філософських теорій, що враховують цей досвід. Один з позитивних наслідків принципів постмодернізму, істотних для синтезу когнітивних практик, – це розуміння

необхідності «розхитати» звичне бінарне мислення в опозиціях, зняти спрощену редукцію до протилежних, взаємовиключних моментів за принципом диз'юнкції (або/або). Можливі для цього шляху більш складні відносини (наприклад, суб'єктно-об'єктна взаємодія в контексті суб'єктно-суб'єктних відносин); доповнювальність, гармонізація, одночасність замість або поряд з опозицією; «герменевтичне коло» (кругова структура розуміння); визнання правомірності не однієї, а декількох парадигм (мультипарадигмальність); інші прийоми, які вимагають змістовної рефлексії й аналітичної роботи, що не зводиться до виявлення протилежностей.²⁵

Необхідно врахувати один із провідних принципів постмодернізму, висунутий ще П. Фейєрабеном, – *anything goes!* – все піде! Зрозуміло, це принцип екстремальний і не може бути прийнятий у такій категоричній формі, якщо синтез здійснюється в рамках *систематичної* філософії пізнання. Однак у певному аспекті він також важливий, оскільки ставить у гострій формі проблеми релятивізму й еkleктики, небезпека яких обов'язково присутня при реалізації стратегії синтезу й діалогу. Сьогодні стає усе більш очевидною необхідність «повернутися обличчям» до цих проблем, зрозуміти, що вони відбивають не просто методологічні й інші помилки людини, що пізнає, але часто саме «людський вимір» пізнання. Очевидно, що ця небезпека породжена не тільки застосуванням принципів постмодернізму, але й прагненням гуманізувати філософію пізнання, замінити абстрактного, «окремого» суб'єкта цілісною людиною, що пізнає, із включенням всіх тих властивостей, від яких відволікалися, – від емпіричної конкретності, мінливості, історичності й інших. У цілому для прагнення до діалогу, «вслуховування» у багатоголосся різних мисленневих практик пізнання з метою подолання доктринального ізоляціонізму потрібен не стільки критичний аналіз, скільки «синтез когнітивних практик, принципове визнання й розвиток поліпарадигмальності, – це позиції, які є методологічно продуктивними»²⁶.

Вказані проблеми можуть бути вирішені, якщо прийняти, що головна основа синтезу – сама пізнаюча людина, філософське мислення якої повинно бути вибудоване немовби заново. Така абстракція може стати основою й передумовою синтезу не тільки вказаних раніше когнітивних практик, але також об'єднання ідей і досвіду феноменології, герменевтики, екзистенціалізму, персоналізму при подальшому розвитку філософії пізнання і мислення. Тому в основі діалогу й синтезу, як головні, повинні лежати два фундаментальних принципи. Це, насамперед, *принцип довіри суб'єктові*, правомірність прийняття якого знаходить підтвердження не тільки в історії філософії й науки, але й у принципах еволюційної епістемології, яка розглядає життя як процес пізнання, а пізнавальний апарат – як результат коеволюції природних і соціокультурних факторів. Інший принцип: *цілісна людина, що*

пізнає – цілісна філософія пізнання: він виражає необхідність визнати фундаментальну й продуктивно-евристичну роль цілісної людини в епістемології й філософії науки, що знаходить підтвердження безпосередньо в досвіді сучасного мислення, особливо в практиці екзистенціально-антропологічної традиції.

Синтез різних когнітивних практик збагачує й перетворює традиційне уявлення про суб'єкт при зверненні до досвіду філософської герменевтики. Відомо, що існують парадокси й суперечності традиційної теорії пізнання, зокрема ототожнення пізнання із суб'єктно-об'єктними відносинами, суб'єкта – з «свідомістю взагалі» як з гарантом об'єктивності знання. Виникла необхідність подолання парадигми «теорії пізнання як теорії відображення», необхідність усвідомлення неможливості зведення пізнавальної діяльності до процедур відображення. Потрібно розробити такі уявлення про чуттєве пізнання, які враховують єдність образних і знакових, відображаючих й інтерпретуючих моментів. Особлива проблема – ірраціональні та раціональні компоненти пізнавальної діяльності й особистісне неявне (ірраціональне) знання суб'єкта, природа й способи введення яких у мисленнево-когнітивний процес вимагають врахування й герменевтичного досвіду.

Необхідно враховувати також інше коло проблем, до рішення яких повинні бути залучені різні когнітивні практики, – це вплив соціокультурних факторів на зміст знання, на способи й результати пізнавальної діяльності; перетворення зовнішніх ціннісних факторів у внутрішні когнітивні й логіко-методологічні детермінанти. Ситуація панування в традиційній теорії пізнання ідеалів класичного раціоналізму, виключення з області гносеологічних інтересів практичного й духовно-практичного, «позанаукового» типів знання вимагають «подолання цих традицій, ставлять завдання епістемологічного переосмислення ціннісних орієнтацій суб'єкта й проблеми релятивізму в пізнанні, а також раціонального й ірраціонального, їхнього співвідношення й типів»²⁷.

Розвиток епістемології допускає сьогодні осмислення різних форм взаємодії суб'єктів пізнання, які виходять на передній план при сучасному розумінні пізнання як комунікативного процесу, здійснюваного, згідно К.-О. Апеля, «необмеженим комунікативним співтовариством»²⁸. Внаслідок цього виникають нові форми трансактивної дії, або трансакції, а в епістемології формується «консенсусна теорія істини»²⁹. Діалог і взаємодія різних видів наукового знання і мислення, у тому або іншому аспекті завжди присутні в науці, сьогодні стають провідним прийомом її розвитку. Дана проблема часто досліджується як міждисциплінарність, взаємодія наукових дисциплін; при цьому процеси усередині знання, їх вплив на розуміння істини, суб'єкт-суб'єктні відносини, тобто власне епістемологічні аспекти, залишаються за

межами такого підходу. Формується особливий тип ученого, котрий переборює вузьку спеціалізацію і обмеженість мислення, вписуючи конкретну проблему у великий контекст багатьох і різних наук.

Один з відомих учених цього типу У. Еко звертається в пошуку вирішення проблем одночасно до теорії інформації, семіотики, математики, фізики, до соціальних аспектів науки й мистецтва, до літературознавства, естетики, дзен-буддизму, телебачення, комп'ютера тощо. На основі такої міждисциплінарності У. Еко відкрив нові способи осмислення і досліджує також такі глибинні форми взаємодії й синтезу, як, наприклад, трансакції при розгляді «естетичного впливу» в «відкритому творі», пояснюючи тим самим і саму «відкритість» його й виходячи в цілому на «відкрите відношення до світу». Він вводить поняття «трансактивна концепція пізнання», яка стверджує, що як тільки відбувається співвіднесення з естетичним об'єктом, пізнання збагачується смисловими відтінками, переживанням, цінностями, значеннями, які глибоко вкорінені в минулому знанні й сприйнятті.³⁰ Все це й становить зміст процесу мисленнєвої трансакції, коли суб'єкт привносить у сприйняття об'єкта ще й спогади про минулі сприйняття, завершуючи тим самим оформлення досвіду. Будучи перенесеною в область психології, ця проблема одержує загальнопізнавальний статус, а не тільки характеризує естетичний досвід.

В осмисленні самої ж естетичної форми, вважає У. Еко, у якій «взаємодіють матеріальні фактори й семантичні умовності, лінгвістичні й культурні відсилання, звички сприйняття й логічні рішення», виникають і такі явища, «які естетика не може пояснити в деталях», а тільки загальною. «До цього повинні долучитися психологія, соціологія, антропологія, економіка та інші науки, які досліджують зміни, що відбуваються усередині різних культур»³¹. Він досліджував також проблему застосовності/незастосовності до області естетики понять, пов'язаних з теорією інформації, вважаючи, що цей категоріальний апарат «рентабельний», якщо він включений у загальну семіологію.

Сьогодні для науки і культури мислення в цілому широко поширений діалог і взаємодія когнітивних практик на основі глобальних метафор. Один з феноменів європейської культури – засновані в ній глобальні метафори, що сприяють створенню універсального образу світу, який дотичний і взаємодіє з науковими картинами світу. Насамперед, це метафора відображення, дзеркала, або візуальна, оптична метафора, а також образи «Книги природи», світошкола, природа-годинник, як передумова й основа для розуміння й формування буденно-емпіричних і наукових уявлень про світ у цілому, про процеси природи й суспільства. Із середини ХХ століття вивчення природи, структури, особливої ролі метафор вийшло за межі філології, де вивчається поетична

метафора, її місце в риторичі, стилістиці, композиції художніх текстів у цілому. Сьогодні метафорична мова всюди, в гуманітарних, соціально-політичних і ділових текстах. Відбулася явна експансія метафори в різних видах дискурса, свій аспект проблеми виявили логіки, методологи й філософи, у тому числі в аналітичній філософії й у постмодерністській філософії історії.³²

Когнітивна наука сформувалася в 70-і роки минулого століття як дисципліна, що досліджує методом комп'ютерного моделювання функціонування знань в інтелектуальних системах. Надалі головними проблемами стають також типи знання й способи його репрезентації й обробки в людини. Як науку її відрізняє міждисциплінарність, використання комп'ютерної метафори, дослідження феномена багатомірності знання й пізнавальної діяльності. Будучи особливим типом – міждисциплінарною наукою, – вона набула властивості бути «зонтом» для багатьох наук, що інтегрують зусилля й методи вчених різних спеціальностей. Лінгвістика виступає стосовно когнітивної науки як важливе джерело матеріалу устрою когнітивних структур. Стосовно «штучного інтелекту» когнітивні науки представляють свого роду «теорію інтелектуальних машин і механізмів», тобто сконструйованих людиною комп'ютерних пристроїв і їхніх природних прообразів. Перевага когнітивних методів полягає в тому, що вони дозволяють досліджувати форми представлення знань, моделювання розуміння й розпізнавання когнітивних феноменів, бачити наслідки дескриптивної теорії в дії. В когнітивній науці, що формується сьогодні, як ні в якій іншій, діалог і взаємодія різних когнітивних практик є базовим методологічним принципом, що визначає як специфіку, так і продуктивність цієї області знання, де предметом дослідження є саме знання, його багатомірність і способи представлення в різних сферах.³³

У цілому звернення до різних видів і типів case studies, до форм і прийомів синтезу, діалогу й взаємодії в нескінченній множині когнітивних практик переконує в тому, що перед нами особливий рівень «великої» (універсальної, загальнонаукової) методології й філософії науки, у якості передумови й основи якої виступає такий соціокультурний феномен, як комунікативність у культурі й сучасне мислення у соціальному і науковому пізнанні. Проте результати мислення – поняття, ідеї, теорії, концепції, проекти ніколи не залишаються в статичному існуванні, а перебувають в постійній зміні, демонструють нові і нові розуміння, смисли. Все це завдяки інтерпретації, яка виступає інструментом мислення. Постає проблема виявлення її сутності та змісту.

2.2. Креативи досвіду інтерпретації в синергії розуміння і знання

Досвід розвитку культури мислення переконує в тому, що інтерпретація не може бути представлена тільки як логіко-методологічна процедура. Вона існує в якості різноликого феномену на різних рівнях буття суб'єкта мислення. Відповідно, філософський розгляд інтерпретації допускає виявлення її онтологічних передумов, розуміння її природи в різних філософських і наукових концепціях, а також власне епістемологічний аналіз її особливостей.

Принципово важливим для розуміння онтологічних передумов, тобто вкорінення інтерпретації в бутті, є положення Е. Гуссерля про те, що «свідомість (переживання) і реальне буття – це аж ніяк не однаково облаштовані види буття, які мирно жили б один поряд з іншим, часом «сполучаючись», часом «сплітаючись» один з одним. ...Між свідомістю й реальністю дійсно існує прірва смислу»³⁴. Він наполягає на тому, що будь-яка реальність існує для нас через «наділення смислом», а будь-які реальні єдності – це «єдності смислу», які допускають існування свідомості і мислення, що наділяють смислом. Абсолютна реальність неможлива, як неможливий «круглий квадрат», і це зовсім не означає, що, стверджуючи подібне, ми перетворюємо світ у суб'єктивну удаваність за Дж. Берклі. Світ як сукупність всіх реальностей, сама реальна дійсність зовсім не заперечується; вони зберігають всю повноту, як зберігає повноту геометричного буття квадрат, коли заперечується, що він круглий. Абсолютною, за Гуссерлем, постає сама свідомість як «поле», на якому відбувається наділення смислом. Це «поле» постає як «буттєва сфера абсолютних джерел, воно доступне споглядальному дослідженню, і несе на собі нескінченну повноту доступних ясному міркуванню та інтелектуальному пізнанню, відзначених найбільшим науковим достоїнством»³⁵.

Отже, для свідомості і мислення реальність не абсолютна, вона завжди наділена смислами й вся єдність світу – це єдність смислів. Сама ж свідомість у цьому контексті абсолютна, оскільки з'являється як буттєва сфера абсолютних джерел задаваних смислів. Філософська абсолютизація світу «антисмислова» (Е. Гуссерль), вона також далека природному погляду на світ. У більш пізніх роботах, як відомо, поряд з абсолютною, трансцендентальною свідомістю мислитель буде міркувати й про «історичний апіорі», горизонти, про людські смисли науки, «життєвий світ», що істотно змінить уявлення про джерела задаваних смислів. Однак очевидно, що смислополювання й розшифровка смислів, які складають сутність інтерпретаційної діяльності, розглядаються Е. Гуссерлем у сфері такого типу буття, як свідомість, тобто мислення, а реальність – інший тип буття – існує через наділення смислом. Абсолютним в

даному контексті є те, що людське буття є буття усвідомлене, завжди осмислене, проінтерпретоване.³⁶

На онтологічні аспекти інтерпретації як способу мислення особливу увагу звертав Ф. Ніцше, для якого людина «передбачає перспективу», тобто конструює світ, вимірює його своєю силою, формує, оцінює. Саме «розумне мислення» виникає як «інтерпретування за схемою, від якої ми не можемо звільнитися», і цінність світу виявляється вкоріненою в нашій інтерпретації. Розмірковуючи про це, він пропонує пояснення даному феномену, зокрема стверджуючи, що завжди залишається «зазор» між тим, що є світ, нескінченно мінливий, який устанавлюється, і стійкими, «зрозумілими» схемами й логікою. Завжди можливо запропонувати нові смисли, «перспективи» і способи «осмислити феномени за певними категоріями». Тобто не тільки «схеми» дійсності, з якими працює філософ, але й сама дійсність відкриті для нескінченних мисленнєвих інтерпретацій. Таким чином, Ф. Ніцше на перше місце висуває інтерпретативне, «перспективне» відношення суб'єкта до самого нескінченно мінливого світу, істотно розширюючи всю проблематику й переводячи її в сферу онтології суб'єктивності. «Перспективізм», здатність до інтерпретації обґрунтовується ним як невід'ємна фундаментальна властивість буття суб'єкта, його свідомості. Для нього «існує тільки перспективний зір, тільки перспективне «пізнання»». ³⁷ Тому інтерпретація приймається як фундаментальний момент пізнання та мислення, відношення до життя й світу.

У трактуванні сутності інтерпретації М. Гайдеггер переводить її розгляд на екзистенціальний рівень. Інтерпретація, міркування, тлумачення ґрунтуються на екзистенції розуміння, обумовленому ним як спосіб буття Dasein, «тут-буття». Тлумачення формує розуміння, що стає «не чим іншим, але самим собою», «засвоює собі своє зрозуміле»³⁸. Екзистенційно-онтологічна концепція тлумачення і міркування стає для М. Гайдеггера необхідною передумовою й основою вторинної, тобто філософсько-рефлексивної, близької до історико-філологічної, «інтерпретації інтерпретації» філософських і поетичних текстів. Їхній глибинний взаємозв'язок проявляється в тому, що екзистенціальний, дорефлексивний рівень виконує роль горизонту передрозуміння, від якого ніколи не можна звільнитися, і саме в ньому укорінена «вторинна» інтерпретація. У цілому інтерпретація виявляється тісно пов'язаною з фундаментальними проблемами людського «буття-у-світі», тим більше що самі тексти розглядаються не просто як «службові» знакові структури, «інструменти» спілкування й передачі інформації, але, у першу чергу, як форми репрезентації людської мови, через яку «говорить» саме буття і формується мислення.³⁹

Інший, але не менш значимий, аспект проблеми онтологічних передумов інтерпретації представлений у філософії символічних форм Е. Кассіра. На

його думку, людина живе немовби в новому вимірі реальності – в «символічному універсумі», який не протистоїть реальності безпосередньо. Він «занурений» у мовні форми, художні образи, міфічні символи, релігійні ритуали й інші знаки й символи, що надають наявному буттю певні значення й смисли. Філософ називає їх «формами карбування буття», але при цьому маються на увазі не просто «відбитки» наявної дійсності, пасивні образи даного буття, а створені людським мисленням «інтелектуальні символи»⁴⁰.

Розмірковуючи про поняття «символічної форми» в структурі «наук про дух», Е. Кассіер підкреслює, що наша свідомість не просто сприймає і відбиває вплив зовнішнього світу, але сполучає його з вільною діяльністю мислення. Відповідно, «світ самостійно створених знаків і образів, сповнений самобутністю й споконвічною силою, протистоїть тому, що ми називаємо об'єктивною дійсністю, і домінує над нею»⁴¹. Отже, Е. Кассіер досліджує загальний характер символічної форми й формоутворення як прояву духовного через чуттєві «знаки» і «образи», через загальну символіку мови і мислення, міфо-релігійного світу й мистецтва.

Одна із традиційно обговорюваних філософських проблем інтерпретації – тимчасова диспозиція тексту (автора) й інтерпретатора, або проблема оцінки продуктивності мисленнєвого тлумачення у зв'язку з *часовим відставанням*.⁴² Гайдеггерівський «онтологічний поворот» у трактуванні розуміння й темпорального буття припускає інші, ніж у традиційній герменевтиці, оцінки ролі часу в інтерпретації. Часове відставання не є прірвою, яку необхідно переборювати, як думає «наївний історизм», що вимагає для отримання об'єктивності занурення в «дух досліджуваної епохи», у її образи, уявлення й мову. Необхідно позитивно оцінити відставання в часі як продуктивну можливість інтерпретації й розуміння, оскільки час – це безперервність звичаїв і традицій, у світлі яких виникає будь-який текст. Дослідники історії навіть підсилюють оцінку значимості тимчасового відставання, вважаючи, на відміну від «наївного історизму», що тимчасова дистанція є умовою об'єктивності історичного пізнання. Для успішного розуміння й інтерпретації історична подія повинна бути відносно завершеною, такою, яка знайшла цілісність, звільнилася від мінливих випадковостей, що дозволяє досягти оглядовості, перебороти тимчасовість і особистий характер оцінок.⁴³

Стосовно герменевтичного бачення проблеми «відставання в часі», то вона полягає в тому, що дистанція дозволяє виявитися справжньому смислу *події*. Але якщо мова йде про справжній смисл *тексту*, то його прояв не завершується, – це нескінченний процес у часі й культурі. Таким чином, «тимчасове відставання, що здійснює фільтрацію, є не якоюсь замкнутою величиною – воно залучено в процес постійного руху й розширення. ...Саме це тимчасове відставання, і тільки воно, дозволяє вирішити власне критичне

питання герменевтики: як відокремити *істинні* забобони, завдяки яким ми *розуміємо*, від *хибних*, у силу яких ми *розуміємо перекручено*»⁴⁴.

Для більш глибокого розуміння проблеми «інтерпретації», а також співвідношення темпорального й історичного, необхідно врахувати результати відомої дискусії про типи мисленнєвої інтерпретації культури. Традиційно розглядалася дихотомія «історія – наука», при цьому «наукова» інтерпретація покладалася не зв'язаною ні з тимчасовою послідовністю подій, ні з їхньою унікальністю, а сполученою лише із загальною схожістю, описуваною за допомогою узагальнення. «Культурну даність» також прагнули *пояснити* по типу науки, що було можливо, якщо вдавалося показати її належність до більш широкого класу явищ. Проти такої дихотомії виступив відомий американський антрополог і культуролог Л.А. Уайт, який розрізнив у культурі два процеси, що мають часовий характер – історичний та еволюційний, – і, відповідно, два типи мисленнєвої інтерпретації, яка має справу з тимчасовим рядом подій. Тривале нерозрізнення цих темпоральних форм пов'язане з тим, що еволюційний та історичний процеси подібні, і подібні вони саме в тому, що обидва включають тимчасову послідовність. Відмінність же їх полягає в тому, що історичний процес має справу з подіями, детермінованими певними просторово-тимчасовими координатами, у той час як еволюційний процес має справу із класом подій, незалежних від певного часу й місця. Еволюційний процес пов'язаний із часовими змінами, яким підкоряються форми й функції, у той час як третій, існуючий у культурі поряд з історичним і еволюційним, формально-функціональний процес мислення носить позачасовий характер.

Вказаним трьома процесам у культурі, за Л.А. Уайтом, відповідають три типи інтерпретації: *історія* вивчає часовий процес, хронологічну послідовність одиничних подій; *еволюціонізм* займається тимчасовим процесом, який представляє явища у вигляді тимчасової послідовності форм; формальний процес представляє явища в тимчасовому, структурному й функціональному аспектах, що дає нам уявлення про структуру й функцію культури. Отже, історія, еволюціонізм і функціоналізм являють собою три різних чітко відмежованих один від одного способи інтерпретації культури, кожний з яких однаково важливий і повинен бути врахований не тільки в культурології й антропології. Ці три процеси існують не тільки в культурі, але на всіх рівнях дійсності; відповідно, інтерпретація трьох типів представлена в різних, у тому числі природничих, науках.⁴⁵ Все це робить дані способи мисленнєвої інтерпретації й сам факт їхнього існування значимими не тільки для герменевтики, але й для епістемології, філософії пізнання в цілому. Очевидно, не тільки тимчасове відставання на тому або іншому рівні впливає на істиннісні характеристики інтерпретації, але проявляють себе також історичний і еволюційний процеси в культурі й соціумі. Якими темпоральними процесами –

історичними або еволюційними – буде представлено саме тимчасове відставання події-тексту (автора) і тлумачення (інтерпретатора) – від цього також, очевидно, буде змістовно залежати інтерпретативна інтелектуальна діяльність. Проте це вимагає спеціального розгляду.

Проблема інтерпретації заслуговує постійної уваги. Усе здається визначеним, безперечно істинним, поки ми залишаємося в області математичних формул; але коли стає необхідно інтерпретувати їх, то виявляється ілюзорність цієї визначеності, самої точності тієї або іншої науки, а тим більше соціуму, культури, людини, що й вимагає спеціального дослідження природи інтерпретації як процесу мислення. Для неопозитивіста Б. Рассела інтерпретація (емпірична або логічна) полягає в знаходженні можливо більш точного, певного значення або системи значень для того або іншого твердження. У сучасних точних (наукових) дисциплінах інтерпретація в широкому значенні може бути визначена як установлення системи об'єктів, які складають предметну область значень термінів досліджуваної теорії. Вона постає як логічна процедура виявлення денотатів абстрактних термінів, їх «фізичного смислу». Один з розповсюджених випадків інтерпретації – змістовне представлення вихідної абстрактної теорії на предметній області іншої, більш конкретної, емпіричні смисли якої встановлені. Вона займає центральне місце в дедуктивних науках, теорії яких будуються за допомогою аксіоматичного, генетичного або гіпотетико-дедуктивного методів.⁴⁶

Конкретні логіко-методологічні особливості інтерпретації розкриває К. Гемпель при дослідженні функції загальних законів в історії у зв'язку з більш широкою проблемою пояснення й розуміння. Інтерпретація віднесена ним до процедур, які включають допущення універсальних гіпотез в історичному дослідженні. Інтерпретації історичних подій, тісно пов'язані з поясненням і розумінням, проводяться в термінах якого-небудь певного підходу або теорії. Вони являють собою або підведення досліджуваних явищ під наукове пояснення або спробу підвести їх під певну загальну ідею, недоступну емпіричній перевірці. У першому випадку інтерпретація є поясненням за допомогою універсальних гіпотез; у другому випадку вона, по суті, виступає псевдо-поясненням, зверненим до емоцій, зорових асоціацій, що не поглиблюють власне теоретичне розуміння події.⁴⁷ Але і в першому, і в другому випадку – це мисленнево-інтелектуальний процес.

Особлива проблема – це інтерпретація теорії (мається на увазі аксіоматизована система), усередині якої, у свою чергу, досліджується емпірична інтерпретація теоретичних термінів. Висновок наступних пропозицій з вихідних можна здійснити за допомогою чисто формальних правил дедуктивної логіки, якщо вихідні терміни й постулати аксіоматизованої системи визначені. При цьому дедуктивна система може функціонувати як

теорія емпіричної науки тільки в тому випадку, якщо їй «додана *інтерпретація* за допомогою посилання на емпіричні явища. Ми можемо розглядати таку інтерпретацію як задану за допомогою певної множини *інтерпретативних пропозицій*, які зв'язують деякі терміни теоретичного словника з термінами спостереження»⁴⁸. Що досягається за допомогою мисленнєвої діяльності.

Розглядаються інтерпретативні пропозиції, які можуть мати форму операціональних визначень смислу теоретичних термінів за допомогою термінів спостереження; зокрема, це правила виміру кількісних термінів за допомогою посилання на спостережувані показання вимірювальних приладів. Подібні інтерпретативні пропозиції й процедури зустрічаються не тільки в природничонаукових теоріях, але й у психології, де дані спостереження, з яких починається процедура, стосуються спостережуваних аспектів вихідного стану конкретного суб'єкта, спостережуваних стимулів, які впливають на нього; а заключні пропозиції спостереження описують реакції суб'єкта. Теоретично обґрунтовані твердження, які виконують перехід від перших до останніх, інтерпретують різні гіпотетичні сутності – такі, як стимули, реакції, гальмування й інші неспостережувані безпосередньо характеристики, якості або психологічні стани, які постулюються теорією.⁴⁹

Більш ширша, ніж це зазвичай прийнято, точка зору на інтерпретацію складається з «гіпотез», представлених пропозиціями з теоретичними термінами, і «словника», де останні співвіднесені з поняттями експериментальної фізики й емпіричних законів. «Словник» забезпечує свого роду «правила можливості перекладу» для теоретичних або емпіричних тверджень. Забезпечена словником інтерпретація повинна здійснюватися в термінах таких концептів, як температура, електричний опір, срібло тощо, використовуваних у тому розумінні, яке вони мають в експериментальній фізиці й хімії. Теорії як мисленнєві інтерпретативні системи включають всі типи інтерпретацій, а саме – інтерпретацію за допомогою явних визначень термінів; за допомогою пропозицій редуцції, двосторонньої «можливості перекладу», а також допускають інтерпретативні твердження багатьох інших форм.⁵⁰

У когнітивних науках, які досліджують феномен знання в аспектах його одержання, зберігання й переробки, з'ясування питань про те, якими типами знання й у якій формі володіє людина, як знання репрезентовано й використовується нею, інтерпретація розуміється як мисленнєвий процес, результат й установка в їхній єдності й одночасності. Очевидно, що тут виявляються як окремі (для когнітивних наук), так і загальні (для наукового пізнання в цілому) особливості інтерпретації й інтерпретативних процедур. Вони спираються на знання про властивості мови, про людську мову взагалі (презумпція інтерпретованості конкретного вираження), на локальні знання

контексту й ситуації, на глобальні знання конвенцій, правил спілкування й фактів, що виходять за межі мови й спілкування. Процедура інтерпретації включає висування й верифікацію гіпотез про смисли висловлення або тексту в цілому, що припускає, за термінологією когнітивної науки, «об'єкти очікування»: текст, який інтерпретується, внутрішній світ автора (за оцінкою інтерпретатора), а також уявлення інтерпретатора про свій внутрішній світ і про уявлення автора про внутрішній світ інтерпретатора (двічі переломлене уявлення інтерпретатора про власний внутрішній світ). Для цієї операції істотні особистісні й міжособистісні аспекти: взаємодія між автором і інтерпретатором, між різними інтерпретаторами одного тексту, а також між намірами й гіпотезами про наміри автора й інтерпретатора. Наміри останнього регулюють хід інтерпретативної операції й врешті-решт позначаються на її глибині й завершеності. Розглядається також проблема розуміння, конструювання репрезентацій та інтерпретацій як ключове питання когнітивної психології.⁵¹

У науковому пізнанні в цілому, як ми бачимо, інтерпретація текстів і герменевтика як її інтелектуальна теорія виявляються досить плідними, підтвердженням чому стають сьогодні також дослідження в області штучного інтелекту й ролі комп'ютера (Інтернету) в пізнанні. Для епістемології безумовний інтерес представляють дослідження, які, переборюючи стандартну теорію штучного інтелекту, що спирається на традиційну епістемологію, в основу нового підходу поклали ідеї М. Гайдеггера й Г.-Х. Гадамера. У міркуваннях про «комп'ютерне розуміння й пізнання» вони виходять із того, що інтерпретативна діяльність пронизує все наше життя, що означає мислити, розуміти й діяти, необхідно визнати роль і зрозуміти природу інтерпретації. Значимими для програми виявилися такі питання, як: чи може бути значення зрозуміле в абсолютному смислі, незалежному від контексту; чи можна задовольнитися визнанням того, що кожний індивід у конкретний момент часу здійснює конкретну інтерпретацію (релятивізм); чи варто думати, що значення укорінено в самому тексті й не залежить від акту інтерпретації, або необхідно визнати, що воно глибоко йде в процес розуміння й інтерпретації, яка являє собою взаємодію між горизонтом, що задається текстом, і горизонтом мислення інтерпретатора.⁵²

Учені переконані, що для програми штучного інтелекту важливі ідеї Г.-Х. Гадамера про те, що інтерпретація опирається на традицію, забобони, включаючи тим самим допущення, неявно присутні в мові. Вони приймають у якості опорних відомі твердження Г.-Х. Гадамера про забобони індивіда, які набагато більшою мірою, ніж його судження, утворюють собою історичну реальність буття суб'єкта; про історичність нашого буття, детермінованого культурним колом, яке породжує неможливість завершені, повної самоінтерпретації й вираження досвіду суб'єкта мислення в мові. Не менш

важливий той факт, що М. Гайдеггер і Г.-Х. Гадамер переосмислили герменевтичну ідею інтерпретації, вивели її за межі аналізу текстів, у сферу фундаментальних основ буття й пізнання людини мислячої та розуміючої.

Подолання традиційних, класичних уявлень про пізнання, його суб'єкт й об'єкт, репрезентації, про роль мови, на яких виросла спочатку програма штучного інтелекту, що зайшла, очевидно, у методологічну суперечність. Висувається принципова вимога – усвідомити межі й можливості «раціоналістичної орієнтації», висхідної до Платона й Арістотеля й такої, що ґрунтується на ідеях Галілея, Декарта. Ця орієнтація допускає, причому як безперечне, єдине можливе й раціональне, відповідне природничонауковому знанню й здоровому глузду, уявлення про існування двох особливих сфер дійсності: об'єктивного світу фізичної реальності й суб'єктивного світу думок і почуттів індивіда. В основі цього фундаментального представлення лежить ряд допущень, які приймаються (якщо усвідомлюються) як беззаперечні. «Існують «об'єктивні факти» про цей світ, які не залежать від інтерпретації (або навіть присутності) якої-небудь особи»⁵³. Таке допущення звично не тільки для наївного реалізму, але й для класичної природничої науки. Але воно, як й інші, що представляють спрощені об'єктивістську й суб'єктивістську концепції, відкидається герменевтиками. Для них «те, що інтерпретується й інтерпретатор не існують незалежно одне від одного: існування є інтерпретація, а інтерпретація – існування. Забобон не є умовою, що приводить суб'єкт до помилкової інтерпретації світу, але є необхідною умовою для передумови (тла) інтерпретації (звідси й для Буття)»⁵⁴.

Важливо зазначити ті моменти філософії М. Гайдеггера, які вважають істотними для нового розуміння суті програми штучного інтелекту. Неможливо експлікувати всі наші неявні уявлення й допущення, не існує нейтральної точки зору, ми завжди оперуємо в рамках заданої ними структури. Практичне розуміння більш фундаментальне, ніж абстрактне теоретичне розуміння, оскільки через практичну діяльність світ доступний нам безпосередньо, нерелексивно. Абстрактне мислення при всіх його достоїнствах одночасно «затемнює» й розділяє явища, поміщаючи їх в «осередки» категорій. Варто звернути увагу на сумніви М. Гайдеггера з приводу того, що наш первинний зв'язок з речами в безпосередній діяльності відбувається через репрезентації, тим більш ментальні; тобто варто усвідомити, що звичне уявлення про репрезентації зовсім не беззаперечно. Як переконує міркування над повсякденним життям людини, вона «укинута» у світ, тому неминуче повинна діяти, не маючи можливості відволіктися й обміркувати свої дії, наслідки яких не можуть бути передбачені. У неї не може бути універсальної, заздалегідь приготовленої, стійкої репрезентації ситуації, тому «кожна репрезентація – це інтерпретація». І немає способу, що дозволяє визначити правильність або

хибність тієї або іншої мисленнєвої інтерпретації, і люди не завжди можуть визначити глибинні мотиви своїх дій. При цьому й мова є дія, причому інтерпретативна дія, що вводиться в дискурс уже в момент самого називання теми або проблеми.⁵⁵

Нарешті, особливо виділяються ідеї М. Гайдеггера, які формулюються в такий спосіб: значення в основі своїй має соціальну природу і його не можна звести до «означувальної» діяльності індивідуальних суб'єктів. Людина не є індивідуальний суб'єкт або *ego*, а маніфестація *Dasein* усередині простору можливостей, розташованого усередині світу й уписаного в традицію. Зрозуміло, що перед нами також інтерпретація, – інтерпретація гайдеггерівських ідей ученими, які шукають новий шлях в «розумінні комп'ютерів»; але разом з тим очевидно, що це – співставлення двох різних епістемологій або, вірніше, різних передумов і допущень, на яких будується кожна з них. Важливо те, що розуміючи й обґрунтовуючи це розходження, теоретики штучного інтелекту розглядають проблему інтерпретації як фундаментальну складову епістемології, теорії значення й мови. Високо оцінюючи значимість інтерпретації, вони виявляють її буттєву природу й універсально-синтетичну сутність, особливу атрибутивно-іманентну роль у пізнавальній діяльності і мисленні.

Розроблювальна на новій філософській основі – на базі ідей герменевтики – програма штучного інтелекту може бути зрозуміла як свого роду «експеримент», у ході якого апробуються абстрактні гіпотези про природу людського розуму, виявляються евристичні можливості різного типу концептуальних інтерпретативних моделей, представлених епістемологічними ідеями класичної філософії, аналітичною філософією й герменевтикою. Так, якщо за основу алгоритмів програм, що розуміють природну мову, приймаються ідеї герменевтики – теорії інтерпретації мислячою людиною дійсності й текстів, – то стає очевидним, що, наприклад, концепція «чистої дошки» для штучного інтелекту неможлива. Вона повинна бути замінена іншою, яка враховує передумови будь-якої пізнавальної діяльності – апріорні знання про світ, успадковані ситуації, зразки мислення, «універсальні пояснювальні (інтерпретативні) схеми», або «когнітивні кліше»⁵⁶.

Загальнометодологічні параметри інтерпретації розробляються також на межі гуманітарного знання й герменевтики, у напрямку з'ясування її канонів, обґрунтованості й невизначеності, співвідношення із критикою й реконструкцією. Герменевтику потрібно розуміти переважно як методологію розуміння й інтерпретації, трактуючи останні як епістемологічні проблеми. В якості канонів й правил затверджувалися, зокрема, принцип автономії об'єкта, що володіє іманентною логікою існування, необхідність його відтворення в цілісності внутрішніх зв'язків і в контексті інтелектуального «обрію»

інтерпретатора. Іншими словами, зміст, думка, мислення автора повинні бути добуті із самого тексту.

Разом з тим стверджувався і принцип актуальності розуміння, недоречності повного усунення суб'єктивного фактора, зв'язок інтерпретатора із осмислюваним об'єктом, а також залежність смислів цілого від частини, а частини від цілого. Відомий сформульований «принцип інверсії», згідно якого творчий процес у ході викладу піддається інверсії, або обігу. «Внаслідок його інтерпретатор повинен «пробігати на своєму герменевтичному шляху творчий шлях у зворотному напрямку стосовно того міркування, що було здійснено всередині нього»⁵⁷. Італійський філософ Е. Бетті не приймав філософську герменевтику, думаючи, що вона не забезпечує науковість інтерпретації, про що вони з Г.-Х. Гадамером вели тривалу дискусію. Для нього проблема герменевтики – це проблема методу, суб'єктивізм якого необхідно перебороти, розробивши спеціальні канони й правила, тоді як для Г.-Х. Гадамера філософська теорія герменевтики зовсім не є вчення про метод, і взагалі герменевтичний феномен споконвічно не був і не є проблемою методу. Для нього і його послідовників проблеми герменевтики виходять за межі наукового методу, а розуміння й інтерпретація відносяться не стільки до наукового завдання, скільки до людського досвіду в цілому. Завдання герменевтики – «розкрити досвід осягнення істини, що перевищує область, контрольовану науковою методикою... і поставити питання про його власне обґрунтування. ...Науки про дух зближуються з такими способами осягнення... в яких проголошує про себе істина, що не підлягає верифікації методологічними засобами науки»⁵⁸.

Теорію обґрунтування інтерпретації, спираючись на роботи літературознавців, лінгвістів, герменевтиків і філософів науки, розвиває Е. Хірш. Виступаючи «на захист автора», він виявив найбільш гострі аспекти цієї проблеми: якщо значення тексту міняється не тільки для читача, але навіть для самого автора, то чи можна вважати, що «вигнання» авторського значення тексту – нормативний принцип інтерпретації. Якщо текстуальне значення може змінюватися в будь-якому відношенні, то як відрізнити обґрунтовану, законну інтерпретацію від помилкової; чи можна думати, що не має значення смисл, вкладений автором, а важить тільки те, що «говорить» його текст? Остання проблема особливо складна для вирішення, тому що авторський смисл повною мірою не доступний, а автор сам не завжди знає, що він мав на увазі й хотів сказати, створюючи конкретний текст. На підтвердження цього Е. Хірш нагадує відоме місце з «Критики чистого розуму», де І. Кант, розмірковуючи про Платона, зауважив, що ми іноді розуміємо автора краще, ніж він сам себе, якщо він недостатньо точно визначив поняття й через це говорив або навіть думав, не погоджуючись зі своїми власними намірами.⁵⁹

Критично осмислюючи традиційну проблему психологічної й історичної інтерпретації значень, Е. Хірш заперечує правомірність позицій «радикального історизму», який покоїться на вірі в те, що тільки наші власні «культурні сутності» мають автентичну безпосередність для нас. Тому ми не можемо правильно розуміти й інтерпретувати тексти минулого, – ми їх, по суті, заново «придумуємо» (constructed). Не приймаючи цей аргумент, Е. Хірш стверджує, що все розуміння «культурних сутностей» не тільки минулого, але й сьогодення, їхньої інтерпретації є тією або іншою мірою утворення, конструювання. В силу чого ми ніколи не можемо бути впевнені, що правильно зрозуміли й інтерпретували як тексти минулого, так і сьогодення, вони завжди залишаються відкритими. Розуміння природи обґрунтованості інтерпретації допускає попереднє вирішення таких методологічних проблем, як співвідношення розуміння, інтерпретації й критицизму, як принципи обґрунтування, його логіка, а також методи, канони, правила, об'єктивність інтерпретації. Пропонуючи своє бачення цих проблем, Е. Хірш як герменевт-методолог спирається переважно на ідеї логічного позитивізму, прагне знайти й реалізувати методи «строго» наукового обґрунтування інтерпретації. При цьому він заперечує принципове розходження між «науками про природу» й «науками про дух», думаючи, що гіпотетико-дедуктивний процес є фундаментальним як для тих, так і для інших. Інтерпретатор тексту для нього – той же лабораторний дослідник в експериментальній науці, що збирає дані й потім висуває гіпотези; відповідно, логіка інтерпретації – не більш ніж класична логіка фізичної науки, а інтерпретативна гіпотеза – це звичайне імовірнісне судження. Отже, актуальне мисленнєве. Адже «науки про природу» й «науки про культуру», до яких близька герменевтика, істотно розрізняються, а інтерпретація відноситься до людського досвіду в цілому. Для дослідження природи інтерпретації повинні бути враховані обидві когнітивні практики, представлені в герменевтиці – екзистенціально-онтологічна й методологічна, які в певному значенні можуть розглядатися як взаємодоповнювані. Це підтверджується як викладеними вище положеннями про логіко-методологічні аспекти інтерпретації, так і результатами сучасних досліджень у гуманітарних науках.⁶⁰

Методологічні принципи, як принципи мисленнєвої рефлексії, не менш значимі й у науках про культуру, якщо звернутися, наприклад, до наукового або науково-філософського тексту, який підлягає інтерпретації істориком. Так, В. Візгін, розуміючи інтерпретацію як додання чіткого смислу тексту, «який мовчить» без тлумачення історика, виділяє три рівні осмислення й, відповідно, три класи інтерпретації тексту, які розрізняються методологічними особливостями. Перший рівень осмислення – розуміння тексту як елемента системи авторських текстів, його єдиної концепції, що становить завдання

систематичної інтерпретації; другий рівень – зовнішня й внутрішня *історична* інтерпретація. Вона враховує контекст і умови, еволюцію авторських текстів, зв'язок їх з текстами інших мислителів; третій рівень осмислення й інтерпретації опирається на «позатекстові реалії», позанаукові дані, обумовлені культурними, соціальними й економічними інститутами, політикою, релігією, філософією, мистецтвом. Це *схематична* інтерпретація, яка вичитує в науковому тексті «позатекстові» і позанаукові значення подій практики і явищ культури, що лежать в основі узагальнених схем предметної діяльності. Звертання до розробленого І. Кантом поняття схеми як «уявлення про загальний спосіб, яким уява доставляє поняттю образ» може бути плідним для розуміння правомірності й об'єктивності інтерпретації. Схема дає предметно-діяльне наповнення абстракціями теорії, тим самим сприяючи об'єктивній інтерпретації. Представлення про схеми може допомогти в аналізі виникаючих при інтерпретації труднощів, не переборних звичайними традиційними методами їхнього осмислення, включаючи систематичну й історичну інтерпретацію. У цьому випадку значення індивідуального авторства наче відступає на задній план, змістовні структури знання виявляються не стільки прямим особистим винаходом, скільки схемами культури й діяльності. Вони мають характер щодо стійких робочих гіпотез і не є продуктом індивідуальної психології окремих емпіричних індивідів. Синтез всіх трьох рівнів осмислення й, відповідно, класів інтерпретації, відображуючи генезис й історію знання, може бути основою методики й «техніки» інтерпретації як логічної реконструкції конкретного гуманітарного тексту.⁶¹

Процедура інтерпретації розглядається як базова в етно-методології, де здійснюється виявлення й тлумачення схованих, неусвідомлюваних, нерелексивних механізмів комунікації – процесу обміну значеннями в повсякденній мові. Комунікація між людьми містить більший обсяг значимої інформації, ніж її словесне вираження, оскільки в ній обов'язково присутні також неявне, фонове знання, приховані смисли й значення, які мають на увазі учасниками спілкування, що й вимагає спеціального осмислення, тлумачення й інтерпретації. Ці особливості об'єкта етнографії приймаються як прагнення обґрунтувати етнометодологію як загальну методологію соціальних наук, а інтерпретацію розглядає як її універсальний метод. При цьому соціальна реальність стає продуктом інтерпретаційної діяльності, яка використовує схеми повсякденної свідомості й досвіду.⁶²

У пошуках «інтерпретативної теорії культури» К. Гірц, американський представник «інтерпретативної антропології», вважає, що аналізувати культуру повинна не експериментальна наука, зайнята виявленням законів, а теорія, зайнята пошуками значень, заснована на традиціях герменевтики, соціології й аналітичної філософії. Здається, що він успішно сполучає як власне

методологічний, так і екзистенціально-герменевтичний підходи при здійсненні інтерпретації. У роботі етнографа головним є експлікація, і навіть «експлікація експлікацій», тобто виявлення неявного і його тлумачення. Суть антропологічної інтерпретації полягає в тому, що вона повинна бути виконана, виходячи з тих же позицій, з яких виходять люди, коли самі інтерпретують свій досвід, з того, що вони думають, мають на увазі. Антропологічна й етнографічна робота постає, таким чином, як інтерпретація другого й третього порядку, оскільки первинну (інтуїтивну) інтерпретацію може створити тільки людина, яка безпосередньо належить до досліджуваної культури. Серйозною проблемою при цьому стає верифікація, або оцінка, ступінь переконливості якої вимірюється не обсягом неінтерпретованого матеріалу, а силою наукової уяви, яка відкриває вченому життя чужого народу як іншої реальності.⁶³

Отже, в основу інтерпретативної теорії культури закладається фундаментальна ідея «паттернів культури», тобто впорядкованих систем означаючих *символів*, без яких людина вела б себе абсолютно некеровано. Створені людиною для себе символічно опосередковані програми, символи взагалі, – це не просто вираження, інструменти, але передумови нашого біологічного, психологічного й соціального буття. Таким чином, фундаментального значення надається символам культури, їхнім значимим комплексам, які постають онтологічними основою й передумовою інтерпретативної, тобто мисленнєвої діяльності людини.

2.3. Особливості творчого мислення в освіті і гуманітарних науках

Досвід інтерпретації як способу реалізації творчих інтенцій мислення є також фундаментальним методом роботи з текстами як знаковими системами в гуманітарному пізнанні. Як форма дискурсу й цілісна функціональна структура, текст відкритий для безлічі смислів, що існують у системі соціальних комунікацій і мислення. Він постає в єдності явних і неявних значень, буквальних і прихованих смислів. Відповідно, гуманітарні тексти мають яскраво виражену знаково-символічну природу, із закономірністю допускають інтерпретацію, яка формує процес мислення залежно від формальної або змістовної специфіки текстів.

Зазначимо, що в XIX столітті перехід від окремих тлумачень до загальної теорії розуміння викликав інтерес до питання про множинність типів інтерпретації, представлених у всіх гуманітарних науках. Були виділені граматична, психологічна й історична інтерпретації (Ф. Шлейєрмахер, А. Бек, Дж.Г. Дройзен), обговорення суті й співвідношення яких стало предметом представників гуманітарних дискурсів. Граматична інтерпретація здійснювалася стосовно кожного елемента мови, самого слова, його

граматичних і синтаксичних форм в умовах часу й обставинах застосування. Психологічна інтерпретація повинна була розкривати уявлення, наміри, почуття того, хто повідомляє, викликані змістом повідомлюваного тексту. Історична інтерпретація допускала включення тексту в реальні відносини й обставини.⁶⁴

В даному контексті інтерес викликає проблема історичної інтерпретації, поставлена Е. Кассіером у його лекціях з філософії й культури. Він відзначає, що історик не є простим оповідачем, який складно розповідає про події минулого. Він не літописець, а відкривач та інтерпретатор минулого, що не стільки оповідає, як реконструює минуле, «вдихає» у нього нове життя. Позначити цей метод і вказати на його особливі властивості досить важко, без точного і ясного визначення термін «інтерпретація» залишається досить двозначним. Існує різниця між різними способами інтерпретації й тими її різновидами, які характерні для історика, що є однією з найбільш складних проблем теорії пізнання і мислення, що потребує ретельного аналізу. Напрямок такого аналізу для Е. Кассієра ясний: «Без історичної герменевтики, без мистецтва інтерпретації, яке містить історія, людське життя стало б збідненим. Воно звелось б до одиничного моменту часу, воно більше не мало б минулого і, отже, у нього не було б і майбутнього, тому що знання минулого й знання майбутнього тісно пов'язані одне з одним»⁶⁵.

Не приймає спрощено-лінійну позицію «історія – хроніка, оповідання» також італійський мислитель Б. Кроче, який багато розмірковував над проблемами філософського й історичного пізнання. Він не визнає тієї «філософії історії», яка прагне знайти кінцеві *причини* й *цілі* історичного розвитку. Сама філософія як «наука про дух» постає для нього «абсолютним історизмом», а історія тотожна філософії, оскільки неможлива без філософських категорій, у першу чергу без категорій «одиничного» й «загального». Для Б. Кроче усяка справжня історія є історія сучасна, і вона така саме тому, що, як кожний духовний акт, перебуває поза часом, поза минулим і майбутнім. Минуле виникає тоді, коли сучасні події викликають в історика інтерес до фактів минулого; ми пізнаємо ту історію, яку важливо знати в цей момент, сьогодні, тепер.⁶⁶ Зауважимо, що філософ не розглядає саму інтерпретацію як таку, але по суті увесь час говорить про неї в інших термінах (тлумачення, псевдо історія, критичне осмислення та інші). Основний принцип – визнання активної розумової, духовної ролі творчої, моральної особистості в розвитку й пізнанні історичного, у його розумінні й тлумаченні. Істинними джерелами, елементами історичного синтезу є не тільки документи й критика, а життя й мислення; вони закладені усередині історії, всередині синтезу, як ними створені й такими, що їх творять. Хроніка подій залишається «мертвим»

підготовчим матеріалом, а наукою стає тільки знання як інтерпретація, здійснена на основі осмислення істориком своєї системи цінностей.

Відповідно до своєї концепції Б. Кроче розуміє й тлумачення фактів. «Факт, з якого діється історія, повинен жити в душі історика, або ж (користуючись історичним лексиконом) історик повинен мати у своєму розпорядженні зрозумілі документи. А якщо цей факт супроводжується тлумаченням, переказом і осмисленням, це лише збагачує його, але сам факт у жодному разі не втрачає своєї значимості, ефекту своєї присутності. Те, що раніше було тлумаченням, оцінкою, тепер стало фактом, «документом» і, у свою чергу, підлягає тлумаченню й оцінці»⁶⁷. Таким чином, підкреслюються два моменти: присутність, збереження самого факту як такого й після його певного тлумачення, а з іншого боку, – тлумачення й оцінка самі стали фактом і підлягають новій інтерпретації й критичному осмисленню.

З постулату про те, що всяка справжня історія є історія сучасна, витікає необхідність активної інтерпретативної позиції мислячого історика (конкретного вираження мислячого духу), що народжує розуміння й тлумачення слідів минулого життя, пам'ятників, документів. Інтерпретація минулого в термінах сьогодення, під впливом імпульсів сучасності, визначається активними внутрішніми причинами, «які воскрешають» минуле, а сама «зміна забуття в історії є відродженням не чого іншого, як життєвого ритму духу», що творить історію й утворений нею. Для італійського мислителя історія-тексту й історія-події немовби ототожнюються, оскільки все це – події духу, а «сам дух і є історія». Разом з тим, розмірковуючи про «псевдоісторії», він розрізняє її достовірні й раціональні і недостовірні й ірраціональні форми, у які включає «філологічну» й «поетичну» історії. Тим самим він розглядає в цьому випадку певні типи історичних *текстів* і, відповідно, різні прийоми інтерпретації історичних подій. Філологічна історія і відповідний спосіб інтерпретації зводиться ним «до злиття багатьох книг або їхніх частин у нову книгу». Звідси переконання, що «виклад або процитований документ і є справжній ґрунт істини». «Неправа» філологічної історії полягає не в самому складанні або переписуванні хронік, а в «претензії» творити історію за допомогою тлумачень і документів, в «прийнятті на віру» – а не в критичному осмисленні, у правдоподібності – а не в істині. Філологічній історії властиве індиферентне відношення до істини, її інтерес позаісторичний, що не виходить за межі чистої філології; вона шукає вірогідність не усередині себе, а в авторитеті. Історія створюється як «чисто вчена справа (всі вони, по суті, рухаються по колії, заданій шкільним твором, призначеним для придбання навиків дослідження, тлумачення й викладу)...»⁶⁸.

Можна припустити, що «вихід до життя», подолання «холодного відсторонення» відбувається в тому випадку, якщо історик здійснює

інтерпретацію на основі почуття «любові» або «ненависті» у всіх їхніх проявах і відтінках. Історія з'являється в біографіях, у діяннях великих героїв, полководців, королів, або в їхніх сатиричних портретах. Для Б. Кроче це – «дефектна форма історії», або *поетична* історія, у якій «зацікавленість думки підміняється зацікавленістю почуття, а логічна послідовність – *естетичною*»⁶⁹.

Для такого виду інтерпретації Б. Кроче виявляє дві проблеми – необхідність «перетворити цінності почуття в цінності думки», а також визначити роль фантазії й критично осмислити існуючу в деяких істориків «методологічну теорію фантазії». Критерій цінності почуття не може бути визначальним принципом історії, почуття – це вираження життя, «ще не приборкане думкою», це, скоріше, поезія ніж історія. Остання являє собою історію духу, і тому головна цінність історії – цінність думки, мислення.

В історичній інтерпретації реконструюючи та інтегративну роль відіграє фантазія, яка необхідна при викладі живого сприйняття подій і подолання «сухої критики». «Фантазія, дійсно необхідна історикові, невіддільна від історичного синтезу, вона являє собою фантазію усередині мислення й заради мислення, повідомляє йому конкретність, адже мислення не абстрактний процес, а відношення й оцінка, не розпливчастість, а визначеність»⁷⁰. Він не заперечує також і ролі поезії самої по собі, «вплетеної в тканину історичного оповідання»; але якщо це поетична історія, то виникає необхідність «злегка переосмислити тексти», поповнити факти переживаннями й знаннями. І виникає неминуче перекручування, поетична історіографія здобуває риси псевдо історії. У справжній історії в ході інтерпретації подій і думок необхідно позбутися міфів, кумирів, симпатій, антипатій і звернутися до єдиної проблеми – проблеми Духа, або Цінності – Культури, Цивілізації, Прогресу, на які будемо дивитися «нероздвоєним зором думки». Виокремлюються також ще два види інтерпретації історії – це *риторична*, або *практична* історія, що призначалася або для навчання за допомогою прикладів, або для проповіді чеснот, ознайомлення із суспільними інститутами. Друга – так звана *тенденційна* історія, практична мета якої чітко сформульована, на відміну від поетичної історії, але не нав'язана ззовні. Найчастіше вона змішує поетичну й практичну «виховну» історію, що переважає, наприклад, в «партійних історіях» з їх не стільки поетичністю, скільки розрахунком.⁷¹

Критично розглянувши різні види історичної інтерпретації, Б. Кроче підсумовує, що реформувати в історії нема чого в тому розумінні, що не потрібно створювати «нову форму історії», або «справжню історію». Вона завжди була і є – жива, сучасна. Але одночасно в історії все підлягає реформуванню, тому що в кожний новий момент народжуються нові факти й проблеми, триває самовдосконалення і виникає потреба його осмислення. Іншими словами, «в історії абсолютно нема чого реформувати в *абстрактному*

плані й абсолютно все потрібно реформувати в плані *конкретному*»⁷². Напрямок цього реформування Б. Кроче бачить у коректному вирішенні співвідношення загального й одиничного, індивідуалізованого в історії, оскільки історія – це мислення про загальне у його конкретності; взаємопроникнення знання й розуміння; подолання традиційної «філософії історії», орієнтованої на природничі науки, причинність, детермінізм; злиття, тотожності філософії й історії, що живить кожну з них; нарешті, створення «гуманістичної історії», яка займається людиною й тому досяжна для її розуму, осмислення і раціональних пояснень. Безумовно, ці фундаментальні ідеї Б. Кроче, в першу чергу стосовно розуміння природи самої історії, мають евристичний потенціал.

Проблема ціннісної інтерпретації фундаментально розроблялася Г. Ріккертом і М. Вебером. Теорія цінностей Г. Ріккерта включає ряд моментів, значимих для розуміння ціннісних моментів інтерпретації в науках про культуру й історичне знання. Безумовно, розуміння особливостей цього виду інтерпретації безпосередньо залежить від осмислення природи цінностей. Філософ виходить із того, що цінності – це «самостійне царство», яке не відноситься ні до області об'єктів, ні до області суб'єктів, а світ складається з дійсності й цінностей. Ця ідея приводить Г. Ріккерта до важливого положення – необхідності розрізняти філософію оцінок і філософію цінностей. «Філософія оцінок не є філософією цінностей, навіть і тоді, коли себе так називає. ...Неможливою постає спроба вивести із загальної природи оцінюючого суб'єкта матеріальне різноманіття цінностей, а тим часом знання всього різноманітного смислу цінностей особливо важливо для філософії, оскільки тільки на підставі цього знання можна виробити світогляд і знайти в процесі осмислення тлумачення смислу життя»⁷³.

Визнання самостійного світу цінностей – це метафорично виражене прагнення зрозуміти, ствердити об'єктивну природу цінностей, спосіб вираження незалежності від повсякденної оцінюючої діяльності суб'єкта, що залежить, зокрема, від виховання, смаку, звичок, надлику інформації. Цінності – це феномени, сутність яких складається в значимості, а не у фактичності; вони виявлені в культурі, її благах, де відкристалізувалася множина цінностей. Відповідно, філософія як «теорія цінностей» вихідним пунктом повинна мати не оцінюючого індивідуального суб'єкта, а справжні об'єкти – різноманіття цінностей у здобутках культури. Виявляється особлива роль історичної науки, що вивчає процес кристалізації цінностей у благах культури, і, лише досліджуючи історичний матеріал, філософія зможе підійти до осмислення світу цінностей.⁷⁴

Отже, Г. Ріккерт вийшов на осмислення проблем значення, смислу, розуміння й тлумачення в контексті власної філософської теорії цінностей. Він

визнає необхідність не тільки поняття «чистої цінності», але й поняття оцінюючого, активного, думаючого суб'єкта. Однак «поняття цього суб'єкта розуміється нами як поняття смислу: для нас, отже, мова може йти тільки про суб'єктивоване тлумачення смислу, але ніколи не про суб'єктивоване розуміння дійсності»⁷⁵. Тим більше, філософія завжди прагнула до тлумачення смислу не тільки окремих сторін життя, але й до проникнення в загальний сенс життя в цілому.

Для виявлення особливостей ціннісної інтерпретації мають ідеї Г. Ріккерт про розрізнення «наук про природу» й «наук про культуру (дух)» з використанням генералізуючого й індивідуалізуючого методів. Якщо врахувати, що завдяки принципу цінності можливо відрізнити культурні процеси від явищ природи з погляду їхнього наукового розгляду, то, відповідно, що історично-індивідуалізуючий метод може бути названий методом *віднесення до цінності*, на протигагу генералізуючому методу природознавства, який встановлює закономірні зв'язки, але ігнорує культурні цінності й віднесення до них своїх об'єктів.⁷⁶ Однак у «Філософії історії» Г. Ріккерт спеціально обмовляє, що «генералізуюче розуміння дійсності» (тобто інтерпретація) зовсім не передбачає існування у світі рівності і повторення. Таке розуміння має практичне значення, оскільки вносить певний порядок у розмаїття дійсності, створює можливість орієнтації в ній. Але розбіжність методів і наук – відносна, і навіть «чисто формальна, тому що будь-який об'єкт може бути таким, що розглядається з погляду обох методів: генералізуючого або індивідуалізуючого»⁷⁷. Стверджуючи, що філософія історії має справу саме із цінностями, виходячи з логіки історії, Г. Ріккерт дає свого роду типологію цінностей у цій області знання. До них належать цінності, на яких «ґрунтуються форми й норми емпіричного історичного пізнання; по-друге, це цінності, котрі як принципи історично істотного матеріалу конституують саму історію; і по-третє, нарешті, – це цінності, які поступово реалізуються в процесі історії»⁷⁸.

Проблему співвідношення інтерпретації й цінностей розглядає також М. Вебер, слідуючи ріккертівській ідеї «теоретичного віднесення до цінностей», його відмінності від практичної оцінки, сполучаючи ці проблеми з герменевтичними поняттями «тлумачення», що інтерпретує розуміння, інтелектуальної інтерпретації, істотно поглиблюючи розуміння проблеми у зв'язку із введенням поняття «цілераціональності», а також розробляючи концепцію «розуміючої соціології» з особливим типом інтерпретації – інтерпретації *поведінки* й *дії* людини. Для М. Вебера тлумачення мовного «смислу» тексту й тлумачення його з значенні «ціннісного аналізу» – логічно різні акти. При цьому винесення «ціннісного судження» про конкретний об'єкт не може бути прирівняне до логічної операції підведення під родове поняття.

Воно лише означає, що інтерпретуючий займає певну конкретну позицію й усвідомлює або доводить до свідомості інших неповторність та індивідуальність даного тексту. Інтерпретація, або осмислення, може йти у двох напрямках: ціннісної інтерпретації й історичного, тобто каузального, тлумачення. Для історичних текстів значиме розходження ціннісної й каузальної інтерпретації, оскільки співвіднесення із цінністю лише формулює завдання каузальному дослідженню, стає його передумовою, але не повинно підмінювати саме виявлення історичних причин.⁷⁹

Існують різні можливості ціннісного співвіднесення об'єкта, при цьому відношення до нього не обов'язково повинне бути позитивним. М. Вебер ставить проблему співвідношення інтерпретації, норм мислення й оцінок. Якщо інтерпретація потрібна нормам мислення, прийнятим у тій чи іншій доктрині, то це змушує приймати певну оцінку в якості єдино «науково» допустимої в подібній інтерпретації. Як, наприклад, в класичній філософії, де мова йде про методи (норми) мислення. Однак у цьому випадку «об'єктивно значима «оцінка» об'єкта (тут логічна «правильність» класичних норм мислення) зовсім не обов'язково є метою інтерпретації; а вже там, де мова йде не про «норми», а про «культурні цінності», це, безумовно, було б завданням, що виходить за межі інтерпретації»⁸⁰.

Таким чином, у М. Вебера інтерпретація впливає на самого інтерпретатора, містить пізнавальну цінність, розширює «духовний обрій», підвищує інтелектуальний, естетичний і етичний рівні мислячого інтерпретатора, робить його «душу» як би більш відкритою до «сприйняття цінностей». Інтерпретація твору робить такий же вплив, як він самий; саме в цьому значенні «історія» постає як «мистецтво», а «науки про дух» – як суб'єктивні науки, і в логічному сенсі мова тут уже йде не про «історичне дослідження», а про «мисленнєву обробку емпіричних даних»⁸¹.

Для теорії інтерпретації в цілому й виявлення специфіки ціннісної інтерпретації представляє інтерес здійснене М. Вебером тонке розрізнення різних видів і форм інтерпретації. Це – розрізнення тлумачення мовного, лінгвістичного смислу тексту (як попередня робота для наукового використання матеріалу джерела), і тлумачення його духовного смислу; в іншому випадку – це історичне тлумачення й тлумачення як ціннісний аналіз, що стоїть взагалі поза якими б то не було зв'язками з історичним пізнанням. Ціннісний аналіз, розглядаючи об'єкти, відносить їх до «цінності», не залежної від якого б то не було чисто історичного, *каузального* значення, що перебуває за межами історичного. Це розходження постає як розходження ціннісної й каузальної інтерпретації, яке вимагає пам'ятати, що об'єкт цієї «ідеальної цінності» історично обумовлений; безліч нюансів і виражень думки виявляться незрозумілими, якщо нам не відомі загальні умови: суспільне середовище,

історичний період, стан проблеми – все те, що має причинне значення для листів або наукової праці. Таким чином, «той тип «тлумачення», що визначений як ціннісний аналіз, указує шлях іншому, «історичному», тобто визначальному «тлумаченню».⁸²

На відміну від Г. Ріккєрта, який передбачає самостійне «царство цінностей», М. Вебер вважав, що вираз «віднесення до цінностей» є «не чим іншим, як філософським осмисленням того специфічного наукового «інтересу», що панує при відборі й формуванні об'єкта емпіричного дослідження. Цей чисто *логічний* метод не «легітимізує» емпіричні практичні оцінки в емпіричному дослідженні, однак у сполученні з історичним досвідом він показує, що навіть чисто емпіричному науковому дослідженню *напрямок* вказують культурні, отже, *ціннісні* інтереси»⁸³. Отже, віднесення до цінностей – це логічний метод (очевидно, у широкому смислі, а, скоріше, методологічна процедура), що не впливає на пряму на суб'єктивно-практичні оцінки, однак виконує регулятивні й передпосилкові функції.

Проблеми інтерпретації розробляються М. Вебером не тільки в культурологічному, але й у соціологічному контексті. Він ввів, по суті, уявлення про «інтерпретацію дії» – феномена, відмінного від текстів, від мовних сутностей взагалі. Як відомо, він був засновником «розуміючої соціології», методологія якої включала не тільки певну концепцію розуміння, але й введені ним нові поняття «ідеального типу» і «цілераціональної дії». Інтерпретація за допомогою цих понять носить теоретичний смисл, оскільки цілераціональна дія – це ідеальний тип, а не емпіричне загальне; воно не зустрічається в «чистому виді», а являє собою, скоріше, мисленнєву конструкцію. Сама проблема розуміння і мислення вирішується М. Вебером у зв'язку із цілераціональною дією. Цілераціональність виникає як методичний засіб аналізу й інтерпретації дійсності, але не як онтологічне трактування раціональності самої дійсності. Цей метод доповнюється ціннісно-раціональним підходом, що інтерпретує вчинки того, хто діє у відповідності зі своїми релігійними, етичними й естетичними переконаннями, обов'язком, а також значимістю справи. У порівнянні з абсолютно раціональним характером ідеального типу – операціональної дії – тут виникають суб'єктивно-ірраціональні елементи емпіричної природи. Соціальні дії можуть бути також інтерпретовані й осмислені через актуальні афекти й почуття, а також через прихильність традиції або звичці. У цьому випадку типи дії тільки відносно раціональні. Разом з тим вказані значимі типи інтерпретації соціальних дій людини як ідеальні типи не вичерпують усієї різноманітності інтерпретацій людської поведінки.

В даному контексті поставлена проблема «очевидності» інтерпретації, адже «усяка інтерпретація, як і наука взагалі, прагне до «очевидності».

Очевидність розуміння може бути за своїм характером або раціональною (тобто логічною або математичною), або – як результат співпереживання й впочування – емоційно й художньо рецептивною. Раціональна очевидність властива тій дії, яка може бути повністю доступною інтелектуальному розумінню й осмисленню у своїх навмисних смислових зв'язках. Найбільше раціонально зрозумілі, тобто тут безпосередньо й однозначно інтелектуально осмислені, насамперед, смислові зв'язки, які виражені в математичних або логічних положеннях. ...Будь-яке тлумачення подібної раціонально орієнтованої цілеспрямованої дії володіє – з погляду розуміння використаних засобів – вищим ступенем очевидності»⁸⁴. Найбільшою очевидністю відрізняється цілераціональна інтерпретація, однак із цього не виходить, що, наприклад, соціологічне пояснення ставить своєю метою раціональне осмислення. М. Вебер приймає до уваги той факт, що в поведінці людини істотну роль відіграють ірраціональні за своєю метою афекти й емоційні стани, і, відповідно, цілераціональність слугує для соціології «ідеальним типом» і, насамперед, дає можливість оцінити ступінь ірраціональності дії. При цьому інтерпретація конкретної поведінки, наприклад, навіть при найбільшій очевидності й ясності «не може претендувати на визначальну значимість і завжди залишається лише найбільш імовірною гіпотезою»⁸⁵.

Така концепція інтерпретації в її ціннісних аспектах в цілому вплинула на розвиток інших областей соціального знання. Зокрема, теорію ідеології К. Манхейма. Поряд з вирішенням головних завдань – розглядом соціальної обумовленості різних форм знання й мислення, тут практично реалізуються ідеї ціннісної інтерпретації й прагнення зрозуміти, яким чином дані, схоплені дотеоретичною інтуїцією, можливо інтерпретувати в теоретичних поняттях. Як особлива проблема, інтерпретація розглядається у вченні про світогляд у соціології пізнання К. Манхейма. Він уживає методологічний аналіз поняття «світогляд» і установлює його логічне місце в концептуальній структурі історико-культурних пізнань. Зазначимо, що перед нами чергова «когнітивна практика» – дослідження «способу буття» світоглядного, ціннісно забарвленого знання, де ми стикаємося знову із проблемою раціоналізму й ірраціоналізму, з питанням, чи можна і яким чином «перевести» атеоретичне на мову теорії, оскільки, за К. Манхеймом, «життя розуму тече, коливаючись між теоретичним і атеоретичним полюсами».⁸⁶

Проблема світогляду, що виникла в класичний період, залишається однією із центральних у сучасній філософії й методології науки і, як видно, має вирішальне значення для методології наук про культуру, соціологію пізнання в цілому. Звертаючись до феномена світогляду, К. Манхейм ставить питання: «Чи не конституюємо ми тип роз'яснення, що зовсім не схоже на генетичне, історичне причинне пояснення? Якщо за цим останнім повинен бути

збережений термін пояснення, то тип роз'яснення, про яке в цьому випадку йде мова, пропонується назвати інтерпретацією... Теорія світогляду в даному визначеному смислі – скоріше інтерпретативна, ніж пояснююча теорія. Те, що вона робить, – це бере певний смисловий об'єкт, уже зрозумілий у системі координат об'єктивного значення, і поміщає його в іншу систему координат – систему світогляду. Будучи розглянутий як «документ» останнього, об'єкт одержить пояснення з досі невідомої сторони»⁸⁷. В силу чого мислення одужає новий стимул для розвитку.

Осмислюючи співвідношення причинного пояснення та інтерпретації та зіставляючи різні напрямки в методології історичного дослідження світогляду, К. Манхейм доходить висновку, що методологія поступово звільняється від методів, орієнтованих на природничі науки. Міркуючи про інтерпретації в історії, філософ виділяє «психо-культурний» компонент, який не можна інтерпретувати раціоналістично, оскільки кожна епоха ре інтерпретує його з нових позицій. Стандарти інтерпретатора кореняться в його мінливій в часі «психо-культурній», тобто інтелектуальній ситуації, вони не містять раціонально-формальних критеріїв. Розмаїтість думок в інтерпретації відповідають конкретним історичним фактам і представляють цілісну картину. Можливий критичний аналіз і порівняння інтерпретацій, оскільки їхні межі цілком помітні, розбіжності не надмірні й визначаються специфічним «місцем розташування» інтерпретатора. Позиції, з яких народжуються інтерпретації, рівноправні в тому розумінні, що мають пізнавальну цінність, яку можна визначити з погляду «більш глибокого проникнення» в об'єкт, який інтерпретується.⁸⁸

Відчуваючи невизначеність і хиткість методологічних позицій так званої категорії «глибина проникнення», К. Манхейм шукає опору й докази на шляху «розширення сфери раціональності» в науках про культуру. Він наполягає на необхідності опиратися не тільки на формально-раціональні критерії, але й на моделі історичного розвитку й ціннісні стандарти, якими користуються історики. Різні типи теорій мають свою правду, коректні у своїй області й доповнюють один одного. Він робить висновок, що цивілізаційне, інтелектуально-культурне й раціональне неможливо повністю відокремити одне від одного. Вони присутні як специфічні елементи у кожному конкретному творі або феномені культури, що повинно бути враховано в кожному дослідженні, при здійсненні тієї або іншої мисленнєвої інтерпретації.⁸⁹

Розглянуті ідеї про ціннісну інтерпретацію як умови нового мислення, висловлені видатними німецькими мислителями, знаходять своє застосування й розвиток у багатьох роботах, які стосуються методології наук про культуру й проблему цінностей. Серед сучасних досліджень одним із плідних і

оригінальних є широко відома «теорія справедливості» Дж. Ролза, де поряд з багатьма іншими проблемами розглядається й питання про зміну природи інтерпретації, включеної в контекст конвенцій і комунікацій, методологія побудови соціальної теорії на принципах моральної філософії. Він виходить із того, що в цій сфері знання сама «концепція раціональності» повинна бути інтерпретована в більш вузькому значенні «як знаходження найбільш ефективного засобу для досягнення певних цілей». При цьому варто уникати дискусійних етичних елементів і опиратися на загальноприйняте. При розробці концепції «справедливості як чесності», що має статус договірної теорії, насамперед пропонується вихідна ситуація, в якій виникає проблема «філософськи кращої інтерпретації», і питання про можливість вирішення того, яка інтерпретація є найбільш сприятливою. В пошуках вирішення Дж. Ролз застосовує процедуру «гіпотетичної рефлексії», знаходячи «рефлексивну рівновагу». Змінюючи або умови договірних зобов'язань, або наші судження й підкоряючи їх принципам, ми знаходимо таку інтерпретацію вихідного стану, що виражає мисленнєві умови й принципи, належним чином відкоректовані й адекватні ситуації. Не потрібно, щоб принципи справедливості були обов'язковими істинами або ж виводилися з таких істин. Оскільки «концепція справедливості» не може бути дедукована із самоочевидних посилок, її обґрунтування – це справа взаємної підтримки багатьох підходів, а різні мисленнєві інтерпретації складаються в один узгоджений погляд.⁹⁰

Таким чином, пропонується спосіб обґрунтування інтерпретації як мисленнєвого конструювання узгодженого бачення об'єкта. Це важливо для неформалізованого знання, наприклад, у гуманітарних науках, де мають справу із цінностями, творчістю, думками й віруваннями, різними інтуїтивними моментами, обов'язково присутніми при інтерпретації значень і смислів. Тут має місце інша, не раціонально-логічна, а комунікативно-конвенціональна раціональність, де довіра до колективного (договірного) суб'єкта стає умовою можливості мисленнєво обґрунтованої інтерпретації. Договір виступає в узгодженні «перспектив», «бачень» об'єкта, встановлення «рефлексивної рівноваги», колективного прийняття принципів розуміння.

Проблема інтерпретації розглядається також в контексті понять і принципів справедливості, угоди, «договірного погляду», а також конвенцій, інтуїтивізму, що розуміється в широкому значення як допускаюча безліч інтерпретацій доктрина. Інтерпретація трактується як одержання узгодженого погляду, що важливо для одержання й побудови невивідного знання, наприклад, принципів справедливості й тому подібних й тому подібних суджень, що містять цінності та ірраціональні моменти. Сьогодні існують когнітивні практики, де інтерпретація приймається не тільки як даність, а використовується у своїх різних видах в якості способу класифікації. Яскравим

прикладом такого прийому постає класифікація різних інтерпретацій міфу, що вибудував К. Хюбнер по зростанню в них прагнення бачити в міфі не тільки вимисел, а й певний спосіб досвіду реальності. Автор виходить із того, що науково-технічний стиль мислення, уявлення про те, що природа повністю підкоряється законам причинності, не домінують в буденній свідомості. Більшість людей завжди дотримувалися переконання про перевагу в природі смисло- і цілепокладання, а на протигагу аналітичному підходу, який розчленовує все на елементи, люди вимагали «цілісного мислення». Домінуючою для буденної свідомості було й «невизначене прагнення до одушевлення світу», до цілісного життя. Цю подвійність нашої культури він побачив у такому конкретному прикладі, як історія інтерпретації й дослідження самого міфу.⁹¹

В історії культури виокремлюються різні інтерпретації міфу. Це алегорична й евгемерична інтерпретації (по імені грецького філософа Евгемера, який говорить про обожнювання попередніх царів і мудреців); інтерпретація міфу як «хвороби мови»; як поезії й «прекрасної видимості». Спеціально досліджуються: ритуально-соціологічна інтерпретація міфу – міф як форма буття, що включає цілісну практичну реальність і визначає основи людських спільностей, переплетення культу (ритуалу), суспільства й міфу, психологічна інтерпретація міфу (зокрема, у Юнга: міф відбиває фундаментальні зразки й структури людського духовного життя; життєво важлива форма духовного заспокоєння). Виявлено трансцендентальну інтерпретацію міфу: у Гегеля й Шеллінга міф містить форми свідомості, які мають апіорну необхідність; для Кассіра міф є не забобою або фантазією, а втримує всі необхідні основи досвіду; міф має істину, оскільки він містить у праісторичному адекватному виді ті трансцендентальні умови, які є передумовою всякого пізнання істини.⁹² Все це свідчить про широкий діапазон розвитку мислення.

У сучасній філософії й філології поширена структуралістська інтерпретація міфу як коду, що потребує розшифровки. Він має власну виразну раціональність, що близько до трансцендентальної інтерпретації; відповідно, обидві шукають в основі міфу онтологію, його апіорну систему координат. Нарешті, існують також «символічна» й «романтична» інтерпретації, де міф виникає як нумінозний досвід – «нуміозна інтерпретація» (міф є вираження божественної реальності, боги живі). Відзначимо, що й наука «скоріше є лише деяким історично обумовленим даними елементами способом інтерпретувати реальність і оволодіти нею. Усе, що вона пізнає, ...лише показує те, як нам ця дійсність з необхідністю виникає, коли ми підступаємо до неї по науковому. Її ж раціональність (як емпірична інтерсуб'єктивність) саме тому, що вона не може покладатися на безумовно визначальний досвід або безумовно визначальний розум, а представляє щось історично контингентне, є не що інше,

як вираження відносин усередині реальності певної епохи»⁹³. Таким чином, виявлена ще одна функція ціннісної інтерпретації – слугувати способом або основою мисленнєвої класифікації, що підсилює її значимість і позитивні оцінки.

Однак сьогодні в гуманітарних науках зустрічається й досить скептичне відношення до інтерпретації як широко розповсюдженого методу, що говорить не про силу, а про слабкість наук про дух і культуру. Настільки значима й досить вільна діяльність суб'єкта-інтерпретатора викликає до неї критичне відношення не тільки з боку логіків і раціоналістів, але й у роботах авторів, близьких до художнього мислення.

Привертає увагу позиція сучасної американської письменниці й дослідника культури С. Зонтаг. Сучасний стиль інтерпретації, вважає вона, – це прагнення розкопати те, що за текстом, знайти істинний підтекст. Спостережувані феномени беруться в дужки, необхідно знайти під ними *істинний* зміст, схований смисл, що означає, по суті, дати неочевидне тлумачення, переформулювати явище, знайти йому еквівалент із іншими ціннісними акцентами. Так, знамениті й впливові доктрини – марксистська й фрейдистська, – виникають як «розвинені системи герменевтики, агресивні, безпardonні теорії інтерпретації». Зрозуміло, оцінка інтерпретацій повинна бути історичною, оскільки в одних культурних контекстах вона – визвольний акт, в інших – це діяльність реакційна, боягузлива й задушлива. У сучасній культурі, підірваній гіпертрофією інтелекту, інтерпретація – це помста інтелекту мистецтву, світу, тому що витлумачувати означає збіднювати світ, перетворювати його в «примарний світ смислів». Бажання врятуватися від інтерпретацій породило ворожість до смислу в його традиційному розумінні; звідси – абстрактне мистецтво, символізм і формалізм. Вихід С. Зонтаг бачить у чистоті, безпосередності, прозорості творів мистецтва. *Прозорість* означає – «випробувати світло самої речі», мислити, яка вона є, а не то, що вона означає.⁹⁴

Прагнення «викорінити» нав'язливу інтерпретацію постає тим самим, чим є віра наївно-реалістичної філософії в можливість пізнати річ «як вона є насправді». В цьому контексті зазначимо, що філософські ідеї, концепції й вчення як мисленнєві феномени живуть особливим чином – вони заново проблематизуються й інтерпретуються в нових контекстах, культурі й залишаються відкритими для наступних інтерпретацій. Однак характер їхнього прояву, безумовно, змінюється. Головна проблема – множинність інтерпретацій як неминуча даність, що потрібно, очевидно, оцінювати позитивно. Не тільки множинність, але навіть «конфлікт інтерпретацій» (П. Рікер) є не стільки недоліком, скільки достоїнством розуміння, що виражає суть мислення, оскільки будь-який текст не вичерпується одним – авторським або читацьким –

значенням, а «живе» у віртуальності багатьох смислів, якими володіє людина в культурі мислення життя.

* * *

Розглянуті форми й специфіка інтерпретації в різних авторів і в різних контекстах породжують переконання в тому, що ця операція не є окремою, рядовою серед багатьох інших. У неї особлива фундаментальна роль, яка більшою мірою виражає суть мисленнєвої діяльності, ніж пізнання. Інтерпретативна діяльність людини невід'ємна від її буття, яке постає при умові його осмислення, як завжди витлумачене певним чином. Об'єктивна потреба в тлумаченні викликана не тільки різними позиціями, «перспективами» відносно суб'єкта до світу, але й нескінченною мінливістю самого світу. Для розуміння природи інтерпретативної діяльності важливим є те, що людина не виходить до світу безпосередньо, а через символізм, знакові, особливо мовні, об'єктивації – у цілому через «символічні універсуми». Вони увібрали різні області значень і задають предметні смисли, які вимагають свого тлумачення при здійсненні не тільки пізнання, але й мисленнєвої діяльності. Увесь світ «твориться», здобуваючи смисли, включаючись у всеосяжний смисловий світ. Перебуваючи в ньому, людина спирається на ці смисли, включається в них, проектуючи їх на реальність, діючи відповідно до них, осмислюючи й витлумачуючи їх. Це, у свою чергу означає, що сутність інтерпретації не зводиться до певної операціонально-методологічної діяльності, зокрема з текстами, а виходить за її межі в сферу фундаментальних основ мислення й пізнання.

Таке розуміння інтерпретації змушує переосмислити основне уявлення про пізнання, виявити обмеженість і приблизність класичної «відображаючої» парадигми мислення. В основі цієї парадигми, як відомо, лежать прийняті класичною наукою уявлення про те, що існують об'єктивні факти, які не залежать від інтерпретації, що «чисте», не спотворене забобонами й «ідолами» відображення не тільки можливе, але і є умовою істинності і адекватності знання як відповідності дійсності. Однак сьогодні доводиться приймати як даність зовсім інший «образ» пізнання й мислення, у чому й переконує досвід різних когнітивних практик, які включають процедури мисленнєвої інтерпретації.

Література

¹ Микешина Л.А. Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания / Л.А. Микешина. – Изд. 2-е, дополн. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 22.

² Там само. – С. 23.

- ³ *Рорти Р.* Философия и зеркало природы / Р. Рорти. – Новосибирск, 1997. – С. 6.
- ⁴ *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 24.
- ⁵ Там само. – С. 25.
- ⁶ *Хайдеггер М.* Наука и осмысление / М. Хайдеггер // *Время и бытие. Статьи и выступления.* – М.: Республика, 1993. – С. 244-245.
- ⁷ Там само. – С. 245.
- ⁸ *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995. – С. 30-31.
- ⁹ *Мамардашвили М.К.* Стрела познания. набросок естественноисторической гносеологии / М.К. Мамардашвили. – М.: Аграф, 1995. – С. 13-14.
- ¹⁰ *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 29.
- ¹¹ *Мамардашвили М.К.* Стрела познания. – С. 17.
- ¹² Там само. – С. 19.
- ¹³ *Касавин И.Т.* Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания / И.Т. Касавин. – СПб.: Алетейя, 1999. – С. 19-20.
- ¹⁴ *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 32.
- ¹⁵ *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: Добросвет, 1999. – С. 35-36.
- ¹⁶ *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 35.
- ¹⁷ Там само. – С. 37.
- ¹⁸ *Микешина Л.А., Опенков М.И.* Новые образы познания и реальность / Л.А. Микешина, М.И. Опенков. – М.: Рудомино, 1997. – С. 202.
- ¹⁹ *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 40.
- ²⁰ *Сартр Ж.-П.* Проблемы метода / Ж.-П. Сартр. – М.: Республика, 1994. – С. 12-13.
- ²¹ *Фуко М.* История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб.: Университетская книга, 1997. – С. 44-43.
- ²² *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 42.
- ²³ *Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М.: Наука, 2000. – С. 6-7.
- ²⁴ *Apel K.-O.* Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico. – Bown, 1963.
- ²⁵ *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 44.
- ²⁶ Там само. – С. 45.
- ²⁷ *Микешина Л.А.* Философия познания. – С. 46.
- ²⁸ *Apel K.-O.* Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico. – S. 34-36.
- ²⁹ Там само. – S. 37.
- ³⁰ *Эко У.* Открытое произведение. Формы и неопределенность в современной поэтике / У. Эко. – СПб.: Петрополис, 2004. – С. 93-94.
- ³¹ Там само. – С. 94.

- ³² Анкерсмит Ф.Р. История и тропология: взлет и падение метафоры / Ф.Р. Анкерсмит. – М.: Ad Marginem, 2003. – С. 76-78.
- ³³ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 55-56.
- ³⁴ Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. – С. 10-11.
- ³⁵ Там само. – С. 31.
- ³⁶ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 273.
- ³⁷ Ницше Ф. Воля к власти / Ф. Ницше. – М.: Республика, 1994. – С. 224, 241.
- ³⁸ Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1993. – С. 148-149.
- ³⁹ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 274.
- ⁴⁰ Кассирер Э. Философия символических форм. Введение и постановка проблемы / Э. Кассирер. – М., 1998. – С. 202.
- ⁴¹ Там само. – С. 41.
- ⁴² Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – С. 351-352.
- ⁴³ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 278.
- ⁴⁴ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – С. 353.
- ⁴⁵ Уайт Л.А. История, эволюционизм и функционализм как три типа интерпретации культуры / Л.А. Уайт // Антология исследований культуры. – Т.1. – СПб., 1997. – С. 560-562, 568.
- ⁴⁶ Рассел Б. Человеческое познание, его сфера и границы / Б. Рассел. – К.: Ника-Центр, 1997. – С. 252-259.
- ⁴⁷ Гемпель К.Г. Логика объяснения / К.Г. Гемпель. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1998. – С. 28.
- ⁴⁸ Там само. – С. 161.
- ⁴⁹ Там само. – С. 162-163.
- ⁵⁰ Там само. – С. 193, 194.
- ⁵¹ Демьянков В.З. Морфологическая интерпретация текста и ее моделирование. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 206 с.
- ⁵² Язык и интеллект: Монография. – М., 1996. – С. 185-229.
- ⁵³ Там само. – С. 189.
- ⁵⁴ Там само. – С. 197-198.
- ⁵⁵ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 289-290.
- ⁵⁶ Там само. – С. 290.
- ⁵⁷ Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – С. 586.
- ⁵⁸ Там само. – С. 39.
- ⁵⁹ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 292.
- ⁶⁰ Там само. – С. 293.
- ⁶¹ Визгин В.П. Научный текст и его интерпретация / В.П. Визгин // Методологические проблемы историко-научных исследований. – М.: Наука, 1982. – С. 320-330.

- ⁶² Микешина Л.А. Философия познания. – С. 294.
- ⁶³ Гирц К. Интерпретация культур / К. Гирц. – М.: РОССПЭН, 2004.
- ⁶⁴ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 296.
- ⁶⁵ Кассирер Э. Лекции по философии и культуре // Культурология. XX век. Антология. – М.: Юрист, 1995. – С. 132, 123, 128, 131.
- ⁶⁶ Кроче Б. Теория и история историографии / Б. Кроче. – М., 1998. – С. 17.
- ⁶⁷ Там само. – С. 9.
- ⁶⁸ Там само. – С. 21.
- ⁶⁹ Там само. – С. 22.
- ⁷⁰ Там само. – С. 25.
- ⁷¹ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 300-301.
- ⁷² Кроче Б. Теория и история историографии. – С. 31.
- ⁷³ Риккерт Г. Философия жизни / Г. Риккерт. – К.: «Ника-Центр», 1998. – С. 463-464.
- ⁷⁴ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 303-304.
- ⁷⁵ Там само. – С. 477.
- ⁷⁶ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М., 1998. – С. 93.
- ⁷⁷ Там само. – С. 141.
- ⁷⁸ Там само. – С. 202-203.
- ⁷⁹ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 307.
- ⁸⁰ Вебер М. Критические исследования в области наук о культуре / М. Вебер // Культурология. XX век. Антология. – М.: Юрист, 1995. – С. 32.
- ⁸¹ Там само. – С. 33.
- ⁸² Там само. – С. 36.
- ⁸³ Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – С. 570.
- ⁸⁴ Там само. – С. 603-604.
- ⁸⁵ Там само. – С. 609.
- ⁸⁶ Микешина Л.А. Философия познания. – С. 312.
- ⁸⁷ Манхейм К. Проблема интерпретации мировоззрения / К. Манхейм // Культурология. XX век. Антология. – М.: Юрист, 1994. – С. 214-215.
- ⁸⁸ Там само. – С. 160.
- ⁸⁹ Там само. – С. 161.
- ⁹⁰ Ролз Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз. – Новосибирск: изд-во НГУ, 1995 – С. 28-30.
- ⁹¹ Хюбнер К. Истина мифа / К. Хюбнер. – М.: Наука, 1966. – С. 40-41.
- ⁹² Микешина Л.А. Философия познания. – С. 316-317.
- ⁹³ Хюбнер К. Истина мифа. – С. 41-77, 235.
- ⁹⁴ Зонтаг С. Мысль как страсть / С. Зонтаг. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – С. 9-18.

РОЗДІЛ ІІІ. ТРАНСФОРМАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Загально визнаним стало твердження, що в основі фундаментальної стратегічної мети світового розвитку лежать інноваційна економіка і культура, які ґрунтуються на *знаннях* і опираються на продуктивні можливості людини щодо творення новацій в науково-технічній сфері. Сьогодні освіту можна вважати сферою з найбільш актуальними інноваційним запитами, які є відповіддю на економічні виклики сьогодення. У такому контексті йдеться про створення інноваційного клімату та конкурентоспроможності економіки в цілому. Перетворившись в 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.

3.1. Комунікативний аспект знання в рефлексіях сучасного мислення

«Суспільство знань» – світоглядний та науковий концепт, актуалізований соціальними, економічними та філософськими дискурсами у 60-х роках ХХ ст., в процесі ретельного переосмислення теорії «інформаційного суспільства». Але у зв'язку з проблематизацією когнітивних вимірів освіти, економіки та технології, даний концепт набуває сучасного визначення: це – суспільство, основою розвитку якого є внутрішня багатоманітність та індивідуальні здібності кожного його представника. Німецький дослідник *П. Друкер* визначає «суспільство знань» як суспільство, де знання є першочерговим і всеохоплюючим ресурсом для індивідів. Інші ресурси – капітал, праця, земля не зникають, але відходять на другий план, оскільки вони всі можуть бути отримані за допомогою нових знань. Крім того, *П. Друкер* вважає, що знання можуть бути продуктивними лише тоді, коли вони інтегровані у певне завдання. Відтак «суспільство знань» постає як «суспільство організацій», оскільки мета будь-якої організації полягає у тому, щоб інтегрувати спеціалізовані знання у загальне завдання, спільну мету.

Таким чином, в інфосоціумі особливу роль відіграє не тільки «інформація», але й «знання». Виокремлення і диференціація цих двох понять набуває принципового значення. Сучасна епоха (досягнувши визначення

«епохи знань»), приносить нове розуміння «знання», яке донедавна було відокремлене від поняття праці. Праця ґрунтувалася на досвіді, а знання мало скоріше інтелектуальну, культурну цінність. Мислителі ніколи раніше не вбачали в знанні економічну категорію. Тому *П. Друкер* стверджує, що ««знання» у тому вигляді, в якому його собі уявляє «інтелектуал», відрізняється від «знання», на якому ґрунтується «інформаційна економіка» і «розумова праця». Для інтелектуала знання – це те, що написано в книзі. Але все, що містить книга, – не більше, ніж «інформація» або навіть «дані».¹ Інформація перетворюється на знання тоді, коли вона стає застосовуваною на практиці. Тобто знання – це впровадження у використання інформація. Тому, наприклад, «становлення інформаційної економіки продовжує не «історію знань», як прийнято вважати, а «історію технологій», яка детально викладає методи практичного застосування інструментів»². Розрізнення «новації» та «інновації» у контексті процесів інформатизації вказує на те, що нова інформація повинна набути рівня інновації у процесі власного перетворення на знання.

З поширенням глобалізаційних процесів ціннісна домінанта пріоритетів знання змінюється. І передусім це відбувається у контексті освіти. Для розуміння умов існування інновації в інформаційному середовищі принципово важливо вказати на те, що «під знанням розуміється особлива пізнавальна одиниця, особлива форма ставлення людини до дійсності, яка існує поряд і у взаємозв'язку з практичним ставленням до світу»³. Тоді як інформація – структурна одиниця описового характеру, яка постульовано відображає дійсність. Таким чином, інновації в освіті впроваджуються саме як технологічні трансформації форм освіти, тоді як *зміст освіти є середовищем, в якому передається інформація*. Свого роду сам освітній процес в такій ситуації також постає формою перетворення інформації на знання (освіта – поле для впровадження новацій, отже і сама інформація в контексті освітнього процесу може поставати як знання). Проте своєї найвищої форми освіта досягає тоді, коли вона ретранслює не просто інформацію, а саме знання, які отримали власну верифікацію в інших сферах практичної діяльності (наприклад, в науці, у виробництві, в культурі тощо).

Однак, аналізуючи праці *П. Друкера, Р. Хатчісона, Т. Хусена* та інших дослідників проблем інфосоціуму, можна відзначити, що значна увага в них приділяється не стільки тим, хто має знання, скільки тим, хто намагається ці знання придбати. При цьому *сферами здобування знань сьогодні виступають не тільки формальні освітні системи, але і професійна діяльність, неформальна освіта*, де першочергову роль відіграють преса та аудіовізуальні засоби масової інформації.

В умовах швидкого розвитку інформаційного суспільства все помітнішим стає те, наскільки новітні інформаційні технології можуть сприяти постійному

оновленню особистої та професійної компетенції. У той же час, старі моделі освіти ставляться під сумнів. Академічній освіті закидається невідповідність сучасному рівню розвитку суспільства. Все більшого значення набуває «навчання на практиці» і здатність до інновацій, спрямованість на пізнання. З кожним роком збільшується кількість підприємств, де «навчальний» компонент займає чи не найголовніше місце в їх управлінській структурі. Сьогодні важко уявити потужну корпорацію, яка не організовує тренінгів для своїх робітників. Неможливо не помітити, наскільки ці процеси співпадають з розвитком інновацій у інших сферах суспільної діяльності. Саме такий підхід до навчання і є своєрідною інновацією, адже він призводить до отримання підприємством додаткової вартості, надання якої і є тією вимогою, якій має відповідати нововведення для того, щоб вважатися інновацією.

Таким чином, у «суспільстві знань» важливого значення набуває *інноваційна освіта*. Остання передбачає освоєння *інноваційно-креативного мислення*. Якщо воно є власне мисленням, то воно містить в собі всі універсально-всезагальні визначення мислення як такого. Якщо інноваційне мислення є освітнім, то воно визначається як *здатність здійснювати адекватну діяльність в освітній сфері*. Іншими словами, *інноваційно-креативне мислення* передбачає *змістовну відповідність природі освітнього процесу у його всезагальних вимірах*.

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 повного контролю щодо використання інформації та контролю над 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. Таким чином 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.

Отже, виникають ризики та необхідність боротьби з означеними тенденціями за допомогою *створення інститутів, що здатні до незалежної міждисциплінарної експертної оцінки та прогнозування, просвітницьких заходів та гуманітарної освіти.*

Бехманн вважає, що *прагнення до міждисциплінарності, яке стало відмінною 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.

На Заході 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. Г. Бехманн переконує, що «наука стає сьогодні засобом і одночасно важливим компонентом сучасної політики, вирішальним для досягнення сталого розвитку суспільства. Саме в цьому сенсі говорять про так звану *трансдисциплінарну науку*, що виходить не тільки за рамки окремих дисциплін, але й за межі дисциплінарної науки взагалі, у широку суспільну сферу»⁴.

Г. Бехманн вважає, що розширення знання веде до потреби нового знання, що породжує парадоксальну ситуацію постійного дефіциту знань. «Інформація є глибоко амбівалентною. Одночасно вона є подією і чимось від нього відмінним. Допомагаючи, вона привносить занепокоєння. Вона містить у собі свою протилежність, в один і той же момент репродукуючи і знання, і незнання. В якості інформації вона сприяє подальшій реалізації одних можливостей, але також вона підживлює наше знання про існування інших можливостей. Інформація не повинна бути коректною, а всього лише пластичною. Вона повинна сприяти кристалізації можливого, забезпечуючи необхідні операції і при цьому транслуючи амбівалентність знання і незнання наступній ситуації. У цьому сенсі інформаційне суспільство є хронічно недоінформованим»⁵.

Суспільство знань та інформації несе людству нові виклики і величезні можливості для розв'язання його головних проблем, а також 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, конче необхідного сучасній економічній теорії, яка змушена відповідати на виклики сучасності.*

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.

Тому 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.

Однією із суттєвих проблем когнітивного виміру освіти є проблема її *віртуалізації*, яка окреслюється у сучасній науковій думці декількома підходами. У цілому їх можна звести до двох: перший підхід визначає віртуалізацію освіти як *принцип дистанційної освіти*, сенс якого полягає в активному застосуванні різноманітної символіки, відеофільмів, комп'ютерних навчальних програм, інтерактивних методик тощо.⁶ У рамках другого підходу віртуалізація освіти означає *соціальний процес*, пов'язаний із розвитком сучасних технологій і обумовлений переходом суспільства до *постраціональної комунікації*. Постраціональна комунікація є однією із основних ознак постмодерного суспільства. Її основною характеристикою є усунення суб'єкта комунікації і децентралізація комунікативного процесу. «Постіндустріальне (постмодерне) суспільство орієнтоване на гнучкі технології та індивідуалізацію потреб. Вбираючи в себе форму масового суспільства, постмодерне суспільство має ряд суттєво відмінних рис. Постмодерне суспільство не можна вважати гомогенізованим та централізованим. Воно відрізняється децентралізованістю і складається із різноманітних локалізованих спільнот, об'єднання яких відбувається виключно на віртуальній основі»⁷, – зазначає українська дослідниця *О. Висоцька*.

Отже, слід виявити, що, власне, розуміється під віртуалізацією. Адже термін «віртуальний» має тривалу історію – його вводить ще *Тома Аквінський*. Наразі під «віртуальним» розуміється вигаданий, уявлюваний об'єкт, суб'єкт, категорія, відношення, дія та ін., не присутній у даний момент у реальному

світі, а створений уявою людської думки або зімітований за допомогою інших об'єктів.

Віртуалізація освіти має на меті *перетворити процес освіти на віртуальний*. Головна роль у цьому відводиться *Інтернету* як ключовій інформаційній технології сучасності. Проблематика взаємовпливу Інтернету і суспільства досить часто піднімається сучасними філософами, що пов'язано з переважанням у сучасних дослідженнях когнітивних та комунікативних складових, які є наслідком численних розвідок проблеми «мовних ігор» у працях спочатку постструктуралістів, а потім постмодерністів. Дані рухи у полях сучасних дискурсів призводять до «заміщення мовними іграми плану дії і плану мислення і до деонтологізації світу знань і власне знань про світ»⁸. Деякі дослідники навіть ставляться до самого проекту Постмодерну як до *засобу перепрограмування суспільства на нових засадах*, внаслідок чого ми маємо потенційну можливість отримати нові виміри теоретичного мислення, виявити нові інваріанти усталеного простору зв'язків між наукою, освітою і різними сферами практики.

Відтак, Інтернет 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. Сьогодні «сфера публічності позбавлена географії» (*П. Вірліо*). 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, власне, закономірним наслідком *віртуалізації комунікації* (віртуалізації комунікативних практик).

Тому поняття будь-якої спільності, зокрема, шкільного класу, має сегментований певним засобом комунікації характер. Що пояснюється *З.Бауманом*, який стверджує: «Час та простір по-різному розподілені між тими, хто стоїть на різних сходинках глобальної піраміди. Ті, хто може собі це дозволити, живуть виключно у часі. Ті, хто не може, живуть у просторі»⁹. Таким чином, віртуальна освіта – привілей сучасної еліти, яка

характеризується високим ступенем мобільності і не прив'язана до конкретного місця перебування. Відтак певні проблеми, пов'язані із простором (проблема школи-казарми) вже не мають для неї ключового значення і розглядаються як вторинні «ресурсні» аспекти реалізації тих чи інших віртуальних проєктів. Як зазначає *О. Висоцька*, «завдяки мультимедійним засобам комунікації, що продукують постраціональні образи та смисли, комунікація набуває опосередкованого характеру, який одночасно видається за безпосередньо-присутній в силу її інтерактивності. Так, спілкування в Інтернеті цілковито опосередковане, однак інтерактивне (відбувається в актуальному часі), отже, безпосередньо зараз (але не тут). Таке відкидання просторового виміру в процесі комунікації призводить до суттєвих наслідків. По-перше, віртуалізації суб'єктів комунікації, які приймають найчастіше анонімний вигляд. По-друге, віртуалізації змісту комунікації, що має інтертекстову (гіпертекстову) форму подання. По-третє, віртуалізації каналів комунікації, які вже не мають речовинний характер, а виключно інформаційний (як чистий потік електронного струму, що кодується у відповідності зі структурою самого засобу комунікації). Опосередкована безпосередність віртуальної постраціональної комунікації робить її темпорально фрагментованою і не пов'язаною із знаками реальності»¹⁰.

Відтак, Інтернет фактично утворює *нову інституцію освіти*. Подібна позиція може логічно розвивати ідеї дослідника медіа *М.Маклюена*, який вказує на різницю між усною, письмовою та електронною культурами у відповідності до засобів комунікації у суспільстві. «Педагогічне відношення» – предмет дослідження педагогічної антропології – має 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. Однак тут варто зазначити, що 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 змінюється.

Одним із головних досягнень епохи Інтернету є популярність анонімності та відкрита неповага до авторитетів. Потенційна кількість учасників Інтернет-дискусії, їхня кваліфікація необмежені, відтак «титули» викладача набувають другорядного значення у порівнянні з його компетентністю. Відтак, кордони національних наукових і освітніх спільнот остаточно розмиваються, дестабілізуються статуси і соціальні ролі, на яких раніше ці спільноти тримались. Статусні та інституціональні регулятиви відносин в наукових і освітніх спільнотах, ідентифікація науковців, вчителів і учнів перестає діяти. *Вже не певні традиції, статус, «школи» формують наукові спільноти, зокрема і педагогічні, а комунікація сама по собі.* Однак це не означає остаточного знищення національних спільнот, зокрема і в освіті. Так, учасники цих груп намагаються зберегти їхню цілісність та ідентичність завдяки впровадженню нових різновидів тексту, насамперед – через формування своєї мови, «професійного жаргону».

Разом з тим, освітній процес формує нові «фігури» у процесі його здійснення. У вищих навчальних закладах а також закладах середньої освіти з'являється *інститут «тьюторства»*. Тьютор – це і є *викладач-навігатор*, а не викладач-ретранслятор. Окрім нових викладачів, з'являються і принципово нові вимоги до навчальних текстів – вони повинні теж не стільки надавати інформацію, скільки скеровувати учня у нескінченному інформаційному морі. Відтак, підручники і методичні матеріали повинні бути оснащені вказівниками – зазвичай гіпертекстуальними. Як зазначає *У.Еко*, саме *гіпертекст* дає ту саму безмежність тексту в добу Постмодерну.¹¹ Навчальні тексти перетворюються з простого систематичного викладу кінцево оформленого соціального знання на певні інформаційно-пошукові системи, фактично, вони стають такою собі «міні-Вікіпедією». У постмодерному суспільстві йде процес не тільки вікіпедизації політики, про який говорить *Д. Лансберг-Родрігес*¹², але й *вікіпедизації всіх сфер соціуму*, зокрема й освітньої.

Однак тут виникає нова проблема – яку з безлічі інтерпретацій, що надають наукові школи, вважати найбільш значимою, адекватною сучасному стану розвитку науки і соціальних відносин? Адже раніше, коли текст ще не був гіпертекстом, коли знання було представлене у закінчених текстах, які, в свою чергу, не мали на меті включати в себе шляхи отримання цього тексту, помилок, аномалій, невирішених проблем, окремої ваги набувала особистість автора. Останній був не тільки, як вже зазначалося, володарем інформації, її монополюючим «ретранслятором», але й тим, хто ніс відповідальність за сам текст: за рівень його відповідності низці критеріїв, зокрема науковості, достовірності і т.ін. Авторство в добу Інтернету, і це стосується також і авторства наукових і навчальних текстів, є або колективним, або анонімним. У першому випадку відповідальність за текст розподіляється на нескінченну

кількість авторів (адже гіпертекстові навчальні матеріали також фактично нескінченні), у другому випадку – відповідальності не несе ніхто. Крім того, сам текст втрачає цілісність, логічність викладу. Його інформаційна наповненість «компенсується» перетворенням кінцевої «вертикальної» структури тексту на нескінченну «горизонтальну». Якщо раніше науковий та навчальний текст будувався «геометричним способом» – шляхом визначення певних аксіом (теоретичному «базисі»), теорем, доведення яких ґрунтувалося на аксіомах та інших доведених теоремах, тобто на певних канонах, які мали чітко визначений «центр», або «базис» – аксіоматику, то тепер таких канонів не існує – адже текст Постмодерну віртуалізований і ризоматичний, він не має центру, не має одного автора, кожен може доповнити текст шляхом застосування гіпертексту, вживання посилання на інший текст.

З вищезазначеним пов'язаний ще один важливий парадокс, який виникає у суспільстві *віртуалізованої освіти* – суспільстві доби Постмодерну. Це суспільство актуалізує проблему *авторських прав*. Здавалося б, в інформаційному суспільстві, де цінність інформації суттєво зростає порівняно із цінністю інформації в індустріальному суспільстві, авторські права повинні становити найвищу цінність. Однак саме перетворення тексту, соціальні перетворення, перехід до віртуалізації у багатьох сферах суспільного життя *призводять до нівелювання авторських прав*. Фактично, в сучасному постіндустріальному суспільстві, з його нескінченними можливостями по відтворенню і розповсюдженню інформації, контроль над дотриманням авторських прав стає неможливим. Більше того, актуалізується явище «псевдоавторських» текстів, коли задля досягнення певної мети, в тому числі й економічної вигоди, використовується авторитетність того чи іншого автора і поширюються тексти, які не мають до нього жодного відношення. Боротьба з цим, а також із поширенням різних видів так званої «небажаної» інформації можлива лише за рахунок обмеження права на доступ до комп'ютерної мережі, а також введення цензури з боку держави (що, як зазначимо, в умовах сучасного розвитку інформаційних технологій, фактично неможливе). Однак такі способи суперечать неписаним егалітаристським нормам так званого «кіберпростору» і викликають осуд і протидію людей, які фактично живуть у віртуальному просторі.¹³ Відтак, ми можемо спостерігати, що користувач Інтернету і автор текстів, зокрема і навчальних, в епоху віртуалізації освіти перебувають на «протилежних боках барикад» – умови збереження їхніх прав протиставляються один одному.

Віртуалізація освіти призводить і до низки інших проблем. Як зазначає *Д. Галкін*, однією із нагальних проблем віртуалізації освіти є зміна змісту культурного досвіду. Більше часу в процесі освіти виокремлюється на Інтернет, відтак ученя має менше шансів на освоєння таких прикладних знань і навичок,

як музика і спорт. З іншого боку, зазначає *Д. Галкін*, має місце «дисфункціоналізація» навчання. «Все це свідчить про тенденцію трансформації досвіду в цілому: тих знань, які є доступними й утилізованими, тих норм навчання, які задають дисциплінарний простір школи, тієї поетики самостворення, технік себе, які транспіруються в освіті. У порівнянні з можливостями Інтернету освіта виявляється «немовби» освітою, але, інтегруючи ці можливості, вона перетворюється на гіперосвіту»¹⁴. Отримання та використання знання за допомогою мультимедіа перетворюється, як зазначає дослідник, у використання задоволень за допомогою знання – знання як задоволення. Отже, освіта фактично переноситься у світ розваг, світ поп-культури, які створені так званою «машиною для виробництва задоволень». *Н. Грін* знаходить власне визначення новим формам освіти: «Процес освіти, отримання нових знань завдяки поєднанню двох раніше не поєднуваних світів перетворюється на *edutainment* – такий собі синтез освіти і розваги («освіторозвагу»)»¹⁵, – стверджує дослідник.

Таким чином, ми маємо справу з певною «ерозією знання», яка дотична з іншою проблемою – проблемою *ілюзорної інтерактивності*. Так, однією з переваг віртуалізації освіти вважається «інтерактивність» того ж комп'ютера у порівнянні з книгою. Він може як виконувати різні команди, слугувати для ігор, створювати візуальне середовище, так і комбінувати тексти, спілкуватися (навчатися) на великих дистанціях. «Специфіка сучасної віртуальності полягає в інтерактивності, що дозволяє замінити мисленнєву інтерпретацію реальним впливом, який матеріально трансформує об'єкт. Перетворення глядача, читача із спостерігача у співавтора, що впливає на становлення творів і при цьому відчуває ефект зворотного зв'язку, формує новий тип свідомості. Герменевтична множинність інтерпретації змінюється мульти-впливом, діалог стає не тільки вербальним і візуальним, але і чуттєвим, поведінковим *полілогом* користувача із комп'ютерною картинкою»¹⁶. Таким чином, утворюється квазі-простір, який наче підмінює собою реальність. Як зазначає філософ-постмодерніст *Ж. Бодрійяр*, «тут грають в те, що розмовляють один з одним, слухають один одного, спілкуються, тут розігрують найтонкіші механізми постановки комунікації. Контакт задля контакту стає родом пустої спокуси мови, коли їй вже немає чого сказати»¹⁷. Цей ефект віртуальності, це мовне перетворення *Ж. Бодрійяр* називає «*телефатичністю*». Відтак, іншими словами, віртуалізація освіти може призвести до «несерйозності» навчання. *Сам по собі доступ до кіберпростору не призводить до підвищення якості освіти*. Тут необхідні вчителі-тьютори, які здатні скеровувати і процес спілкування, і процес навчання учнів.

Інтернет «переростає» Постмодерн, зокрема і 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, 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.

З точки зору *Д. Галкіна*, у віртуалізації освіти варто виокремити наступні принципи:

принцип навігації. Сутність цього принципу полягає в тому, що учня в першу чергу слід навчити ефективному пошуку інформації і методам її фільтрації з різних віртуальних джерел та їх співорганізації з традиційними джерелами. Головним в науці має стати не володіння якомога більшими обсягами інформації, а її розуміння;

принцип креативної конвергенції. Продукування і оформлення нового знання, а відтак і збільшення і до того вже безмежної інформації, буде домінувати над репродуктивним знанням. Відтак змінюється мета освіти. Відтепер важливо навчити не відтворенню інформації, а «продуктивному мисленню». Відтепер вагу набуває «виробництво ідей, що дозволяє посилити утилізацію інформації з різноманітних доступних джерел та її переробку в оригінальні тексти, що містять знання. Цей же принцип підкреслює необхідність розробки «ресурсів», які б знаходилися у постійному оновленні»¹⁸;

принцип комунікативного розвитку, який полягає в тому, що процеси, які відповідають першим двом принципам, є включені в інтенсивні процеси організованої комунікації та інтерпретації, що допоможе подолати ілюзію інтерактивності комунікації;

принцип етичної рефлексії, який полягає у відповідності будь-якої активності в рамках дослідження заявленим принципам і супроводженні її постійною оцінкою процесу і результатів руху знання в різних етичних контекстах. Важливість цього принципу полягає у тому, що він має на меті зберегти важливість знання і освітніх практик для формування суб'єктивності;

принцип інтеграції досвіду, який є своєрідним синтезом вищенаведених принципів і полягає в наступному: нові технології і продуктовані ними інформація піддаються впливу багатовимірності віртуалізації у світі повсякденного досвіду та мають багато форм інтерпретації. У освіті необхідно залишити місце як для технологічно «просунутих» осіб, так і для тих, хто не в змозі з різних причин опанувати нові технології і нові інформаційні масиви. Відтак у процесі віртуалізації освіти варто уникати ерозії знання, беззмістовної і непотрібної інтерактивності, втрати орієнтації у інформаційних потоках.

Таким чином, проблема віртуалізації освіти є нагальною проблемою сучасності, актуалізація та концептуалізація якої почалася в межах

постмодерністської філософської течії. Це пов'язано в першу чергу із певними особливостями розвитку суспільних відносин в останні десятиліття, а також із розвитком науково-технічного процесу і характеристик технологій, що були отримані внаслідок цього розвитку.

Віртуалізація освіти має як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних слід віднести – демократизацію освіти, надання можливості якомога більшій кількості людей навчатися і навчати, мати доступ до навчальних матеріалів, робити навчальний процес нескінченним у часі та просторі. Крім того, віртуалізація освіти призводить до зміни ролі викладача. Із негативних наслідків віртуалізації освіти слід в першу чергу відзначити потенційну шкоду для учня – *нівелювання здатності концентруватися, виокремлювати головне в нескінченному масиві інформації, втрата здатності до теоретично-продуктивного мислення*. Проте, з іншого боку, віртуалізація освіти може призводити до виникнення *позатериторіальних центрів продукування знань, центрів теоретично-продуктивного мислення*.

3.2. Гуманістична спрямованість освітніх інноваційних процесів

У контексті освітніх проблем особливої ролі набуває проблема «індивідуалізації» (З. Бауман) 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 я розумію навчання, яке не є тільки простим накопиченням фактів. Це навчання, яке змінює поведінку людини в теперішньому і майбутньому, її відносини та її особистість. Це всюдище навчання, яке є не просто прирощуванням знань, а глибоким проникненням в існування»¹⁹. 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. В першу чергу, тому, що «найважливішою умовою успішного розвитку інноваційно орієнтованої 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»²⁰. 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.

Така позиція простежується як в дослідженнях «інноваційного суспільства», так і в концепціях «мережевого суспільства». На думку *М.Кастельса*, *мережеві структури початково орієнтовані на креативних особистостей*. Як стверджує дослідник, сучасне «мережеве підприємство стає можливим завдяки мережевим 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»²¹. Саме тому освіта в епоху креативного суспільства стає її засадничим орієнтиром, уможливаючи людиноцентричну орієнтацію останньої на творення креативної особистості, що має як економічне значення, так і позаекономічне (пов'язане з політикою, соціальною відповідальністю тощо).

Аксіологічні виміри освіти виникають у зв'язку з переосмисленням співвідношення знання і науки. Вже зазначалося, що 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»²². 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.

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. Разом з тим, потрібно зауважити відсутність подібних орієнтацій в сучасних освітніх процесах. Зокрема, сучасні практики вітчизняної шкільної освіти зазначають, 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 сама дитина»²³. Подібні занепокоєння є локальним відображенням загальної кризи освіти, властивої не тільки вітчизняним середнім навчальним закладам, але й світовим освітнім системам на всіх рівнях.

Досліджуючи дану проблему в більш широкому контексті, *З. Бауман* надає їй філософського узагальнення: «Нездоланне відчуття кризи, в більшій або меншій мірі поширене серед філософів, теоретиків і практиків освіти, – це нинішнє втілення «життя на роздоріжжі», яке породжує лихоманку пошуку нового самовизначення, а в ідеальному випадку і нової ідентичності, – мало пов'язане з провинною, помилками, недоглядом професійних педагогів, так само як і з промахами теорії освіти, воно 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»²⁴. Як бачимо, загальні проблеми перекликаються з локальними, управління освітою перебуває на роздоріжжі, у той час як філософія освіти акцентує увагу на особистісних проблемах, які призводять до освітніх криз на всіх рівнях. Але ще більшою мірою – до проблеми відсутньої єдності в основах будь-якої людської діяльності. Остання ситуація особливо важлива для *становлення єдиної освітньої парадигми, на засадах якої будувалося б смислове навантаження освіти*.

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 знанням аксіологічного контексту з метою визначення життєвих орієнтацій людини*.²⁵ 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 і як теми для

наукових досліджень, і як емпірія плюралізму переваг у виборі, що відкривається в освітньому просторі. Плюралізм і поліонтологічність далися ознаки 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»²⁶, – стверджує С. Хаткевич. Наслідком є те, що «знання різноманітних дисциплін не взаємопов'язані між собою і не утворюють цілісної картини, а тому і не сприймаються учнями як життєво необхідні»²⁷. Таким чином, традиційна освіта не узгоджується з реаліями життя учнів, відтак фактично не відповідає вимогам сучасного світу.

Слід підкреслити, що вагому роль у побудові освіти на принципах парадигмальності повинна відіграти *наука*. Зрозуміло, що в інноваційному суспільстві наука повинна бути осередком освітніх процесів. Адже життя сучасного соціуму можна вважати «наукоцентричним». Як стверджував Ю. Габермас, «техніка і наука стають первинною виробничою силою», що, звичайно, обумовлює їх нову роль у суспільстві, зокрема, виконання «технікою і наукою також ролі ідеології»²⁸.

Таким чином, *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*. Як стверджує П. Цегольник, «сфери освіти і науки можуть існувати відносно відокремлено. Проте теоретичний аналіз та історичні співставлення (наприклад, порівняння освітньо-наукових систем СРСР і США) переконливо свідчать, що інтеграція даних сфер дає колосальний синергетичний ефект, забезпечуючи значний стрибок у розвитку не тільки їх самих, але і, в результаті, усього національного господарства»²⁹. В таких умовах, успішна інтеграція науки і освіти відбувається на основі двох важливих факторів – *комунікації та збереження знань*.

Комунікація стає важливим фактором при формуванні взаємозв'язків науки та освіти. Її роль можна простежити, провівши аналогію з позицією Ю. Габермаса стосовно зовнішніх комунікацій сфери науки. Так, на думку вченого, «комунікація між політично уповноваженими замовниками і професійно компетентними вченими великих дослідницьких інститутів означає критичну зону переводу практичних питань у науково сформульовані проблеми і зворотного переводу наукової інформації у відповіді на практичні запитання»³⁰. Подібні комунікації стали нормою західних наукових спільнот, комплекс комунікацій в яких спрямований на тісну взаємодію з політикою, освітою і широкою громадськістю. Разом з тим, 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, безумовно, не сприяє їх інноваційному розвитку.

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 нових знань, 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 (як і економіка), 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 зауважує В. Буданов, «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»³¹. 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 до пошуку єдиної міжпарадигмальної орієнтації, яка об'єднає довкола себе інтегративні явища сучасної дійсності. В. Буданов 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.

Слід додати, що «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»³². Таким чином, освіта інтегрована в інноваційне суспільство на основі взаємозв'язку трьох елементів – освіти, науки та економіки. Як

ззначається в сучасних дослідженнях, «науково-технічна й економічна складові інноваційного суспільства формуються, перш за все в результаті діяльності високотехнологічних корпорацій і науково-освітніх організацій»³³. 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. 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»³⁴. Такий підхід застосовується в західних освітніх практиках, проте відсутній у вітчизняних навчальних системах.

Розвиток орієнтацій на парадигмальність та поступова інтеграція освіти в процеси інноваційного суспільства доповнюються *управлінськими інноваціями в освіті*. Адже інтеграція освіти і науки «ще жодним чином не означає автоматичної взаємодії. У будь-якому випадку сфери науки і освіти залишаються складними багатомірними системами, сукупна інтенція яких відмінна. Тому обґрунтовано можна стверджувати, що ефективна взаємодія можлива тільки за умови цілеспрямованого системного управління»³⁵. 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 освітніх процесах.

Важливим напрямком освітнього менеджменту сьогодні є руйнування традиційної орієнтації на освіту як на відокремлений від життєвого світу особистості процес. Засадничою 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. От чому такі ідеї, як «підготовка до життя» і «суспільство, що навчається» асоціюються з цією концепцією»³⁶. Концепції неперервної освіти впроваджуються у світовому масштабі, на що вказує «Меморандум неперервної освіти», виданий Єврокомісією. У даному документі 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.³⁷ Безумовно, така настанова є не просто інноваційною, а революційною стосовно сучасної освіти. Таким чином, неперервна освіта стає основною просвітницькою настановою сучасності.

Неперервна освіта – це вимога часу, до якої ще не пристосовані основні освітні концепції. «Навчити вчитися» – така орієнтація, зрозуміло, є основною метою освіти, сьогодні тісно пов'язаної з життєдіяльністю людини. Тому йдеться про освітню концепцію, що відображає 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 найважливішим, 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 прийнятними для себе. Отже, *освіта перестане універсалізуватися, вона індивідуалізується* – зміст освіти обирається індивідуально, відтак загальною настановою є надання індивіду інструментів, необхідних для здобування будь-якого типу 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 та моделювання реальної життєвої практики.

Разом з тим інформаційна складова педагогіки 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»³⁸, – стверджує Т. Федорова. Відтак, пошук освітньої парадигми відбувається довкола *антропоцентричних* настанов сучасності. У постіндустріальному суспільстві *найбільш значимі трансформації відбуваються у людині*. 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 зі стрімким збільшенням інформаційних потоків, в яких змінюється тип інформаційної діяльності людини, поступово формується нове ставлення до творчості, до кваліфікації, до знань тощо. Як заявляють *Л. Мельник* та *М. Брюханов*, «у тріаді «БІО-ТРУДО-СОЦІО» провідне місце повинна зайняти особистісна (інформаційна) сутність людини, тобто людина «СОЦІО». Це означає, що саме особистісні якості людини будуть визначати розвиток виробничого середовища і формування контурів усього суспільства»³⁹.

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 пагубності і смертельної небезпеки сприйняття її в якості гвинтика в соціально-технічній машині»⁴⁰. 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 помітним антропоцентризмом сучасної освіти можна виявити, що відбувається становлення «нового гуманізму», або точніше – нової «гуманістичності», поєднаної з проблемами освіти. Також – і з проблемами практичного життя суспільства і людини. «Гуманізація науки, – стверджує *В. Леонов*, – 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»⁴¹. 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 життєсвіту.

Разом з тим, 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, – стверджується рядом сучасних дослідників, – розробка і реалізація стратегії, боротьба елітних груп за владу і реалізація політики, відбір,

підготовка і залучення найбільш відповідних для рішення поставлених завдань кадрів, методи психологічної підтримки і способи мобілізації суспільства нерозривно пов'язані з життям людини і соціуму є сферою гуманітарних технологій»⁴². 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.⁴³ 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.

Важливим є те, що 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 і мають справу з людським матеріалом»⁴⁴. Таким чином, освітні гуманітарні технології – це той сучасний інструментарій навчальних практик, який сприяє розвитку особистості як головній педагогічній меті будь-якого освітнього середовища.

Освітні гуманітарні технології поєднують у собі три сфери діяльності, пов'язаної із супроводом педагогічного процесу. Цими трьома сферами виступають *управлінські, педагогічні та психологічні технології*. На думку В.Чупрасова, «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 основі гуманітарної технології лежить внутрішня логіка розвитку якості, що прогнозується, а не зовнішньо формальне слідування умоглядно запланованим етапам роботи чи закономірностям гіпотетичної побудови тієї чи іншої освітньої моделі»⁴⁵. Як бачимо, гуманітарні технології не просто система гуманітарних знань про життя і діяльність окремих індивідів, спільнот, особистостей та їх взаємодій. В освітньому контексті гуманітарні технології – це спосіб забезпечення умов для 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, 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 (нагадаємо – 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»⁴⁶. 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»⁴⁷. 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 креативно орієнтовані 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 по створенню 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 продовження 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. Такою інновацією є *проекування освітньої діяльності*. Впроваджується *проектний підхід*, який виступає основоположною вимогою неперервної освіти інфосоціуму. Як стверджує Ю. Лях, «розвиток антропологічного підходу в останні роки не тільки дає уявлення про проектування як спосіб впливу людини на соціальну дійсність, але й дозволяє характеризувати цей підхід як фактор становлення, освіти самої людини в межах соціальної практики. У межах антропологічного підходу відбувається переосмислення сутності самої освіти: вона трактується як простір смислоутворення, людська, особистісна комунікація, гуманітарне середовище, освітня реальність, в проектуванні і створенні якої приймає участь сама людина»⁴⁸. У контексті такого підходу освіта постає як проектна діяльність людини, що виступає своєрідним типом її інструментальної діяльності.

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»⁴⁹. 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 чином 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. «У філософії освіти антропологічний підхід до розуміння проектування означає визнання проектування як способу буття людини в освіті, а освіти як особливої його предметності»⁵⁰. Відтак проектування визнається умовою утворення суб'єкта інновації, що, в свою чергу, забезпечує інноваційні процеси як в суспільстві, так і в освіті. Слід зазначити, що проектування, про яке йдеться, відповідає тим засадам парадигмальності, які є вимогою становлення інноваційної освіти. Адже передбачає конструювання єдиного освітнього простору, в якому освітнє проектування є умовою становлення суб'єктної позиції учасників спільної діяльності. Відтак створюється *єдине комунікативне середовище*, в якому спільна діяльність формує комунікативний інтерес, а також переорієнтовує традиційну освітню модель, інноваційність якої полягає в утворенні нової освітньої практики, автономізації освітньої системи та створенні комунікативного простору, в якому реалізовується проектна освітня модель.

Таким чином, *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 вимог креативного суспільства, яке перебуває на етапі становлення. Необхідно враховувати, що «перш за все перед освітнім

інститутом виникає завдання обробки і трансляції нового типу культури – культури інформаційної. Вона повинна бути органічно вплетена в живу тканину загальнолюдської культури, культури громадянського суспільства тощо»⁵¹. 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 – перевантаженому інформацією, вимогливому до високих інтелектуальних здібностей людини, орієнтованому на знання та на творчість. І разом з тим – орієнтовану на особистість. Адже «власність на ключові ресурси – знання, у тому числі метатехнології, з чисто технологічних причин, у принципі, невідокремлена від володаря, від інтелекту, який їх створив. 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»⁵².

Таким чином, освіта поряд з інформацією відіграє важливу роль в перерозподілі суспільних ресурсів. Адже 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 – ноосферного та інтелектуального за своєю суттю.

3.3. «Людина діалогічна» як творець і перетворювач сучасного мінливого світу

Будь-яка освітня парадигма ґрунтується на певному баченні сутності людини. Саме такі уявлення та ідеали в кінцевому рахунку впливають на формування освітніх концепцій. Оскільки сучасне інформаційне суспільство суттєву увагу приділяє антропологічним питанням, то це передбачає вдосконалення не лише техніки та технологій, але і людини, передусім її 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 мисленневих 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. Такого роду мислення називають понятійним мисленням. Отже, понятійне мислення – вид мислення, де використовуються поняття та логічні конструкції.

Понятійне мислення можна визначити за трьома важливими моментами: по-перше, за умінням розкривати сутність явищ, об'єктів, по-друге, вміти бачити причину і прогнозувати наслідки, по-третє, вміти систематизувати інформацію і будувати цілісну картину.

Той, хто володіє понятійним мисленням, той адекватно розуміє реальну ситуацію і робить правильні висновки. В кого ж немає понятійного мислення, той теж впевнений в правильності свого бачення ситуації, але це та ілюзія, яка зникає при зіткненні з реальним життям. Прагнення таких людей не реалізуються, прогнози не збуваються, але вони звинувачують у цьому оточуючих і обставини, а не своє неправильне розуміння ситуації. Ступінь сформованості понятійного мислення можна визначити також за допомогою психологічних тестів.

Отже, з простого життєвого досвіду сформувати понятійне мислення неможливо, воно набувається лише в ході вивчення наук, оскільки самі науки побудовані за понятійним принципом: в їх основі містяться базові поняття, над якими вибудовується піраміда будь-якої науки. Якщо ж в школі не сформувалося понятійне мислення, то, стикаючись з тим чи іншим фактом, ми не зможемо його об'єктивно інтерпретувати, 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 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.

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.

Потреба в даному типі мислення й 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.*

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. В Україні вперше проблема розвитку критичного мислення була піднята харківським дослідником О. Тягло.

Сьогодні в наукових джерелах можна знайти різноманітні визначення 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... це 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»⁵³.

Основне призначення критичного мислення український дослідник Терно С.О. (розробив теорію розвитку критичного мислення у процесі навчання) вбачає 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, щоб приймати обґрунтовані судження та знаходити рішення щодо неї. 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»⁵⁴.

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»⁵⁵. 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 потрібна свобода: вона повинна бути усвідомленою»⁵⁶. Свобода не досягається лише для себе самого. Якщо ж так, то з'являється шанс стати новим гнобителем. На думку П. Фрейре, визволення можливе через діалог і критичне осмислення реального світу, тобто через відкритість і постійну взаємодію з ним у процесі пізнання. «Освіта, – пише Фрейре, – стає процесом вкладення (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»⁵⁷. Проблемно-орієнтований метод завжди є «пізнавальним», а особливо це проявляється в діалозі з учнями. «Він, – пише П. Фрейре про свій метод, – трактує пізнавальні об'єкти не як свою власність, а як об'єкт осмислення і для учителя, і для учня»⁵⁸.

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 – й учителя, й 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»⁵⁹. 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»⁶⁰. Особливо цінною є думка, що «діалог є зіткненням між людьми, які називають світ, він не може бути ситуацією в якій деякі люди називають світ від імені інших. Це акт творення; він не повинен служити хитрим інструментом для панування однієї людини над іншою»⁶¹.

Отже, діалогічний характер освіти як практики свободи «починається не тоді, коли вчитель-учень зустрічається з учнями-вчителями в педагогічній ситуації, а, радше, 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»⁶².

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 лицем до лиця. 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»⁶³.

Отже, концепція вивільнення Фрейре описує майбутню людину, не як наївного «мислителя-присотуванця», а як дієву особистість, яка, володіючи критичним мисленням, здатна до самотворення та самостворення 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 «говорити правдиве слово – означає перетворювати світ»⁶⁴.

3.4. Віртуалізація освіти та Homo virtualis як наступний етап розвитку людини

Інтенсивне застосування інформаційних технологій 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»⁶⁵. Це трансформує тип соціальних структур суспільства, які сьогодні перетворюються «з ієрархічних на мережеві» (*М. Кастельс*). Відтак констатується значний вплив мережевої віртуальності на соціум. Даний вплив був передбачений ще в другій половині ХХ ст. Так, *Д. Белл* стверджував: «У майбутньому столітті визначальне значення для економічного і соціального життя, для способів виробництва знання, а також для характеру трудової діяльності людини отримує становлення нового соціального устрою, побудованого на телекомунікаціях»⁶⁶. Зрозуміло, що електронна реальність, яка конститується мультимедійною технікою, не є єдиною формою віртуальної реальності. «Ідея віртуальності має традицію дослідження у філософії – античній, східній, середньовічній – іноді в неявному, іноді в явному виді (наприклад, в схоластиці). Але почала активно використовуватися ідея віртуальності в науці і філософії в останні два десятиліття»⁶⁷. Потрібно враховувати, що у «віртуальних реальностях» матеріальна, речовинна субстанція заміняється відношеннями і функціями, причому опосередкованими, в які людина залучається завдяки свідомості. Неминучим наслідком цього є «непотрібність» її тілесності, предметності взагалі. У віртуальній реальності матеріальні речі та тіла є завадою: «По мірі того, як віртуальність примножується, тілесності стає все менше, а матеріальні умови віртуальності все більше знищуються... Уява розростається, а оточуюче середовище та інфраструктура деградують – це помста матерії»⁶⁸, – писали *А. Крокер* і *В. Вайнштейн*. А тому в деяких контекстах віртуальним починає також називатися все, що традиційно вважалось нематеріальним, ідеальним – усе, що відноситься до духу, душі, свідомості. З цієї точки зору *розвиток людського духу стає історією віртуальності*. Поступово розповсюджується точка зору, де матеріальне інтерпретується як «вид віртуального, його константний рівень»⁶⁹. Проте до такого уявлення про віртуальне слід додавати його властивість як *симулякра*.

Таким чином, віртуальна реальність стає симуляцією посутньої реальності, чим породжує нові світоглядні умови життєдіяльності людини. З точки ж зору С. Хоружого, 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 *Homo virtualis*, котрий прагне замкнутися в горизонті віртуальної реальності, з небажанням його покидає і виробляє специфічні «віртуалістські» стереотипи поведінки і діяльності. Наприклад, «віртуальна творчість», прояви якої ми спостерігаємо: творчість, яка постулює, що все існуюче, чи то в сфері матеріальній чи духовній, є тільки віртуальність. Однак все існуюче не є віртуальність»⁷⁰. Таким чином, віртуальність виступає універсальним способом моделювання можливостей, і для можливого не потрібне жодне спеціальне технологічне забезпечення, адже воно може відбуватися за допомогою мислення та уяви. Проте остання візуалізується за допомогою електронних засобів. Тому, незважаючи на достатню кількість проявів віртуальної реальності, виникає її темпоральний і просторовий вимір, її власна хронологія. І, що важливіше – її власна візуально-символічна мова, яка атрибутована інтерпретаційними формами семантичних конструкцій, що виникли в доінформаційну еру. Разом з тим, процеси віртуалізації співдотичні з усіма формами людської діяльності.⁷¹

Отже, еволюція віртуальності як можливості 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.

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, посилань, 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 дії (поля) всіх інших користувачів»⁷². 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, забезпечений могутніми пошуковими системами, навчання може відбуватися скрізь, де є доступ до Інтернету. «Тобто, всі можливості самоосвіти здобувають офіційний статус (видача диплому), розширюючи «бібліотечні послуги» в інтерактивному режимі»⁷³, – стверджують сучасні дослідники. Таким чином, віртуальний викладач виконує роль *менеджера*, який забезпечує процес навчання не як педагог, а як упорядник навчальних інформаційних носіїв.

У деяких випадках людський фактор у викладанні практично виключається, і роль викладача виконує комп'ютерна програма в мережевому он-лайн-режимі або на цифровому носії.⁷⁴ Разом з тим, причиною віртуальних процесів є взаємодія реальних об'єктів. У випадку, коли один або декілька суб'єктів, що взаємодіють, «виступають в ролі суб'єктів діяльної взаємодії (учня, вчителя), ця взаємодія стає джерелом їх віртуального стану»⁷⁵, що відрізняється від стану цих же суб'єктів до даної взаємодії. Зміни внутрішніх якостей реальних суб'єктів, які виникають у результаті їх віртуального стану, характеризують процес і результат освіти.

До ряду *основних ознак віртуального освітнього процесу* (виокремлених *Н.Алієвою*), слід віднести наступні: його попередня невизначеність для суб'єктів взаємодії; унікальність для кожного роду їх взаємодії, у тому числі і з реальними освітніми об'єктами; існування тільки протягом самої взаємодії. Віртуальний процес відбувається у відповідному віртуальному просторі, властивості якого визначаються аналогічними ознаками і наявністю в ньому

віртуальних об'єктів; у найзагальнішому вигляді під віртуальною освітою розуміються процеси і результат взаємодії суб'єктів та об'єктів освіти, що супроводжується створенням ними віртуального освітнього простору, специфіку якого визначають дані суб'єкти та об'єкти. Існування віртуального простору освіти неможливе поза комунікацією.⁷⁶ Звідси висновок, що віртуальне освітнє середовище створюється тільки тими об'єктами і суб'єктами, які приймають участь в освітньому процесі, а не технічними засобами і навчальними аудиторіями. «Зауважимо, що традиційне розуміння освіти як передачі учневі деякого обсягу матеріалу обходиться без врахування взаємодії конкретних особистостей і встановлюється досить об'єктно у вигляді заданих для реалізації навчальних стандартів, планів, програм і т.п.»⁷⁷. Відтак у *центрі віртуальної освіти завжди перебуває особистісний потенціал людини, відносно якого і відбувається її розвиток.*

Разом з тим, «побудова просторової моделі віртуальної освіти приводить до постання внутрішнього світу людини у вигляді багатьох сфер, що розширяються: інтелектуальних, емоційно-образних, культурних, історичних, соціальних та ін. Усі вони тісно пов'язані, рухливі й утворюють у сукупності те, що можна назвати віртуальним освітнім простором людини. Цей простір здатний розширятися у зовнішній світ, відкриваючи для себе його зовнішні сфери»⁷⁸. Таким чином, 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.*

Зазначимо, що єдиний центр освіти в її віртуальній моделі відсутній, натомість кожен з інформаційних вузлів, які виконують роль децентрованих освітніх осередків, розвивається й конституюється 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.⁷⁹

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.⁸⁰

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»⁸¹. 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 (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.⁸² Слід зазначити, що 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. Разом з тим, інтерактивний стиль спілкування та безпосереднього зв'язку у дистанційній освіті дозволяє *індивідуалізувати та диференціювати процес навчання.*

Разом з тим, у дистанційної освіти існує 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. Незважаючи на це, «найбільш прогресивною технологією, що здатна мінімізувати витрати на організацію освіти та підвищити ефективність інвестицій в людський

капітал, є *електронна освіта*»⁸³. Таким чином, недоліки дистанційної освіти перебувають у прямій взаємозалежності з розвитком інформаційних технологій в реальному середовищі.

Актуальність дистанційних форм освіти та її стрімке поширення зумовило педагогічну концептуалізацію віртуальної освіти. На даний момент найбільш високого рівня педагогічної концептуалізації здобула *теорія коннективізму*. Теорія коннективізму – «один із підходів у галузі штучного інтелекту, когнітивістики, нейробіології, психології та філософії розуму. Головний принцип коннективізму полягає в припущенні, що ментальні явища можуть бути описані мережами із взаємопов'язаних простих елементів»⁸⁴. Коннективізм спрямований на пояснення інтелектуальних здібностей людини, ґрунтуючись на штучних нейронних мережах, які виступають складноорганізованими і самореферентними. Таким чином, теорія коннективізму – це філософія віртуальної освіти.

З позиції коннективізму, навчальний процес відбувається в нестабільному, мінливому і невизначеному середовищі, за динамікою якого людина не може встигнути, а тому і не здатна повністю контролювати вказані процеси. В силу чого навчання повинне підтримуватися ззовні. Тобто за відсутності можливості контролювати внутрішні когнітивні процеси залишається можливість контролювати інформаційні потоки, які впливають на особистість. Таким чином, теорія коннективізму стверджує, що освітні процеси відбуваються в системах, що здатні до самоорганізації, і найбільш доцільним способом управління такими системами є створення достатньо сприятливих умов для їх функціонування. При цьому системи функціонують в мережевому суспільстві, оскільки «коннективізм підтримує нестійкий, динамічний характер навчання. Навчання – це процес створення мережі»⁸⁵. Мережа складається з інформаційних вузлів та інформаційних потоків, які об'єднують ці вузли. «Вузлами можуть бути люди, організації, бібліотеки, веб-сайти, книги, журнали, бази даних або будь-яке джерело інформації»⁸⁶. Саме з таких інформаційних вузлів формуються навчальні мережі. Отже, саме навчання постає як створення зовнішнього середовища інформаційних вузлів, які підключаються в формі джерел інформації та знань. Особистість, включена в навчальний процес, рефлексує над зовнішніми джерелами, формуючи внутрішню «нейронну мережу».

Таким чином, у межах теорії коннективізму «навчальні мережі можна розглядати як зовнішні структури, які ми постійно створюємо і перебудовуємо, з тим, щоб йти в ногу з часом, постійно набувати досвіду, створювати і підключати нові зовнішні знання. Навчальні структури можуть сприйматися і як внутрішні структури, які існують в нашій свідомості і перебувають в постійному процесі створення моделі розуміння»⁸⁷. Коннективізм на

сьогоднішній день є найбільш динамічною теорією віртуальної освіти. Його фундаментальні виміри, з одного боку, відображають актуальні й доцільні сьогодні уявлення про функціонування мережевих суспільств (*М. Кастельс*), але, разом з тим, вони значною мірою засновані на синергетиці (оскільки теорії мережі ґрунтовно пов'язані з синергетичними розуміннями нелінійності, хаосу, складних систем, самоорганізації та аттракторів).

До основних принципів коннективізму *Н. Калиненко* та *А. Серебряков* відносять наступні: навчання і знання, які вимагають різноманітності підходів і можливості обирати оптимальний підхід; навчання є процесом формування мережі підключення спеціалізованих вузлів та джерел інформації; знання перебуває в мережі; знання можуть існувати поза людиною, технології допомагають в навчанні; здатність дізнаватися нове означає збільшення накопичених знань, а здатність розширюватися важливіше за накопичення; ключовою навичкою сьогодні є здатність бачити смисли і встановлювати зв'язки між галузями знань, концепціями та ідеями; навчання – це процес прийняття рішень, крізь призму мінливої реальності нам постійно доводиться робити вибір, чому навчатися; правильний вибір сьогодні може виявитися хибним вибором завтра, то що зміняться умови, в яких приймалося рішення; *вихідною точкою для коннективізму є особистість*, особистісне знання складає мережу, яка підтримує розвиток організації, яка, в свою чергу, підтримує розвиток мережі і через розвиток мережі – навчання окремих учасників; навчання відбувається в спільнотах, де навчальною практикою є участь у житті спільноти; спілкування в епоху Інтернету складається не тільки із слів, але й із зображень, мультимедіа тощо; це спілкування формує ряд різноманітних динамічних і взаємопов'язаних ресурсів, які створюються не тільки експертами, але й усіма членами спільноти, включаючи тих, хто навчається.⁸⁸

Позиція «теорії коннективізму» стосовно співвідношення традиційного і віртуального підходів до навчання полягає у різній інтерпретації цілей освіти. Традиційний метод навчання *орієнтований на викладача*. В процесі проведення лекцій відбувається передача інформації та знань. Цей підхід ґрунтується на засадничих орієнтаціях педагогіки, з яких випливає, що метою навчання є отримання інформації та її запам'ятовування, а не її інтерпретації та зміна. З точки зору викладання підхід, орієнтований на викладача, передбачає контроль за перебігом подання навчального матеріалу з боку спеціаліста водночас із ретрансляцією знань учневі. Сучасні технології навчання намагаються втілювати такий базовий педагогічний мотив, як *орієнтація на учня*, що знаходить своє відображення в тому, що учень повинен не просто отримувати інформацію, а інтерпретувати її для утворення нових знань. Такий спосіб викладання властивий і традиційному, і віртуальному освітнім підходам. Засадничою філософсько-освітньою засадою такої методики є уявлення про те,

що «мислення є чимось більшим, ніж інструмент для відтворення фактичних знань, воно також є механізмом для внутрішнього засвоєння знань через спостереження і досвід»⁸⁹. Такий підхід дає можливість учням навчатися «методом проб і помилок» і контролювати перебіг власного навчального процесу. Для підтримки такої форми навчання викладачі можуть застосовувати індивідуальні завдання, виконуючи які учні здобувають нових навиків та вмінь. При застосуванні такої методики у межах віртуальних освітніх середовищ використовується велика кількість сучасних засобів, як-от комп'ютерні симулятори, комп'ютерне моделювання та проектування тощо.

Разом з тим, мережевий віртуальний простір створює умови для застосування методу, *орієнтованого на навчальні групи*. Цей метод створює мережеве середовище, в якому нові знання з'являються і поширюються як результат колективної роботи учнів у навчальних групах. Основне положення цієї моделі полягає в тому, що досягається значний успіх у *розвитку креативного мислення* усіх учасників навчального процесу. Ціль навчання за такого підходу – не тільки вплив на окремих учнів, а й зміна поведінки певної групи, формування власної культури тієї чи іншої групи, моделювання настанови на новизну і неординарність рішень, що приймаються. Роль викладача при застосуванні такої методики полягає у тому, щоб максимально широко поширювати інформацію та знання, викликаючи комунікативний резонанс, стимулюючи участь групи в творенні нових смислів та нетрадиційних інтерпретацій змістовних елементів освіти.

Відтак коннективізм розкриває нові педагогічні можливості, до яких відноситься використання відкритих, безкоштовних і вільних електронних ресурсів та використання командного менеджменту в організації роботи учасників навчального процесу. У результаті поширення соціальних сервісів у мережевому доступі виявляється багато матеріалів, які можуть бути використаними в навчальних цілях. Мережеві спільноти, сформовані довкола обміну знаннями, залучені в освітні процеси. Відбувається *самостійне створення мережевого освітнього змісту*. Важливою є можливість залучення кожного учасника мережі до творення її контенту, починаючи від ретрансляції наявних знань і закінчуючи власними креативними розробками.

Паралельно відбувається тотальне освоєння інформаційних концепцій, знань і навичок. Перебування в сучасному інформаційному середовищі не вимагає жодних спеціальних технічних знань, відтак інформаційні навички в ньому здобуваються швидко і розвиваються паралельно (в ногу) з розвитком самого середовища. Це формує принципово нові настанови віртуальної освіти. Їх особливість влучно описує *О. Майборода*: «Якщо традиційне асинхронне дистанційне навчання має корені, з одного боку, в кореспондентському, а з іншого – у заочному навчанні, й зорганізується за формулою «традиційні

освітні технології + сучасні інформаційні технології», то формулу освіти через мережу Інтернет можна сформулювати наступним чином: «дистанційна освіта + мережа»⁹⁰. В останній формулі виразно проявляються особливості теорії коннективізму в її застосуванні до *інтерсуб'єктивного середовища симулятивної віртуальної реальності*, яка виступає майданчиком для становлення та самореалізації особистості в освітніх практиках.

Таким чином, віртуальна освіта, яка реалізовується в системах, здатних до самоорганізації, відображає основні закономірності становлення інфосоціуму. За допомогою віртуальної освіти властивий живим системам процес внутрішнього відображення, що трансформується з розвитком мозку і зміною чуттєвих способів прийому інформації (що відображає становище Ното *virtualis* як особливість особистості інфосоціуму), у нові мережеві форми освіти, ґрунтовані на сучасних інформаційно-комунікативних технологіях; комунікація, індивідуальна орієнтація та обмін знаннями між усіма учасниками навчального процесу стають основоположними, а самоорганізація служить основою, стрижнем освітнього процесу.

Література

- ¹ Друкер П. Епоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества / П. Друкер. – М.: ООО "И.Д. Вильямс", 2007. – С. 231.
- ² Там само.
- ³ Психология и педагогика. Учебный курс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://193.232.218.53/ffec/psych/psych.html>. – Название с экрана.
- ⁴ 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. – С. 140.
- ⁵ Бехманн Г. Общество знания – трансформация современных обществ // Концепция общества знания в современной социальной теории. – М.: РАН ИНИОН, 2010. – С. 58.
- ⁶ Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми / Трохименко В. // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – С. 29–32.
- ⁷ Висоцька О.Є. Віртуалізація соціального у постмодерному суспільстві: від раціональної до постраціональної комунікації / О.Є. Висоцька // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N154/N154p005-014.pdf. – Назва з екрану.
- ⁸ Огурцов А.П. Постмодернизм в контексте вызовов науки и образования / А.П. Огурцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». – 2006. – № 1 (4). – С. 3-27. – С.14.

- ⁹ *Бауман З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М.: Логос, 2005. – 390 с. – С. 50.
- ¹⁰ *Висоцька О.Є.* Віртуалізація соціального у постмодерному суспільстві: від раціональної до пост раціональної комунікації.
- ¹¹ *Эко У.* От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст [Электронный ресурс] / У. Эко. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/eco/internet.html>. – Название с экрана.
- ¹² *Landsberg-Rodriguez D.* Wici-Constituationalism [Electronic source] / D. Landsberg-Rodriguez. - Access mode : <http://www.tnr.com/article/politics/75150/wiki-constitutionalism>. – Title from the monitor.
- ¹³ *Барлоу Дж. П.* Деклараци Независимости Киберпространства [Электронный ресурс] / Джон Перри Барлоу. – Режим доступа: <http://www.computerra.ru/offline/1997/206/678/>. – Название с экрана.
- ¹⁴ *Галкин Д.В.* Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели критической педагогики [Электронный ресурс] / Д.В. Галкин. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/gal2.htm>. – Название с экрана.
- ¹⁵ *Green N.* How Everyday Life Became Virtual Mundane work at the juncture of production and consumption / N. Green // Journal of Consumer Culture 2001 SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi). – Vol. 1(1) – P. 73-92.
- ¹⁶ *Маньковская Н.Б.* Эстетика постмодернизма / Н.Б. Маньковская. – СПб.: Алетейя, 2000. – 347 с. – С. 311.
- ¹⁷ *Бодрийяр Ж.* Соблазн / Ж. Бодрийяр. - М.: Ad Marginem, 2000. – 320 с. – С. 283.
- ¹⁸ *Галкин Д.В.* Проблемы образования в контексте информатизации: в поисках модели критической.
- ¹⁹ *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – С. 340.
- ²⁰ *Семёнова Н. Н.* Инновационная политика в контексте глобализации / Н.Н. Семёнова // Альманах "Наука. Инновации. Образование". – 2009. – Вып. 8. – С.18.
- ²¹ *Кастельс М.* Галактика Интернет. – С. 212.
- ²² *Друкер П.* Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества. – С. 229.
- ²³ *Сазоненко Г.* Якість загальної середньої освіти: множинність проблем / Г. Сазоненко // Освіта і управління. – 2009. – № 3–4. – Т. 12. – С. 136.
- ²⁴ *Бауман З.* Индивидуализированное общество. – С. 159 – 160.
- ²⁵ *Алиева Н.З.* Становление информационного общества и философия образования.
- ²⁶ *Хаткевич С.П.* Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности / С.П. Хаткевич // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – № 7. – С. 43.
- ²⁷ *Розанов Ф. И.* Информационный обмен как основа образования будущего / Ф.И. Розанов // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 62.

- ²⁸ *Хабермас Ю.* Техника и наука как "идеология" / Ю. Хабермас // Техника и наука как "идеология". – М.: Праксис, 2007. – С. 87.
- ²⁹ *Цегольник П.А.* Концепция опережающего развития образования: (образование XXI века как сфера опережающего развития) / П.А. Цегольник. – Хмельницкий: ХНУ, 2009. – С. 104.
- ³⁰ *Хабермас Ю.* Онаученная политика и общественное мнение / Ю. Хабермас // Техника и наука как "идеология". – С. 150.
- ³¹ *Буданов В.Г.* Трансдисциплинарное образование в XXI веке: проблемы становления [Электронный ресурс] / В.Г. Буданов. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Budanov12.htm>. – Название с экрана.
- ³² *Ковальова С.* Інновація та модернізація в освіті / С. Ковальова // Вісник Інституту розвитку дитини. – 2011. – № 13. – С. 10.
- ³³ *Калиновская В.Г.* Треугольник знаний как фактор инновационного развития / В.Г. Калиновская, В.А. Косолапова, А.В. Прошкин // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 10. – С. 118–120.
- ³⁴ *Розанов Ф.И.* Информационный обмен как основа образования будущего. – С.63.
- ³⁵ *Цегольник П.А.* Концепция опережающего развития образования. – С. 105.
- ³⁶ *Dave R. H.* Foundations of Lifelong Education: Some Methodological Aspects / R. Dave. – In: Foundations of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.
- ³⁷ Образование в информационном обществе. Издание ЮНЕСКО для Всемирного Саммита по нформационному обществу. – СПб., 2004. – С. 19.
- ³⁸ *Федорова Т.В.* Инновационный аспект компетентностного подхода в контексте подготовки специалиста / Т.В. Федорова // Философия образования. – 2010. – №1. – С. 12.
- ³⁹ *Мельник Л.Г.* Шаги к информационному обществу (вместо введения) / Л.Г. Мельник, М.В. Брюханов // Социально-экономические проблемы информационного общества : монография. - Вып. 2. – Сумы: Университетская книга, 2010. – С. 17.
- ⁴⁰ *Цегольник П. А.* Концепция опережающего развития образования. – С. 107.
- ⁴¹ *Леонов В.Г.* Гуманитарное образование как основа возвращения науки гуманитарной природы / В.Г. Леонов // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 258.
- ⁴² Когнитивный вызов и информационные технологии [Электронный ресурс] / Малинецкий Г.Г., Маненков С.К., Митин Н.А., Шишов В.В. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/malmatmit.htm>. – Название с экрана.
- ⁴³ Там само.
- ⁴⁴ *Соломин В. П.* Гуманитарные технологии как инновация в образовании / В.П. Соломин // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 4 (106). –С.125.
- ⁴⁵ *Чупрасова В.И.* Современные технологии в образовании [Электронный ресурс] / В.И. Чупрасова. – Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=37503>. – Название с экрана.

- ⁴⁶ Там само.
- ⁴⁷ *Найссер У.* Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртензи. – 1998. – С.10.
- ⁴⁸ *Лях Ю.Я.* Проектирование как инновационный подход к воспитательно-образовательной деятельности школы / Ю.Я. Лях // *Философия образования.* – 2010. – № 1. – С.42.
- ⁴⁹ *Гальчинський А.С.* Економічна методологія. Логіка оновлення: Курс лекцій / А.С. Гальчинський. – К.: "АДЕФ-Україна", 2010. – С. 278.
- ⁵⁰ *Лях Ю.Я.* Проектирование как инновационный подход к воспитательно-образовательной деятельности школы. – С.42.
- ⁵¹ *Цегольник П. А.* Концепция опережающего развития образования. – С. 89.
- ⁵² Там само. – С. 92.
- ⁵³ *Терно С.О.* Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С.О. Терно. – Запоріжжя: Просвіта, 2009. – С. 5.
- ⁵⁴ Там само. – С. 6.
- ⁵⁵ *Філософія освіти:* [навч. посібник] / За заг. ред.В. Андрущенко, І. Предборської. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 50..
- ⁵⁶ Там само. – С. 51.
- ⁵⁷ *Фрейре Пауло* Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; [пер. з англ. Олександр Дем'янчук]. – К.: Видавництво «Юніверс», 2003. – С. 54.
- ⁵⁸ Там само.– С. 62.
- ⁵⁹ *Філянїна Неля.* Концепція визвольної освіти Пауло Фрейре та екоосвіта / Неля Філянїна // «Схід» (аналітично-інформаційний журнал). – 2016. – № 3 (143). – С. 112.
- ⁶⁰ *Фрейре Пауло* Педагогіка пригноблених. – С. 38.
- ⁶¹ Там само. – С. 36.
- ⁶² Там само. – С. 36.
- ⁶³ Там само. – С. 37.
- ⁶⁴ Там само. – С. 34.
- ⁶⁵ *Цегольник П.А.* Концепция опережающего развития образования. – С. 89.
- ⁶⁶ *Белл Д.* Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // *Новая технократическая волна на Западе:* под ред. П.С. Гуревича. – М., 1986. – С. 22.
- ⁶⁷ *Виртуальная реальность как феномен науки, техники и культуры.* Материалы первого всероссийского симпозиума по философским проблемам виртуальной реальности. – СПб.: ГАК, 1996. – С. 9.
- ⁶⁸ *Крокер А.* Политическая экономия виртуальной реальности: панкапитализм / А. Крокер, М. Вайнштейн // *Виртуальная реальность и современный мир.* – М., 1997. – Вып. 3. – С. 70.
- ⁶⁹ *Кутырёв В.А.* Оправдание бытия / В.А. Кутырёв // *Вопросы философии.* – 2005. – №5. – С. 22.

- ⁷⁰ *Хоружий С.С.* Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности / С.С. Хоружий // Вопросы философии. – 1997. – № 6. – С. 57.
- ⁷¹ *Алиева Н.З.* Становление информационного общества и философия образования [Электронный ресурс] / Н.З. Алиева, Е.Б. Ивушкина, О.И. Лантрапов. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/23>. – Название с экрана.
- ⁷² Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре. Материалы круглого стола // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 32.
- ⁷³ *Алиева Н.З.* Становление информационного общества и философия образования.
- ⁷⁴ Там само.
- ⁷⁵ Там само.
- ⁷⁶ Там само.
- ⁷⁷ Там само.
- ⁷⁸ Там само.
- ⁷⁹ Там само.
- ⁸⁰ *Пестов И.П.* Электронное образование, как фактор повышения эффективности инвестиций в человеческий капитал / И.П. Пестов // Сборник материалов Второй международной научно-практической конференции "Проблемы развития инновационно-креативной экономики" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://econference.ru/blog/conf06/266.html>. – Название с экрана.
- ⁸¹ *Сальник І.В.* Віртуальність як принцип та технологія навчання / І.В. Сальник, Е.П. Сирік // Збірник наукових праць Кам'янець-подільського національного університету. – 2008. – Вип.14. – С. 159.
- ⁸² Там само.
- ⁸³ Там само.
- ⁸⁴ *Калиненко Н.А.* Использование Интернет-технологий в современном образовательном процессе / Н.А. Калиненко, А.И. Серебряков // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 12 (223). – Ч. I. – С. 108.
- ⁸⁵ Там само.
- ⁸⁶ Там само.
- ⁸⁷ Там само.
- ⁸⁸ Там само.
- ⁸⁹ *Слободин В.Я.* Информационные технологии и образовательный процесс / В.Я. Слободин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infoco.ru/mod/data/view.php?d=1&rid=22>. – Название с экрана.
- ⁹⁰ *Майборода О.В.* Еволюція дистанційної освіти / О.В. Майборода [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_3/11movedo.pdf. – Назва з екрану.

РОЗДІЛ IV. МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВНА СПРАВА ОСВІТИ

Для сфери освіти проблема мислення є актуальною з огляду на те, що в її межах розгортається розвиток людського в людині. Виходячи з розуміння мети освітнього процесу, вибудовуються способи її досягнення, від яких залежать реальні обриси кінцевого результату. Поза теоретичною рефлексією освітньої діяльності мета і способи її досягнення будуть випадково визначатися домінуючими принципами емпіричного буття. Не секрет, що наявний соціум завжди прагне редукувати освіту до інструменту формування корисних індивідів відповідно до наперед заданих взірців та шаблонів. Подібна педагогічна практика не може не бути репресивною і примусовою, оскільки не відповідає логіці освітньої справи, яка повинна збігатися з логікою розвитку людини як такої. Як наслідок, порушується «природність» педагогічної справи, до неї вноситься чужорідний момент, який дозволяє досягати зовнішніх по відношенню до самочинного виявлення особистості результатів. Згідно поглядів сучасних дослідників, основним завданням освіти повинно бути завдання навчити мислити, або, навчити вчитися. Саме введення в освітній простір мислення як діяльнісної здібності і як принципу розвитку усіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір свободи.

4.1. Креативні виміри критичного мислення

Свого часу М. Мамардашвілі в одному зі своїх інтерв'ю вказував на те, що серед безлічі катастроф ХХ століття однією з найголовніших є антропологічна катастрофа. Останню він безпосередньо пов'язував з проблемою *мислення і свідомості*. З точки зору філософа, дійсно людські вчинки і події відбуваються не без участі свідомості: остання ні в якому випадку не може бути усунута з їх змісту і «не може бути редукованою ні до чого іншого»¹. Поза «ситуацією свідомості» неможливою є присутність людського в цьому світі, як і навпаки – поза людською присутністю неможливою є свідомість. Таким чином, проблема свідомості відразу ж виводить нас на весь спектр фундаментальних проблем людського буття.

Внаслідок того, що всередині освіти відбувається цілеспрямований розвиток людської суб'єктності, котрий сутність співпричетний свободі, проблема мислення також повинна розглядатись в горизонті свободи. Інакше кажучи, мислення поза свободою виявляється неможливим. І навпаки, свобода поза мисленням є нічим іншим як сваволею, котра в кінцевому рахунку веде до ще більшого поневолення. Якщо мислення, свідомість концентрують в собі фундаментальні проблеми людського буття, тоді вони можуть бути зрозумілими як особистісний спосіб буття. Відсутність теоретичного розуміння

сутності людського розвитку призводить до того, що в освітній процес привносяться зовнішні по відношенню до цього розвитку елементи. Освіта починає визначатись у власній діяльності перспективами наявного кола існування, котрі продукують адаптативну педагогічну практику. Зрозуміло, що в даних умовах становлення критичного мислення виявляється проблематичним внаслідок того, що домінуючі принципи емпіричного буття прагнуть ствердити себе як дещо природне та незмінне. Тут стверджується не особистість, а надособистісний порядок речей.

В такому випадку процес освіти постає *односпрямованим* (монологічним): від вчителя до учня, від викладача до студента, від старшого до молодшого. В силу зазначеного освіта починає виступати простором *примусу*, тобто «суб'єкт-об'єктною» взаємодією щодо проектування індивіда відповідно до наперед заданого наявним соціумом шаблону. Саме таке значення слова «освіта» зустрічається в тлумачному словнику В. Даля. Вже через сто років у словнику С. Ожегова освіта трактується, в тому числі, і як здатність до *саморозвитку*. «Як бачимо, – пише з цього приводу О. Базалук, – «освіта» за Ожеговим втратила від більш ранньої «освіти» Даля один важливий аспект – *примусовість*»². Дослідник протиставляє активність і чіткість примусового характеру освіти «розмитості» та «невизначеності» освіти як саморозвитку. Тут активність визнається на боці того, хто надає образ, при цьому виключається можливість непримусового входження людського індивіда в світ культури. В силу зазначеного стає очевидним, що подібне тлумачення освіти спирається на таку концепцію розвитку людини, яка від початку не передбачає наявності творчого начала. Як бачимо, примус актуалізується в освітньому просторі саме в умовах нехтування креативною природою людської свідомості та мислення. Тут особливо явно проявляється взаємозв'язок примусу і нерозуміння самочинності людського розвитку. В результаті подібне виключення креативності з процесу входження людини у світ культури детермінує розуміння сутності як освітнього процесу, так і способів його осмислення.

Так, наприклад, повертаючись до витоків розуміння «філософії» та «освіти», О. Базалук визначає «філософію освіти» як примусову, спрямовуючу, плануючу свій вплив дисципліну, котра наперед уявляє той кінцевий, ідеальний образ, в ім'я якого здійснюється вплив як на окремого індивіда, так і на мікро та макросоціальні групи. В такому ракурсі освіта постає спрямованою дією щодо формування не просто людини, а особистості відповідно до уявленого образу. Не людина самочинно входить в образ культури, а її туди примусово вводять, а значить в цій ситуації панує не самодетермінація особистості, а зовнішня детермінація.

Проте, ніяка зовнішня детермінація не здатна пробудити мислення та свідомість. Тому неможливо примусити мислити, але можна навчитися мислити. Мова йде про те, що мислення передбачає актуалізацію людської суб'єктності того, хто мислить. Без цього «хто» не може бути й мови про дійсне мислення. В силу зазначеного стає зрозумілим, що мислення не може бути не творчим, дійсне, критичне мислення – це творче мислення. Через це необхідно виступити мову не про інтелект як окрему здатність індивіда, а про особистість, котра виявляє себе через мислення. При чому, виражає через мислення вона ніщо інше, як усі «сили душі». Воля, інтуїція, інтелект, емоції та моральність постають як дещо відокремлене в нас, але одночасно і як дещо цілісне, тобто дещо таке, що не може існувати у відокремленості одне від одного. Наприклад, що таке інтелект без волі та емоцій? Або у що перетворюються емоції, позбавлені розумного начала? В результаті ми повинні прийти до визнання їх сутнісного взаємозв'язку. На основі цих міркувань можна припустити, що усі «сили душі» є різними проявами однієї сили. На думку Ф.Т. Михайлова, цією силою постає *творча* здатність, котра реалізує себе у предметно-різних сферах людської діяльності, на основі яких формуються суб'єктивно різні форми переживання та усвідомлення. Джерелом усіх «сил душі» є здібність не сприймати все як є, а перетворювати все те, що є, синтезуючи нові образи в нові реальності буття. Поза креативним перетворенням навколишньої реальності і, перш за все, себе як суб'єкта продуктивної діяльності, не відбувається входження людини в світ культури. «Ця здібність і сила її у відокремленому світі загальних символів торжества життя і духу – вищі емоції; у відокремленому «світі» дискурсу – інтелект, в суб'єктивному світі власного «Я» воля; і у всіх світах людської життєдіяльності, завжди зверненої до всіх, а тому і до кожного (в тому числі і до себе), – моральність»³, – писав з цього приводу Ф.Т. Михайлов.

Отже, нерозуміння того, що входження індивіда в «образ культури» розгортається виключно як *само-*детермінація, як творчий процес, призводить до того, що освіта конститується як *репресивна інстанція*. Нагадаємо, що саме так її трактують М. Фуко і П. Бурдьє. Але якщо сутність освіти полягає в тому, що вона є процесом *персоніфікації* людської культури і цим її, культури, розвитком, тоді стає зрозумілим, чому освітня практика з необхідністю містить у своїй основі *принцип самочинності*. Іншими словами, освіта здійснюється як практика свободи, а вільно і творчо людина присутня там, де вона діє свідомо, усвідомлюючи сутність справи. У М. Мамардашвілі читаємо наступне: «проблема свідомості дійсно невіддільна від проблеми свободи»⁴. На цій підставі він визначає свідомість як моральне явище, яке означає здатність людини керуватися «ідеальною мотивацією».

У контексті нашої теми можна і освіту визначити як сферу «ідеальної мотивації», тобто такий простір людських відносин, де домінує принцип творчої *самодетермінації* особистості. Людина в цьому просторі входить в культурний образ для того, щоб бути разом з іншими, і завдяки цьому взагалі *бути*. Примітно, що з точки зору Ф.Т. Михайлова, свідомість конститується одночасно як самосвідомість, як усвідомлення *іншого в собі*. Але це виявлення свого «я» (і одночасно «не-я») обумовлене необхідністю звернення до *іншого зовні*. Таким чином, повинно бути зрозуміло, що *інтер-* та *інтра-* комунікація відбувається одночасно. Людське самочинно здійснює себе через всезагальні (загальні-для-всіх) форми звернення до іншої суб'єктивності. Ці усталені об'єктивні форми звернення людини до себе і до інших складають корпус культури. У цьому контексті будь-яка річ постає певним зверненням людини до людини, і здатність «зчитувати», почути ці звернення визначає міру нашого засвоєння загальнолюдської культури. Втім, для того, щоб чути «голоси культури», необхідно дати їм прозвучати, а це і є мисленням як таким. «Мислити, вважає Гегель, це рухатися у сутності предмета так, як ніби він сам рухався всередині себе; мислити – це не розповідати самому про щось, а надати цьому «щось» можливість розповісти про себе, свою істину – мною, крізь мене»⁵.

Проблема формування критичного мислення особистості в сучасному світі тотожна проблемі розвитку мислення взагалі, оскільки мислення, виходячи з власної сутності, не може бути не критичним і не самотійним. Так, на думку Г.В.Ф. Гегеля, вираз «*самотійне мислення*» є плеоназмом, адже ніхто не може мислити за іншого, мислити можна тільки самотійно.⁶ В наш час самотійність мислення часто ототожнюється з його критичністю. Подібна тенденція бере свій початок в Новий час та набуває всеосяжного поширення в добу Просвітництва, яке розуміється як вихід людини із стану «неповноліття». Останнє ж, якщо слідувати за І.Кантом, визначається як нездатність користуватися власним розсудком без зовнішнього керівництва. В своїх міркуваннях мислитель підкреслює, що за перебування у стані неповноліття несе відповідальність не зовнішній авторитет, а сам «неповнолітній». Як пише І. Кант, «неповноліття з власної провини – це таке, причина якого полягає не у нестачі розсудку, а у нестачі рішучості і мужності користуватися ним без керівництва з боку когось іншого. Sapere aude! – май мужність користуватися власним розумом! – таким, відповідно, є гасло Просвітництва»⁷. Таким чином, несамотійне мислення є такою позицією, коли людина зрікається власної гідності і покликання кожної людини мислити самотійно. Як наголошує І. Кант, результатом відмови від самотійного мислення виявляється потрапляння під опіку і керівництво зовнішніх авторитетів.

З точки зору М. Фуко, запитування про те, що таке Просвітництво, одночасно є питанням про те, що таке *сучасність*.⁸ Відповідно бути сучасним, або, висловлюючись в межах термінології І. Канта, бути «повнолітнім» – це значить *відповідати власному покликанню мислити самотійно, тобто ставити під питання власне існування, не сприймати його як природну даність*. Проте, як зазначав І. Кант, ми все ще не живемо в епоху панування самотійного мислення, а значить, ми все ще не звільнилися від примусу та керівництва різноманітних опікунів. Шлях до самотійного мислення є шляхом до людської свободи, адже для переходу у стан «повноліття» необхідною є «тільки свобода, притому цілком невинна, а саме свобода у всіх випадках публічно користуватися власним розумом»⁹. Виходячи з зазначеного, слід звернути увагу на розрізнення «публічного» і «приватного» користування розумом. На думку І. Канта, саме в сфері публічного можливе користування розумом як універсальною здібністю.

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

Для І. Канта очевидним результатом критики чистого розуму повинно стати переконання у тому, що універсальні категорії, котрі відносяться до розсудку, структурують чуттєвий матеріал, *зв'язують* його в єдине ціле. Чуттєвий матеріал дає нам множинність, проте ні в якому разі не може дати її зв'язок. Зв'язок постає прерогативою розсудку.¹⁰ Таким чином, критичне мислення, після здійснення «коперніканського перевороту», остаточно повинно відмовитись від притаманних емпіризму ілюзій стосовно первинної ролі чуттєвого досвіду у розвитку мислення. Останнє реалізується як синтез, як зв'язок того матеріалу, котрий ми отримуємо в результаті «чуттєвого споглядання». «Зв'язок є уявленням про синтетичну єдність багатоманітного»¹¹. Важливо, що цей синтез, цю єдність багатоманітного ми отримуємо не просто через пасивне споглядання, а завдяки власній *активності*. «Ми нічого не можемо уявити зв'язаним в об'єкті, – писав І. Кант, – що раніше не зв'язали самі; серед всіх уявлень зв'язок є єдине, що не дається об'єктом, а може бути створене тільки самим суб'єктом, бо він є актом його самодіяльності»¹². Звідси випливає цілком логічний висновок: якщо джерело самодіяльності, тобто свободи, надає підстави для *осмисленого* чуттєвого споглядання, тоді

«емпірична людина», що визначається не власним законом, а законами природи, не володіє здатністю самостійно мислити.

Враховуючи, що «чуттєвий досвід» детермінований природними принципами емпіричного існування, людина тут не виходить у всезагальне за межі своєї партикулярності. Тому така людина не формулює свій закон як *всезагальну* максиму. Іншими словами, «емпірична людина» використовує мислення задля задоволення своїх природних потреб. Мислення тут *засіб*, а не *ціль*. Проте, дійсна свобода можлива тільки у «царстві цілей». Однак, сприймати себе як ціль, а не засіб людина може лише як мисляча істота. Адже, як писав І. Кант, «незалежність від детермінуючих причин чуттєво сприйнятого світу є свобода»¹³. Людина як істота, що належить не тільки чуттєвому світу (природі), а і умосяжному, інтелігібельному світу, сама з себе породжує ціль власної діяльності. Саме цією здібністю вона відрізняється від тварин, інших речей та самої себе, «і ця здібність є *розум*»¹⁴.

Таким чином, дійсної самостійності мислення набуває саме у формі розуму. «Розум як чиста самодіяльність вище навіть за *розсудок* у тому значенні, що хоча розсудок також є самодіяльність і, на відміну від почуттів, не містить в собі одні тільки уявлення, які виникають тоді, коли на нас діють речі (тобто, коли ми пасивні), тим не менш він своєю діяльністю може скласти тільки такі поняття, що служать тільки для того, щоб *підвести під правило чуттєві уявлення*, і тим самим об'єднати їх у свідомості; поза таким застосуванням чуттєвості розсудок нічого не зміг би мислити»¹⁵. На противагу цьому, розум «під іменами ідей» репрезентує таку чисту спонтанність, завдяки якій виходить за межі усього того, що здатна дати йому чуттєвість. Найважливішою справою розуму постає завдання відрізнити чуттєво даний світ від інтелігібельного, тим самим вказуючи розсудку його межі. Отже, мислення на рівні розсудку не може вважатись дійсно самостійним мисленням, адже воно, висловлюючись в межах термінології Г.В.Ф. Гегеля, не відповідає власному поняттю. Розсудок володіє обмеженою чуттєвим досвідом здатністю критично сприймати світ та самого себе. Він не знає власних меж, а значить, все міряє власною мірою. Проте, як ми переконались, його межа покладена емпіричним колом існування. Поза розумним мисленням розсудок виступає як засіб для задоволення природних (емпіричних) потреб людини. «Та все ж таки, – зазначав І. Кант, – людина не є аж такою цілковитою твариною, щоб бути байдужою до всього, що мовить розум сам для себе, і щоб користуватися ним тільки як знаряддям для задоволення своїх потреб як чуттєвої істоти. Адже те, що вона має розум, аж ніяк не підносить її у вартості над суто тваринною природою, якщо він повинен служити їй тільки для того, що в тварини виконує інстинкт; тоді її розум був би лише особливим способом, яким послуговувалася б природа, щоб спорядити людину для тих самих цілей, до яких вона

призначила тварин, не призначаючи її для якоїсь вищої мети»¹⁶. В такому натуральному, «тваринному» стані мислення використовується некритично, а це значить, що йому байдуже, яку потребу задовольняти, до якої мети прагнути.

Важливо підкреслити, що у подібній ситуації людина не здатна відрізнити себе від самої себе, вона безпосередньо розчиняється у власній активності. В результаті зазначеного людина виявляється не здатною зробити власну практичну та інтелектуальну діяльність предметом критичного розгляду. Для того, щоб зайняти дійсно критичну (самостійну) позицію, індивід повинен із сфери чуттєвого досвіду вийти у сферу всезагального, що надає можливість діяти у емпіричному колі існування на основі законів інтелігібельного світу. Справа у тому, що не тільки категорії розсудку обумовлюють синтез чуттєвого досвіду, але і розум обумовлює цілі розсудку. Умоосяжний світ «містить засади світу, який сприймається чуттєво»¹⁷. Виходячи з зазначеного впливає, що мислення людини тоді стає розумним, коли воно перестає керуватися виключно потребами адаптації до навколишнього соціально-економічного середовища і занурюється у сферу конкретно-всезагального.

В контексті зазначеної проблеми важливою є думка Г.В.Ф. Гегеля, згідно якій в мисленні «безпосередньо міститься свобода, тому що воно є діяльністю всезагального, відповідно, деяке абстрактне відношення до себе, деяке в-собі-буття, позбавлене визначень з боку суб'єктивності, а з боку змісту занурене разом з тим тільки в предмет і його визначення собою»¹⁸. Відповідно, мислення як свобода постає здатністю рухатись за логікою предмету, відтворення його сутності на боці людини. Розум, на відміну від розсудку, надає можливість предмету виявити власну сутність, а ізольований від «інтелігібельного світу» розсудок, як ми вже бачили, накладає на предмет власну міру шляхом «підведення під правило чуттєвих уявлень».

Зрозуміло, що розсудкове мислення не може бути дійсно критичним, так само, як воно не є і самостійним, адже спосіб його функціонування є догматичним. Правило, схема, формула підпорядковують тут плинність життя. Зв'язок, котрий здійснює розсудок, відбувається за допомогою примусу, що здійснюється над життям. Те, що колись було зв'язане як живе, тепер відтворюється як мертва, застигла схема. Не даремно Г.В.Ф. Гегель визначав розсудок як найбільшу, абсолютну потугу, що полягає у «діяльності розкладання»¹⁹. Окрім діяльності розкладання, розсудок спрямовує свою силу на «утримання мертвого». Проте розкласти можна тільки те, що раніше було цілим – так само як мертво є лише моментом життя духу.

Якщо мислення зупиняється у самозахопленні власною потугою, критичний потенціал ним втрачається і воно перетворюється у догматичне «мислення». «Догматичний спосіб мислення у знанні та вивченні філософії є ніщо інше, як гадка, нібито істинне полягає у положенні, котре є завершений

результат, або також у положенні, котре знають безпосередньо»²⁰, – вважав Г.В.Ф. Гегель. На противагу цьому він зазначає, що істина «не є карбованою монетою, яка може бути дана в готовому вигляді і в такому вигляді схована у кишеню»²¹. Отже, істину неможна приватизувати, привласнити, користуватися нею. Натомість їй можна відкритися, наповнитися її іманентним рухом. Там, де наслідування істині припиняється, там, де ми уявляємо собі, що остаточно осягнули її, там мислення зраджує самому собі, адже воно припиняє сходження до всезагального та замикається в застиглих формах однобічної правильності. Воно задовольняється частковим і статичним, але готовим знанням, котре заступає собою рух цілого. Можливість мислити в такому випадку зникає внаслідок зникнення відкритості людини буттю. Але, як слідом за Г.В.Ф. Гегелем писав М. Гайдеггер, в горизонті самосвідомості розірваність є необхідною передумовою мислення. Спрямований на користь людський буденний розсудок знаходиться на боці «заштопаної панчохи». «На противагу цьому осмислення області, в якій суще виказує себе, знаходиться на боці розірваності, а саме свідомості»²². Таким чином, критичне мислення для того, щоб бути дійсно мисленням, а не просто зацікавленим у досягненні власного інтересу критиканством, не повинно підходити до світу з вже готовою мірою, в яку тільки залишається втиснути непокірні речі, явища або людей. Критичне мислення – це не просто мислення, котре не сприймає усе існуюче навколо як даність. Окрім цього, воно, слідуючи за І. Кантом, не сприймає, перш за все, себе як даність, як дещо *готове*. Інакше кажучи, це мислення, яке знає межі власної активності. Точніше, це мислення, котре не накладає на світ міру егоїстичного інтересу, а, навпаки, дає речам проявитися крізь себе. Тому мислити – значить приводити себе у *відповідність* до прихованої сутності того, що ми мислимо. Не речі приводити у відповідність з власними потребами, а, навпаки, себе у відповідність з тим, «що дане для думки»²³.

Творча природа мислення полягає у тому, що воно не просто відображає те, що є, а, відповідно до своєї інтелігібельної природи, надає можливість досягнути істини усьому існуючому. У цьому сенсі творчість виступає не виявленням індивідуалізованого «єго», а дійсним голосом всезагального в людині. В творчості людина виявляє не себе як атома, а себе як представника роду людського. В такому випадку творчість можна помислити і як вияв істини світу. Схожим чином тлумачив «природність» творчості К. Свасьян, коли писав, що людина не формує думку про речі, а надає речам можливість вимовити себе саме у тому, що «глухоніма» від природи речовина містила в собі як власну межу. Людина у творчості долає цю межу, але строго у відповідності до істини речі. Виходячи з цих міркувань, витікає визначення культури як «*продовження природи іншими засобами*»²⁴.

Входження в образ культури можливий тільки як творення цієї культури. Людина приймає участь у спільному творенні культури, і через це – у спільному відтворенні самої себе. Тому творчість – це *співтворчість* або, як вважав Г.Батищев, творчість – це відношення, тобто вона має «міжсуб'єктний характер»²⁵. Так само і мислення, яке претендує бути самостійним, постає міжсуб'єктним процесом. Подібне мислення не може бути монологічним, воно містить в собі суперечку, діалог між «Я» та «Іншим» всередині однієї людини. Поза цим діалогом неможливо уявити самосвідомість, котра у найпростішому визначенні є нічим іншим, як відношенням між «Я» і «Не-Я».

Раз ми вже використовуємо терміни філософії І.Г. Фіхте, то можна пригадати, що згідно з поглядами цього мислителя мислення поза творчістю, тобто позбавлене уяви мислення, є нічим іншим як розсудком. Останній відповідає за те, щоб мінливе набуло стійкості, завдяки чому воно зупиняється та стає нібито «зрозумілим». Розсудок постає тією здібністю, в якій усе закріплюється, тому він є «бездіяльнісною здатністю духу», лише сховищем того, що «створене силою уяви» та «визначене розумом»²⁶. Отже, нетворче мислення є розсудком, котрий в історії класичної філософської думки визначається як абстрактне, однобічне мислення, а вже в наш час був охарактеризований як «інструментальний розум». Мислення такого типу не продовжує природу, а протистоїть їй, воно не входить в образ предмету, адже воно позбавлене продуктивної уяви.

Зазначимо, що творче начало, продуктивна уява не є чимось зовнішнім по відношенню до думки, уява не ззовні приєднується до думки, розсудку або розуму, а здійснюється нібито «зсередини»²⁷. Завдяки уяві відбувається звільнення думки від панування наявного, завдяки їй людина здатна приводити себе у відповідність до будь-якого предмету, тобто здатна набувати будь-якого образу. Проте, для цього необхідною є трансформація способу буття людини. Запитування про критичне мислення, котре намагається одночасно уникнути запитування про онтологічні засади людського буття, перетворюється на пошук інструментів для мовної гри, котра може бути цілком байдужою по відношенню до мислення. Якщо ж нас цікавить саме мислення, то тут не обійтись без вирішення питання про суб'єкта цього мислення. Творчий характер мислення забезпечується саме присутністю цілісної суб'єктності. В інакшому випадку творче начало починає протистояти мисленню як інтелекту у вигляді інтуїції, ірраціональної фантазії або суб'єктивної креативності. В результаті ми отримуємо на одному боці нетворчий, репродуктивний, машиноподібний інтелект, а на іншому – несвідому, спонтанну та нерозумну фантазію. Тобто, ми маємо справу з розщепленим суб'єктом, в життєдіяльності якого паралельно співіснують нетворчий інтелект та нерозумна креативність. Істиною творчості проголошується нерозумне. Але варто прислухатись до М. Фуко, котрий писав,

що безумство є лише моментом, який не може підмінити собою креативність: «творчість невпинно витісняє його за власні межі; *de є творчість, там немає місця безумству*»²⁸.

Показово, що критичність розщепленого індивіда одночасно може співіснувати поряд з жорстким конформізмом, підпорядкованістю наявному стану речей. Критика без мислення виявляється непродуктивним, безсильним вербалізмом, метою якого є задоволення приватного інтересу.

Дійсна критична позиція в царині мислення передбачає самообмеження, смиренність. В свій час І.О. Ільїн серед необхідних рис «спекулятивного мислителя» насамперед виділяв смиренність та здатність до самовідданості.²⁹ Ці якості суб'єкта мислення необхідні для того, щоб розкрити «предметну об'єктивність», для того, щоб відтворити сутність самого предмету, а не наше наперед сформоване його бачення. І тут, для того, щоб безкінечно не відтворювати симулякри, без творчої уяви не обійтися. «Насичена силою уяви, думка вже не просто фіксує та комбінує свої поняття, шліфуючи їх поверхні та вдосконалюючи їх розташування. Ні, вона живе в них, живе ними, проймаючись ними та проникаючи в них. Споглядання передає себе предмету, віддається йому, перебуває в ньому, воно заглиблюється у нього настільки, що предмет стає для нього ніби своїм, більше того, воно забуває себе і втрачає себе у цьому «несвідомому» вдумуванні, зануренні в сутність поняття. Душа має ніби затамувати подих і надати предмету можливість панувати в собі, керувати собою, рухати себе за його власними внутрішніми законами, зовсім не втручаючись, не вносячи нічого довільного від себе і не порушуючи самостійності предмета»³⁰. Подібне самозабуття є передумовою розкриття місця для самовиявлення сутності предмету. Людська душа і постає цим місцем, через яке усе в світі набуває можливості набути *власне* місце. В цьому контексті можна сказати, що призначенням людини як мислячої істоти є призначення поступитись місцем. Вона творить місця, в яких речі набувають голос, починають звучати. Перебуваючи при сутності речей, людина і розгортає власну сутність. Роль творчої уяви полягає у тому, що мислення у самозабутті досягає дійсної відданості предмету. Одиначне, однобічне та ізольоване тут піднімається до повноти всезагального і через це одиначна свідомість відкриває для себе шлях спекулятивного мислення. «Спекуляція вимагає «знищення» самої свідомості як кінцевої та суб'єктивної»³¹.

Розрив кокону абсолютизації індивідуальної свідомості є передумовою формування *самосвідомості*. В сучасній літературі поширеним є ототожнення останньої із самосприйняттям. Проте, самосвідомість передбачає вихід за межі психології сприйняття. Самосвідомість має суспільну природу, адже не даремно людина як суспільна істота володіє такою атрибутивною властивістю як здатність відноситись до себе як до іншого. Відношення до себе у людського

індивіда з'являється одночасно із відношенням до іншого. Розвиток «Я» неможливий поза горизонтом «Ти». Без «Ти», без іншого, не формується і «Я». В силу зазначеного витікає наступний висновок: розвиток свідомості і самосвідомості нерозривно взаємопов'язані одне з одним. Розумне мислення якраз і є їх єдністю. «Розум – це вище поєднання свідомості та самосвідомості, тобто знання про предмет і знання про себе»³². Але для досягнення цього індивід повинен ввести себе в образ культури, або, іншими словами, стати індивідуалізованою історією. Таким чином він підноситься до рівня всезагального, а самосвідомість, з точки зору Г.В.Ф. Гегеля, може бути визначеною як «погляд на себе не як на деяку особливу, відмінну від інших, а як на існуючу по собі, *всезагальну самість*»³³.

Звідси зрозуміло, що зречення від наявного індивідуалізованого «его» є необхідним для становлення розумного, самостійного мислення, тобто для розвитку мислення взагалі. «Своє», те, що дається людині випадково в процесі повсякденного існування, тільки закриває світ у його об'єктивності, а через це призводить до протиставлення свідомість і буття. Якщо ж людина входить в світ через іншого, то і сприймати себе вона може завдяки іншому. Найпростішою схемою психологічного сприйняття людиною себе є сприйняття себе як іншого, що уможлиблюється завдяки здатності стати для себе іншим. В свою чергу, стати для себе іншим без сили продуктивної уяви неможливо. Завдяки уяві одиничний індивід здатен підняти себе до рівня представника роду людського, тобто до рівня універсального. Творче начало в людині, продуктивна уява дозволяє «індивіду бачити світ очима іншої людини, реально в неї не перетворюючись»³⁴. Таким чином, уява надає людині той контекст, в якому одиничне, долаючи свою ізольованість, набуває смисл.

Натомість більшість дослідників схильні шукати підстави людського відношення до самих себе в темних та ірраціональних вимірах міфології. Особливо гостро ця проблема постає в тому випадку, коли критичне відношення людини до себе як до родової істоти підміняється дискурсом кризи ідентичності. Сьогодні пошуки ідентичності відбуваються на тлі розпаду універсального контексту людського існування, що обумовлено, як вважає І. Джохадзе, невирішеністю соціальних проблем політичними засобами. В цій ситуації, на думку дослідника, етнокультурний релятивізм, так само як і протиставлення глобалізації (зі знаком мінус) особливій культурній ідентичності (зі знаком плюс), не тільки не наближають нас до вирішення зазначених проблем, а, навпаки, тільки поглиблюють їх.³⁵

Звернення до специфіки соціальних зв'язків дозволяє розглянути проблему ідентичності як симптом дегуманізації людських відносин. В цьому контексті «криза ідентичності» постає відлунням кризи суспільних відносин. Невирішеність соціальних проблем політичними засобами, про які згадує

І. Джохадзе, іншими словами може бути описана як формування такої соціальної системи, в якій проблематизується олюднення людини. Навпаки, в середині цієї системи розгортається процес втрати нею універсальних ознак. Як наслідок, в «Іншому» людина перестає упізнавати людину. Нагадаємо, що у творчості Ж.П. Сартра «Інший» обертається «пеклом», але, якщо прийняти діалектику розвитку людського «Я» через звернення до «Ти», тоді стає зрозумілим, що за умови перетворення «Іншого» на пекло, такої самої трансформації зазнає і наше власне «Я». Людина стає «пеклом» для самої себе в ситуації, коли вона стикається з нестерпністю власного буття. Отже, якщо «Я» – це «пекло», тоді цілком природно відбувається втеча з цього дегуманізованого «пекла» – втеча в ідентичність.

Світ стає ворожим людині тоді, коли людина постає ворожою сама собі. Позбавлений людяності світ – це світ абсурду. Звернення до пошуків національної, етнічної або культурної ідентичності живляться потребою надати оточуючому середовищу хоча б якусь подобу осмисленості. Часто смисл виявляється затребуваний рівно настільки, щоб на ньому міг паразитувати ідеологізований міф ідентичності. Тому, як видається, абсурд тут не долається смислом, він піддається «ребрендингу» ірраціональними засобами міфологізації. Подібний шлях, з точки зору П. Слотердайка, є прикладом неоконсервативної схеми надання сенсу, суть якої полягає у підміні абсурдності ідентичністю, набутті відчуття «Я» ціною відмови від *досвіду критики*.³⁶

Покладене Просвітництвом завдання досягнення повноліття вимагає перш за все самотійного *мислення*, критичного переосмислення того, що застигло у вигляді навколишнього середовища та власного емпіричного «его». Натомість, як вважає П. Слотердаjk, кружляння навколо «золотого тільця ідентичності» виступає останнім захопленням анти-Просвітництва. Саме тому ідентичність постає «закляттям» консерватизму, яке за обіцянками повернення «найінтимнішого», обіцянками автентичного існування приховує прояви «найбільш зовнішнього» та «найбільш загального»³⁷. В сучасному суспільстві ризику і невизначеності дискурс ідентичності обіцяє повернення до захищеного і безпечного «природного» стану, тому ідентичність визначається дослідником, як «протез саме собою зрозумілого на небезпечній території»³⁸.

Механізм присутності «найбільш зовнішнього» в обіцянках повернення «найінтимнішого» розкривається в логіці здійснення *локалізації* та *регіоналізації* як елементів боротьби за встановлення такого режиму існування, який П. Бурдьє визначає терміном «символічна влада»³⁹. Специфікою останньої є те, що вона постає своєрідною «невидимою владою», котра здійснюється тільки за сприяння тих, хто не хоче знати, що перебуває під її дією, або навіть сам її здійснює. «Символічна влада» конституює соціальну реальність, утворює

консенсус з приводу найменувань, значень та класифікацій різноманітних елементів існуючого соціального порядку.

У цьому контексті розкривається взаємозв'язок між «символічною владою» та *ідеологією*. Мобілізація соціальних груп, їх об'єднання одночасно утворюють передумови для *розділення* та *розрізнення* як всередині групи, так і тих, хто в новоутворену соціальну групу не входить. В межах таких силових відносин культура використовується як інструмент легітимації панування, адже вона містить в собі засоби «символічного виробництва». Інакше кажучи, вона починає виконувати ідеологічну функцію.

Згідно з таким підходом «символічна боротьба» ведеться за нав'язування такого світорозуміння, котре буде відповідати інтересам тих або інших соціальних груп. Таким чином, під закликами до ідентичності, свідомо або ні, приховується боротьба за «символічну владу», боротьба за право нав'язувати певне бачення світу, боротьба за право окремому індивіду або певній групі представляти усе суспільство.

Боротьба і протиставлення національної, етнічної або культурної особливості глобалізаційним процесам також виявляються вписані у суперництво за «символічну владу». Причому, як і в усіх потестарних відносинах взагалі, захоплення символічного світу супроводжується наділенням часткової, приватної соціальної позиції та партикулярного інтересу універсальним значенням. Таким чином, такі здавалося б об'єктивні явища як *регіон, територія, пам'ять, мова, культура, етнос* наповнюються вузькогруповими інтересами та уявленнями, а тому починають приймати участь у ідеологічній маніпуляції. Бажана універсальність досягається тут за рахунок витіснення «чужих» уявлень про світоустрій. В цих умовах критерії національної або культурної ідентичності відіграють роль важливого засобу легітимізації «символічного панування», а значить, вони починають «функціонувати як сили»⁴⁰.

Проблема критичного мислення з необхідністю виводить нас на проблему освіти. Як вважав Г.В.Ф. Гегель, освіті властивою є *форма всезагального*, тобто «мислення взагалі»⁴¹. Слід відзначити актуальність цієї думки, адже, по-перше, згідно поглядам сучасних дослідників, основним завданням освіти повинно бути завдання *навчити мислити*.⁴² Нагадаємо, що в середині минулого століття подібне розуміння сутності освітньої справи обстоював Е.В. Ільєнков, який переконливо обґрунтував тезу про те, що «школа повинна вчити мислити»⁴³. Відповідно до цих міркувань, саме введення в освітній простір мислення як діяльній здібності і як принципу розвитку усіх залучених до нього суб'єктів здатне перетворити його на простір свободи.

По-друге, такі, здавалося б, різні справи, як *мислення і навчання мислити*, постають одним і тим самим. Наприклад, у Гордон Драйден та Джаннет Вос в

праці «Революція в навчанні», завданням освіти, окрім навчити *мислити*, постає *навчити вчитися*. Формулювання подібної мети освіти означає, що її результатом може бути не певна сукупність *готових* знань та інформації, а здатність самостійно вчитися.

Особливої ваги подібне визначення завдання освіти набуває в сучасних умовах прискореної трансформації глобального світу, коли запам'ятовування жорстких алгоритмів діяльності прирікає людину на поразку в умовах «плинного світу». Знати без розуміння сьогодні виявляється набагато небезпечніше, ніж в минулому. В цій ситуації людина, як писав в кінці ХХ століття П. Друкер, повинна перш за все *навчитися вчитися*. «Іншими словами, найважливішим стає не певний конкретний навик, – писав з цього приводу дослідник, – а універсальний навик використання знань та їх систематичного засвоєння як основи для продуктивної праці і професійних досягнень»⁴⁴.

У контексті цих міркувань стає зрозуміло, що зорієнтованість на *ретрансляції* чітко визначених навиків і готових знань є хибною внаслідок того, що в «плинному світі» ніхто не знає, які знання і навички будуть потрібні людині через десять або двадцять років, ніхто не знає, які конкретні життєві і виробничі завдання їй потрібно буде вирішувати. Натомість, здатність не тільки швидко орієнтуватись в нових умовах, а і породжувати їх, залежить від набутої в межах освіти *здатності вчитися і мислити самостійно*. По суті, ці два моменти не сильно відрізняються один від одного. Вчитися, на думку М. Гайдеггера, означає приводити свої справи і вчинки у відповідність з тим, що звернене до нас по істині. Але для того, щоб мати здатність мислити, ми повинні вчитися. «Мисленню ми вчимося дослухаючись до того, що дане для думки»⁴⁵. Вчитися мисленню людина може, дослухаючись до «сплячих образів» речей, вступаючи у небайдуже відношення до них. Як вважав Ж. Дерріда, без встановлення відповідності між істинністю речей та істинністю людини усе людське по-справжньому неможливе. І перш за все, неможливими постають навчання та мислення. Інтерпретуючи текст М. Гайдеггера «Що зветься мисленням?», французький мислитель Ж. Дерріда дає наступне визначення: «вчитися – це значить повертати те, що ми робимо, у відповідність в нас з істотним»⁴⁶. Обидва мислителя тлумачать навчання в контексті істотності буття як людини, так і речей. Повнота речі може бути виявлена як приведення себе у відповідність до її образу, а через це і до того, що є в нас істотним.

Застосовуючи зазначені міркування щодо сфери педагогічного мислення, вітчизняний дослідник В.С. Возняк зазначає, що справа педагога якраз і полягає у введенні *прихованої повноти* свого «предмета» у «житло людини», тобто у світ культури. Справа, покликання педагога – це не конструювання, збирання по частинах, а, навпаки, цілісне умоглядне бачення прихованої повноти

людської істотності та здійснення її в простір культури, котрий розуміється як способи найрізноманітніших звернень людей одне до одного, і тим самим, до самих себе. Найцікавішим моментом у цьому філософ вважає наступне: «мислення (тобто діяльність, мисляча діяльність і діяльне мислення) педагога повинно відповідати не тільки своєму «предмету», але *бути тим же самим*, що він, педагог, викликає в учнів, до чого він залучає своїх учнів: адже саме воно (разом з учителем) в кожному предметі вивчення (мова, математика, література, географія, біологія, історія) повинні *входити у відповідність з образами, що сплять у них, і вводити їх приховану повноту в житло людини*, тобто адекватно розпредмечувати (а не використовувати, препарувати, запам'ятовувати схеми утилізації для бездумного просиджування на продаж – на оцінку)»⁴⁷.

Отже, дійсно самостійне (критичне) мислення постає зв'язаним із здатністю привести себе у відповідність з повнотою істотного. Подібна цілісність не дається нам у емпіричному досвіді. Уява, або «мислення образами», є необхідною складовою розумного мислення. Точніше, уява, творчість, фантазія є не просто складовими, частинами – вони є способом цілісного самовиявлення особистості. *Розкладання* ж, як вже зазначалось, є справою розсудку. Завдяки творчій уяві критика постає не індивідуальною примхою, а розгортається в горизонті універсального. Інакше кажучи, критичне мислення, для того щоб залишатись мисленням, повинно спиратись не на партикулярне (індивідуальне), а на універсальне (суспільне). Поза суспільним інтересом критика обертається критиканством. Недарма останнім часом проблеми суспільства розглядаються в термінах уяви.

Соціально-політичний дискурс зазвичай вважається ареалом існування критичного мислення, втім виявляється, що уява і тут відіграє значну роль. Спираючись на дослідження «соціологічної уяви» Ч.Р. Міллса, відомий соціолог П. Штомпка трактує її як здатність зв'язувати розрізненні елементи у цілісну систему. На його думку, «соціологічна уява» це здатність *«розпізнавати та відчувати взаємозв'язок усього, що відбувається в соціальному житті, з усіма структурними, культурними та історичними умовами та передумовами, а також з діями, котрі вчиняють в цих умовах окремі або колективні соціальні суб'єкти, які утворюють в кінцевому підсумку соціум (суспільство) у всій його складності та багатоміатності»*⁴⁸. Таким чином, поза творчою уявою критично осмислити наявний соціальний порядок неможливо, адже без творчого начала неможливо вийти за межі наявного. Тут необхідно уявити себе пози цим порядком, поглянути на нього ззовні або, висловлюючись в термінах класичної філософії, поглянути на суспільство *sub specie aeternitatis* (з точки зору вічності). Така позиція і робить мислення критичним по відношенню до всіх спроб абсолютизувати наявне.

4.2. Мислення, знання та освіта в контексті викликів сучасності

Зацікавленість концептами «інформаційного суспільства», «суспільства знань» або «постіндустріального суспільства» виникла в другій половині минулого століття і була обумовлена необхідністю створення нових теоретичних моделей для опису тих трансформацій, що відбувались у тогочасному світі. Врешті-решт виникає концепція «пост-економічного» або «пост-капіталістичного» суспільства, в межах якої проголошується відхід від утилітарних, ринкових детермінант цивілізаційного розвитку та перехід до антропогенної цивілізації з притаманними їй креативністю та пріоритетами особистісного саморозвитку. Одним з головних маркерів цього переходу постає *інформація*. Саме діяльність навколо вироблення, розподілу та обміну інформацією прагне стати критерієм міри розвитку сучасного суспільства. Можна сказати, що сьогодні *інформація претендує стати субстанцією суспільного буття*.

У більшості випадків моделі «інформаційного суспільства» претендували не тільки описувати наявні зміни у соціумі, вони прагнули впливати на конституювання майбутніх контурів людського світу. Тому і сьогодні ми можемо зустрічати в дослідженнях, присвячених даній темі, заклики щодо необхідності побудови «нового типу суспільства», а саме «інформаційного суспільства»⁴⁹. Цікаво, що сама необхідність *побудови* (формування) чи то «інформаційного», чи то «постіндустріального суспільства» майже не викликає заперечень. Дискусія виникає з приводу того, що необхідно формувати, а ось чи потрібно організовувати «новий тип суспільства» і чи можливо це, не обговорюється. Чомусь прийнято вважати, що «інформаційне суспільство» є безперечним позитивом для якісного розвитку цивілізації в цілому.

Якщо звернути увагу на те, що тема «постіндустріального суспільства» розвивається в межах дискурсу *модернізації*, то стає помітним її взаємозв'язок з попереднім періодом розвитку західного світу, який дістав назву індустріального. Як відомо, зародження індустріального суспільства відбувається в межах епохи Нового часу. Індустріальний тип виробництва обумовлює появу специфічного способу світосприйняття та світорозуміння, що безпосередньо відображається у культурі доби Модерну. Сучасні концепції «інформаційного» або «постіндустріального суспільства» претендують на подолання обмежень індустріального суспільства, проте вже навіть у закликах формувати або створювати «новий тип суспільства» відчувається неподоланий зв'язок з притаманною Новому часу тенденцією цілеспрямованого перетворення реальності відповідно до певних уможливлених схем. Як і раніше, «ідеї» прагнуть панувати та перетворювати реальність.

В свій час Д. Белл писав, що «постіндустріальне суспільство» не є проекцією або екстраполяцією тогочасних тенденцій західного суспільства, а виступає новим принципом соціально-технологічної організації і новим образом життя, котрі витісняють індустріальну систему, так само, як вона колись сама витіснила аграрну. Відповідно, головною ознакою «постіндустріального суспільства» постає втрата промисловістю, яка була організована на основі стандартизації і масового виробництва, своєї визначальної ролі.⁵⁰ Натомість, як зазначає науковець, на провідні позиції висувається «обмін інформацією та знаннями»⁵¹.

Сьогодні можна припустити, що прихід «постіндустріального суспільства» так і залишається перспективою майбутнього. Індустріальна система не зникає на кшталт того, як колись під її тиском була витіснена аграрна. Той тип суспільства, що позначається як постіндустріальний, витісняє індустріальний спосіб виробництва у інші, менш розвинені в економічному плані регіони планети. Він може собі дозволити концентруватися на обміні знаннями та інформацією тільки тому, що інші суспільства забезпечують своє та його існування за рахунок видобутку та продажу природних ресурсів. Проте, вже навіть порівняння рівня споживання ресурсів робить очевидним, що будь-яке «постіндустріальне суспільство» потребує величезних обсягів природних ресурсів. Таким чином зрозуміло, що «постіндустріальне суспільство» має локальний характер та спирається на індустріальну систему виробництва. Отже, «новий» тип суспільства має локальний характер і його новизна та революційність в дійсності є явним перебільшенням.

Спільним для переважної більшості концепцій цивілізаційної трансформації постає домінування у цьому процесі ринкової економіки. В певному сенсі ці концепції можуть бути проінтерпретовані як спроби приховати під пеленою науково-технологічних нововведень ту сутність, що визначає існування суспільства починаючи ще з доби Модерну. Цією сутністю постає *капіталізм*. Те, що на поверхні виглядає як нова епоха, всередині містить ознаки новоєвропейського світорозуміння.

Сучасний період функціонування капіталістичного господарства характеризується як «постфордистський» або «постмодерністський». В межах концепції С. Леша та Дж. Уррі він позначається як «дезорганізований капіталізм»⁵², для якого характерною є прискорена та нічим не обмежена циркуляція капіталу. Наслідком даної форми господарювання є розвиток так званого «споживацького капіталізму», який доводить швидкість вироблення та споживання товарів та послуг до тієї межі, за якою вони перетворюються на «одноразові речі» та позбавляються внутрішнього змісту. В свою чергу, деякі вироблені товари також продукують хвилю інформації та знаків, що призводить до перенасичення ними культурного простору людського існування. Зрозуміло,

що в цих умовах для того, щоб хоча б якось виділитися з-поміж безлічі знаків, репрезентація різних інформаційних продуктів повинна набувати агресивного характеру. Людину атакують різноманітні знаки, що ускладнює процедуру співвіднесення знака та його смислу. Таким чином утворюється ситуація, в якій знак, інформація починає домінувати над смислом. *Інформація про річ паразитує на залишках змісту речі.*

Нагадаємо, що подібна ситуація описана Р. Бартом як механізм утворення *сучасної міфології*, яка яскраво представлена на прикладі реклами. Одним з наслідків конституювання сучасного міфу є надання соціально-історичним процесам *«природного»* характеру. Міф витісняє історію, що виявляється дуже зручним для поширення міфології «інформаційного суспільства». Проте, подібна міфологізація соціальної реальності знову ж таки не є чимось новим в історії нашої цивілізації. В основі доби Модерну можна простежити потужні тенденції до міфологізації («вже міф є Просвітництво, і Просвітництво перетворюється, зворотнім поступом, у міфологію»⁵³), що і реалізується у всій своїй повноті в межах постмодерну.

Прискорення швидкості обертання культурних артефактів та зростання добробуту також не є чимось властивим тільки «сучасному» суспільству. У цих параметрах воно наслідує тенденції доби Модерну. Тому, як пишуть С. Леш та Дж. Уррі, постмодернізм представляє собою *не стільки критику модернізму або радикальну відмову від нього, скільки його радикальне перебільшення*. В такому ракурсі постмодернізм виявляється «більш сучасним, чим сама сучасність», він гіперболізує процеси зростання швидкості обертання та зменшення тривалості використання товарів. «Постмодернізм, – як вважають дослідники, – довів до межі абстракцію, абсурдність, виклик традиції та історії, породжені модернізмом»⁵⁴.

Враховуючи наведені міркування, можна зрозуміти причини *абсолютизації ролі інформації у людському існуванні* в наш час. Симптоми подібної абсолютизації особливо яскраво представлені у спробах описати сутність людського мислення як інформаційний процес. Втім, так само вони спостерігаються і у поясненні процесів всесвітнього масштабу, відповідно до якого інформація постає універсальним ключем, здатним відкрити доступ до будь-якої проблеми. Відбувається, як писав С. Лем, передбачувана соціально-політична «ідеологізація» потенціалу інформатики.⁵⁵ При більш глибокому зануренні в дану проблему проявляється примусовий характер інформатизації суспільного буття. Основну роль тут відіграє *механізм функціонування ринку*, в межах якого відбувається «отоварювання» інформації. В свою чергу, абсолютизація інформації призводить до того, що відношення людини зі світом підміняється взаємодією з «віртуальною реальністю», тобто людина починає мати справу і визнавати за реальність переважно те, що «оцифровано», піддано

інформатизації. Подібна логіка виступає кульмінацією поширення «інструментальної раціональності», котра, як відомо, є визначною рисою капіталістичного способу господарювання, і яка передбачає не критичний характер людського мислення.

Формалізація інформації, котра сьогодні претендує стати універсальною мовою, цілком вписується у логіку «інструментальної раціональності». Розповсюдження подібної мови виражає специфіку нашого часу та підтверджує його сутнісний зв'язок з епохою Нового часу. Як писав М. Гайдеггер, будь-яка мова є *історичною*, тобто немає «природної мови», яка була б від початку сутнісно притаманною людині. Таким чином, мова інформації не є «мовою в собі», вона історична «відповідно смислу і межі нашої епохи, котра, – як вважає мислитель, – не починає нічого нового, але тільки завершує, доводячи до останньої межі, старий, вже визначений зміст Нового часу»⁵⁶.

В межах того порядку, який сьогодні позначається як «інформаційне суспільство», відбувається завершення витіснення об'єктивної дійсності знаковою реальністю. «Інструментальна раціональність» продукує таке знання, котре спрямоване на задоволення часткових інтересів безвідносно до універсального смислу людської життєдіяльності. В такому випадку знання не співвідносить свій предмет з світом як цілим, а діяльність, що розгортається на його основі, визначається зовнішньою доцільністю. І знання, і діяльність тут постають засобом досягнення зовнішньої мети, котра диктується принципами ринкового механізму – *прибутком*. Зрозуміло, що класична мета пізнавальної діяльності, тобто *істина*, знецінюється та виступає значимою тільки тоді, коли може стати засобом (інструментом) задоволення часткових інтересів. Звідси витікає наступне: *в «інформаційному суспільстві» відбувається переведення будь-якого особистісного знання у певну кількість інформації*. Даний процес посилюється тим, що основним каналом розповсюдження і поширення знань стає «дигітальна» реальність. Все, що неможливо перевести на мову цієї реальності, стає надлишковим і нібито нереальним.⁵⁷ Тим більше, що основним товаром сучасності претендує стати саме інформація. Відбувається трансформація схеми «гроші-товар-гроші» у «гроші-інформація-гроші», що врешті-решт завершується ототожненням грошей та інформації. В результаті отримуємо наступне: гроші – це інформація. В такому випадку, «інформаційне суспільство», так само як і «фінансова цивілізація», продовжують визначатись логікою розвитку капіталізму.

Необхідно зазначити, що природа інформації та сучасних грошей виявляються напрочуд близькими. Задля забезпечення безмежної свободи власного обігу, гроші повинні супроводжуватись вихолощенням якості світу, повинні перетворювати його на однорідний простір знаків. Тільки тоді зникають будь-які перепони для їх вільного обігу в будь-якій точці світу, коли

різноманіття якостей можна редукувати до абстрактно-універсального грошового еталону. Ігнорування нерозмінної природи *якості* постає тією силою, яка дозволяє, наприклад, торговцю проникати у будь-які культури та почувати себе у їх межах як «вдома». Заснований на грошах капітал володіє здатністю пронизувати товщу будь-яких культурних сфер, і через це здатністю поєднувати їх у єдину *глобальну* сферу. У цьому ракурсі гроші можна розглядати як універсальний «розчинник» якісної своєрідності реальності. Завдяки цьому вони надають можливість «змішувати» все з усім, перетворювати реальність у комбінацію знаків, або навпаки, уречевлювати будь-які знаки. «*Гроші* – як зовнішній, виникаючий не з людини як людини і не з людського суспільства як суспільства всезагальний *засіб і здатність* перетворювати *уявлення в дійсність*, а *дійсність* в *просте уявлення* – в такій же мірі перетворюють *дійсні людські і природні сутнісні сили* в чисто абстрактні уявлення і тому в *недосконалості*, у болісні химери, в якій мірі вони, з другого боку, перетворюють *дійсні недосконалості і химери*, насправді немічні, лише в уяві індивіда існуючі сутнісні сили індивіда в *дійсні сутнісні сили і здібності*»⁵⁸.

Прискорення циркуляції грошової маси в «інформаційному суспільстві» мінімалізує різницю між уявленням і дійсністю. Подібне мерехтіння знищує самотійність як людського уявлення, так і об'єктивної дійсності. Все перетворюється на звільнені від референції інформаційні потоки. В такому вигляді гроші не виражають нічого, окрім самоцінної гри «пустих» знаків. Відірвані від виробництва, вони є «перший «товаром», який набуває статус знаку»⁵⁹ і є непідвладним як споживчій, так і міновій вартостям.

Принцип вільної циркуляції грошей в наш час актуалізується у логіці глобалізації. З точки зору П. Слотердайка, вже для Нового часу головною ідеєю постає не те, що Земля обертається навколо Сонця, а те, що гроші циркулюють навколо Землі. Ця всюдисуща циркуляція розташовує індивідів, країни, речі, почуття і території вздовж лінії еквівалентного обміну, та цим самим перетворює на «транзитні пункти» необмеженого руху капіталів. В контексті цих міркувань стає очевидним, що весь універсум людського буття обертається потенційною мішенню капіталу, «який усі місця у просторі розглядає з точки зору їх доступності для розрахунків та вимірювань, стратегічно спрямованих на отримання прибутку»⁶⁰.

Підміна якостей кількістю є процесом, який тотожний підміні світу його абстрактною копією – *інформацією*. Логіка розвитку «царства абстракції» може бути описана наступним чином: світ як ціле розщеплюється на сукупність речей, потім перетворюється на сукупність знаків та речей, які вони позначають, і нарешті, залишаються тільки фрагменти випадкових комбінацій «пустих знаків». В межах «фінансової цивілізації» таким найбільш потужним

«пустим знаком» є гроші. Важливо, що в сучасному світі цей «пустий знак» набуває незалежного від процесу виробництва функціонування. Таким чином, він відривається від своєї онтологічної основи, і через це перетворюється на *симулякр*.

Як відомо, система симулякрів заперечує саму ідею наявності субстанційної основи світу. Симулякр живиться смисловим змістом об'єктивної реальності, він існує за рахунок «онтологічної крадіжки», паразитує на чужому смислі, але робить цей смисл нібито неіснуючим. Таким чином, втрата субстанційного змісту розкриває перед цивілізацією можливість конституювання дійсно «другої природи», яка у процесі самозамикання втрачає будь-які ознаки свого *походження* від «першої природи». Виходячи з даних міркувань, цей процес може бути визначений як *розгортання безпам'ятства*. «Дійсно, гроші – це той символ, в якому з найбільшою очевидністю виражається втрата пам'яті про те, у чому полягала вічна цінність життя, і підміна цієї вічності презреними і тлінними речами»⁶¹. «Грошовий лад» поглинає суспільний час, і тому є байдужим, або навіть ворожим, по відношенню до свого походження. «Гроші не пахнуть». На думку Р. Барта, у цій відсутності історичної пам'яті гроші визначаються як *знак*, на відміну від *ознаки*. Різниця між першим і другим полягає в наступному: «ознака має походження, тоді як знак – ні; перейти від ознаки до знаку означає зруйнувати останній (або вихідний) рубіж – ідею походження, основи, підвалин; це означає включитися в процес нескінченної гри еквівалентностей і репрезентацій – процес, який ніщо не здатне ні затримати, ні зупинити, ні направити, ні освятити»⁶².

Отже, відсутність історичного виміру є важливою ознакою «інформаційного суспільства», оскільки воно постає простором циркуляції призначеного для використання «готового знання». Генезис цього знання залишається поза увагою його споживача. Інформації як формі готового знання притаманні такі характеристики внутрішньої організації, як *статичність*, *структурність* та *дискретність*. Вона здатна описати обмежений, статичний об'єкт, котрий постає в завершеному (готовому) вигляді. В такому випадку зайвим стає питання про *розвиток цього об'єкта*. Натомість в межах інформації можна описати спосіб функціонування, утилізації цього об'єкту. Проте, подібний підхід не може розкрити логіку процесу формування знання або процесу якісної трансформації людини, яка ці знання здобуває. Тому інформація виявляється достатньо ефективним способом орієнтації в навколишній ситуації при технологізації людської діяльності, коли людина виявляється *нейтральною* по відношенню до того, що вона здійснює.⁶³ Це ситуація дистанціювання знання та його суб'єкта. Таким чином, в суспільстві, котре абсолютизує інформацію, відбувається витіснення самої ідеї розвитку,

натомість утверджується принцип «презентизму»⁶⁴, сутність якого полягає у підпорядкуванні індивіда наявному стану речей. Всесвіт в межах «готового знання» не має минулого, так само як і майбутнього, та починає існувати тільки в параметрах наявної реальності.

Зазначена втрата перспектив майбутнього розвитку людства цілком відповідає механізму функціонування «презентизму» та свідчить про занепад продуктивної уяви в світі абсолютизованої інформації. «Уява в своїх живих проявах відриває нас одночасно і від минулого, і від реальності. Вона відкрита майбутньому»⁶⁵, – писав Г. Башляр. Симптомом відсутності живої уяви також є зникнення утопій з обрису соціально-політичного дискурсу. Розвиток альтернативних наявному стану речей перспектив суспільного розвитку постає основною функцією утопії. Як вважав П. Рікер, сама уява – через свою задіяність в утопії – відіграє *конститутивну* роль і допомагає нам *переосмислити* природу нашого суспільного життя. Саме завдяки утопії соціум має можливість радикально переосмислити існування власних інститутів. «Утопія впроваджує імагінативні варіації в розгляд суспільства, влади, уряду, сім'ї, релігії. ... Утопія дозволяє дистанціюватися від культурної системи; ми можемо завдяки їй поглянути на нашу культурну систему ззовні, саме тому, що утопія існує «ніде»»⁶⁶.

Виникає парадоксальна ситуація: сучасний світ швидко змінюється, що вимагає відповідної трансформації сфери освіти, проте попри актуальність зазначеної проблеми перспективи її вирішення залишаються невизначеними. Стикаючись з наявним станом вітчизняної системи освіти, досить складно писати про її майбутнє; складається враження, що ніякого майбутнього у якісної освіти немає. Криза вітчизняної освіти не є унікальним явищем, яке притаманне виключно пострадянським країнам. Тектонічні зрушення основ суспільного буття у світовому масштабі породжують відповідні трансформації освітнього простору. *Змінюється суспільство, змушена змінюватися і освіта.*

Проблема якісної модернізації освіти особливо загострюється у такі кризові моменти, коли старі орієнтири та цілі освітньої діяльності зникають, а нові ще не знайдені. Спроби їх покладання фактично є замахом на конституювання смислових орієнтирів освітньої діяльності в сучасних соціально-культурних умовах, що змінюються. Старі напрямки, орієнтири та цілі, що легітимізувалися суспільством, перестали бути дієвими разом із перетворенням або занепадом того суспільства, що раніше їх легітимізувало. Звичайно, 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 залишаються не поясненими внутрішня загальнотеоретична основа змін в системі освіти і, що

є не менш важливим, в суспільстві. Бачення подальшого розвитку освіти знаходиться у глухому куті внаслідок того, що сучасність не може запропонувати адекватних проєктів подальшого розвитку цілого суспільства. І саме занепад «утопічної енергії» свідчить про безперспективність (тобто відсутність бачення подальшого розвитку) сучасного суспільства. «Нинішня криза в сфері освіти – вважає З. Бауман, – це перш за все криза успадкованих інститутів і філософій»⁶⁷. В цій ситуації в освіті відтворюється відсутність усвідомлення напрямку майбутнього поступу людства.

Без вирішення цих питань неможливо визначити стратегії адекватної вимогам часу трансформації освітнього простору, підвищення якості освіти. Інакше кажучи, сьогодні доля освіти, її майбутнє залежить від вирішення кризи сучасного суспільства. У ситуації кризи та невизначеності ми більше не можемо вдовольнитися наявними, «готовими» відповідями, тому що всі «готові» відповіді тільки поглиблюють кризу, затьмарюючи необхідність помислити освіту, суспільство і людину як проблему.

Розуміння суті освіти, внутрішньої логіки її становлення дасть можливість свідомого, цілеспрямованого покладання орієнтирів її трансформації незалежно від вимог наявного соціуму. В такому випадку зміни вітчизняної системи освіти будуть визначатися не політичною або економічною доцільністю, а іманентною логікою розвитку людської сутності.

Однак сьогодні, нажаль, незважаючи на підвищений інтерес до освіти, дослідження цього феномену не обтяжують себе філософсько-теоретичними пошуками її основ. Відповідно, мотивами реформування освіти проголошуються зовнішні по відношенню до неї цілі. «Утвердження незалежності України нерозривно пов'язане з прискореним оновленням і модернізацією національної системи освіти. 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»⁶⁸. Попри важливість заявлених передумов «оновлення і модернізації», освіта тут виступає *засобом*, а не *метою*. Та ж риторика зберігається і тоді, коли детермінантою розвитку освіти оголошується *економічна* доцільність або відповідність науково-технічному прогресу. В цілому, досить поширеною є ситуація, в якій освіта та знання постають новим інструментом для вирішення традиційних завдань – здобуття влади, багатства та сили. В сучасному світі мислення, освіта і знання, що циркулюють в його межах, втрачають свою самоцінність, попри всі заяви про їх важливість та пріоритетність. «Суспільний прогрес сьогодні, – наприклад, пише М. Згуровський, – визначається перш за все процесом накопичення знань, що в результаті забезпечує накопичення капіталу»⁶⁹. Нівелювання освіти до службової функції, яка повинна

задовольняти вимоги «накопичення капіталу», призводить до того, що багатоманітність культурного багатства людства виявиться непотрібною, зайвою та надлишковою фантазією, так як виявиться, що воно байдуже до тієї форми суспільного прогресу, яка виражається в кінцевому результаті в «накопиченні капіталу».

Живий освітній простір суттєво складніший та багатогранніший, ніж його намагаються представити ті, хто бачать у ньому виключно основу для економічного, державного або науково-технічного розвитку. Парадоксальність освіти полягає у тому, що навіть для того, щоб вона дійсно виконувала вузько ідеологічні, економічні та технологічні функції, необхідно «вкласти» в неї, окрім потестарних, економічних та технологічних ресурсів, ще «ресурс» людської душі, а він за своєю суттю надлишковий, непрагматичний, тобто такий, що не піддається калькуляції та розсудковому плануванню. Неможливо вирахувати, скільки душі, власної особистості педагог та учень повинні вкласти у освітню справу, у процес міжособистісного спілкування, для того, щоб «на виході» мати доброго економіста, інженера, менеджера чи громадянина.

Попри зазначені міркування, зустрічається безліч спроб адаптувати освіту відповідно до потреб наявного соціуму. Тут розгортається широке поле для суб'єктивного свавілля та різноманітних фантазій, адже відсутніми є чіткі контури того суспільства, до якого прагнуть пристосувати освітній простір. Внаслідок цього, незважаючи на проголошення становлення нового «інформаційного» або «постіндустріального» суспільств, відретушовану освіту пристосовують до традиційних (модерних) умов функціонування. Саме відношення до освіти як до *засобу* не містить в собі ні грама новизни.

Чіткість розпізнавання та чутливість до суттєвого є виразними рисами філософського мислення. При тому, що некласична епоха не схиляється перед ідолом пояснення через походження, усунути погляд на себе крізь товщу часу неможливо. Наш час хоч і страждає на історичну амнезію, однак не з'явився на пустому місці. Не усвідомлюючи цього, він містить минуле у собі з усіма його проблемами. Саме в контексті історичного розвитку явища сучасності постають у своїй цілісності та відкритості. Звернення до минулого дає можливість побачити їх не як сталу даність, а розкрити логіку їх становлення.

Сучасне мислення зачароване інноваціями, які бачаться основною рушійною силою суспільного розвитку: наскільки на початку ХХ ст. людство вірило в *прогрес*, настільки сьогодні воно вірить в *інновації*. Останні, поєднавшись з інформацією, перетворюються на нову емблему сучасності, що стає можливим внаслідок певних історичних соціально-культурних трансформацій. Попри відсутність історичної перспективи розвитку наша сучасність пронизана ідеями науково-технічного прогресу та модернізації. Прогресистська установка схильна бачити в історії шлях до сучасності, коли

минуле постає генезою сучасних установ, інститутів, понять, які мають ту беззаперечну перевагу, що серед множинності тенденцій «місце під сонцем» отримали саме ці форми. Але можливий і інший погляд на історію, пов'язаний, наприклад, з ім'ям Ф. Ніцше – названий ним *генеалогічним*. Як мислитель, Ф. Ніцше відчув на собі дію чинників історичної освіти, але «досконалість» сучасності ставить під запитання, що і є основним у його генеалогічному методі⁷⁰. Генеалогічний метод ставить під підозру те, що люди вважають найважливішим і цінним⁷¹, він діє як викриття, зведення «піднесеного» на землю. Тобто, він є одночасно і критичним. Орієнтація на інформацію та інновації як ознаки сучасності при застосуванні генеалогічного методу виглядає дещо по-іншому.

Не вдалося уникнути спокуси терміном «інновація» і науковим дослідженням сфери освіти, в результаті чого ми можемо зустріти твердження, відповідно до яких «моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина»⁷². Нова ідея освіти, вважають дослідники, повинна бути пов'язаною з «духом нашого часу», котрий потребує залучення людини до постійного активного процесу відкриття та засвоєння світу. Якщо сучасна концепція освіти формує «одновимірну», «просвітницьку» людину, то в подальшому актуальним є перехід до зовсім іншої освітньої системи, зорієнтованої на формування «інноваційної людини», тобто такої, що постійно знаходиться в стані пошуку, здатної самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливої, творчої особистості. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі проголошується необхідність переходу від навчання, що «забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення», до навчання, яке «формує пошукові орієнтації, творчий підхід, ймовірнісне мислення»⁷³. Саме такими характеристиками повинна володіти «інноваційна людина», котра розглядає оточуючий світ не як наявну систему, до якої потрібно адаптуватися, а як сферу гносеологічної та практичної невизначеності. Відповідно до цього виявляється, що «винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням»⁷⁴.

Цікавим є протиставлення «нової ідеї» освіти, заснованої на антропологічній концепції «інноваційної людини», парадигмі, котра заснована на «школі пам'яті» («людина – це її пам'ять»). Можливо, що саме відсутність *пам'яті* не дозволяє апологетам концепції «інноваційної людини» побачити її як ще одну ланку в ланцюгу різних спроб наявного соціуму формувати потрібну та зручну людину. В наведеному прикладі «інноваційне», тобто сучасне суспільство, вкотре намагається формувати відповідну йому людину. Саме тому не помічається той факт, що потреба формування «інноваційної

людини» є історично притаманною саме нашій цивілізації, а значить з плином часу виявиться застарілою і неактуальною. Тобто, знову ж таки, одновимірною та абстрактною, результатом якої, як виявиться, буде така ж одnobічна людина.

Проникнення інновації в усі сфери суспільного буття призводить до змін у способах вироблення знання, відношення до пізнання та навчання, логіці мислення. Поширення духу інновації на всю сучасну цивілізацію призводить до того, що починає домінувати вимога, згідно якій будь-які пізнання або мислення у підсумку оцінюються за їх результатами. Знання обов'язково повинно бути втіленим. Причому, це втілення має зовнішній характер по відношенню до суб'єкта інноваційної діяльності. Результат привносить дещо нове в зовнішній світ, проте може залишати недоторканим новатора. Світоглядна парадигма суб'єкта інноваційної діяльності відрізняється від класичної парадигми суб'єкта творчості. Останній виражає не тільки і не стільки себе, як певний об'єктивний, надіндивідуальний зміст світу. В інновації самовиражається індивідуальна активність інноватора.

До Нового часу орієнтиром для визначення стратегії людського способу буття було *трансцендентне*, потойбічне земному. Іскра мислення виникає із невідповідності людського способу існування оточуючому середовищу, що змінюється, із невідповідності людини самій собі. Там, де утворюється ця проблематична ситуація, постає можливість розвитку мислення, котре є творчим внаслідок того, що воно покликано створювати новий світ. Таким чином, творче мислення завжди виникає в точці розриву емпіричного кола існування як спосіб виходу (трансцендування) з нього. Це твердження вірне і для Античності, хоча трансцендентне як таке не мало місця в той час (навіть античні боги знаходились в рамках Космосу), однак у Платона ми вже можемо знайти чіткий розподіл на тлінний, плинний земний («емпіричний») світ речей та вічний, незмінний («трансцендентний») світ ідей. Отже, з часів Античності людська думка виникає як звільнення людини з-під влади наявного, піднесення над очевидним та звичайним.

Дистанціювання людського буття від навколишнього середовища найбільш яскраво реалізується в межах Середньовіччя. На думку дослідників фундаментальних засад людського буття, «з моменту пришествя творчості у світ і аж до завершення становлення схоластики, творчість самовизначалася у внутрішній спрямованості своєї сутності – як акт містичної зверненості, як спосіб злиття з божественним»⁷⁵. Творчість тут постає спробою прочитати на тлі буття одкровення Боже, почути голос Абсолюту. Вона виступає не як *інструмент*, тобто не як дещо зовнішнє по відношенню до людини, а як *спосіб її становлення, зміни та вдосконалення*.

Необхідно зазначити, що будь-які практики самовдосконалення в історії людства завжди вимагали вихід індивіда за наявні умови існування. В давні

часи подібний вихід перш за все здійснювався як самоподолання. Освіта в такому ракурсі мислилась як пайдейя (*παλδεία*) і була практикою зміни всієї людини в її істотності. Подібне розуміння пайдейї, з точки зору М. Гайдеггера, відрізняється від сформованого у XIX столітті смислу слова «освіта». Давнє значення освіти передбачає певну турботу про себе та її співвіднесеність з істиною. В цьому контексті пайдейя починає означати перенесення усєї людської цілісності з кола ближніх речей, з якими вона стикається, в іншу область, де являється суще саме по собі. «Це перенесення можливе тільки завдяки тому, що все колись відкрите людині і той спосіб, яким воно було їй відоме, стають іншими. Те, що являється людині так або інакше неприхованим, і рід цієї неприхованості повинні змінитися»⁷⁶. Завдяки такому повороту, цьому наверненню, людина досягає в процесі освіти звільнення, котре виявляється сутнісно співвіднесеним з істиною.

Необхідно більш детально розглянути місце та значення істини у його взаємозв'язку з проблемою освіти у стародавніх греків. Алетея, істина, неприховане є тим, що гарантує людині *співвіднесеність з суцим в цілому*. Тобто в істині людина співвідноситься не з частковим і однобічним, а з деякою повнотою, з *цілим*. Тому, як писав М. Гайдеггер, подібна співвіднесеність характеризує саме історію. «Тільки ек-зистенційна людина є історичною. «Природа» не має історії»⁷⁷. Отже, в історії людина *співвідносить себе з цілим*, натомість, випадання з історії, зазначена вище аісторичність сучасності, свідчать про те, що в наш час людина перестає співвідносити себе з цілим, а значить вона постає як «природна» істота. Характерною властивістю природної істоти, тварини, є здатність обмежуватись зв'язком з частковим, і тому тварина має справу виключно з *середовищем*, а не *світом*. Людина здійснюється як ек-зистенційна через істину, котра «є звільненням сущого, завдяки чому (тобто, звільненню) здійснює себе простота (відкритість). У її відкритості – усі людські стосунки та її поведінка. Тому людина є способом ек-зистенції»⁷⁸. Втім, здійснювати подібний вихід, трансцендування можна тільки як самотрансформацію. Без цієї зміни самого себе не буде ніякого виходу-звільнення.

Спрямованість на трансцендентне втрачає свою актуальність в бурхливі часи Відродження. Як відомо, саме в цей час реальність «земного» життя починає домінувати над «ілюзорністю потойбіччя». З приходом Нового часу на сцену виходить кардинально нове розуміння та переживання істини творчості та сутності людини. Вже саме ім'я, яким ця епоха амбіційно нарекає себе, свідчить про її рішучість розірвати усі зв'язки з минулим. Творчість як наслідування потойбічному Логосу повільно, але невідворотно поступається місцем наслідуванню іншому закону – закону Мамони. Відтепер в людській активності реалізуються не трансцендентні начала, а сам індивід. Світ постає не

тим, що виявляється в творчості, а тим, що творчістю схоплюється і поневолюється. Відповідно смисл творчості покладається поза нею, результат постає більш важливим, ніж сам процес його досягнення. В контексті становлення механізмів функціонування ринкової економіки результати людської діяльності починають оцінюватись в грошових еквівалентах. Внаслідок того, що гроші перш за все вимірюються в кількісних параметрах, то і результати активності людини починають співвідноситись з кількісними мірами. В цій ситуації нововведення втрачають необхідність бути чимось *якісно* іншим, достатньо хоча б зміни певної *кількості*.

Секуляризованому суспільству, що задихалося в чаді нововведень, у якості компенсації за вбивство старого «Бога», як пізніше діагностує Ф. Ніцше, необхідно було віднайти нові смислові орієнтири. Новим «богом» стає Золотий телець. Протестантська теологія виявилася зручною основою для появи своєрідної господарської теології. Для того, щоб творчість як Богопізнання поступилася місцем пізнанню іншого, нового «бога», повинна була відбутися сакралізація Нового світу та узаконення жадоби до панування та наживи, що лежали в його основі. «Справа була не просто у протестантській трансплантації релігійних навиків у сферу господарських інтересів; золота гарячка компенсувала втрату живого богопізнання та безпосередньо провокувалася успіхами абстрактної теології»⁷⁹.

Втративши перспективу трансцендентного, людство з подвійним старанням кинулося зводити «новий світ». Новий час сподівався розпочати історію з себе, нібито до нього її не було. Людина в той період починає сприймати світ і саму себе у ньому цілком інакше. «Її наповнює рішуча впевненість, що тепер нарешті і починається те Справжнє, для якого усе попереднє або підготовкою, або перешкодою»⁸⁰. В цю епоху *новизна* стає домінуючою ознакою творчості. Вектор розвитку суспільства спрямовується від старого до нового, від традиції до утопізму. Такий напрямок суспільного руху виступає тут як самоцінність, як ознака прогресивності та сучасності. Показово, що саме цим часом дослідники датують появу перших хвиль технологічних інновацій, що змінили обличчя світу. Однак перед тим, як відбулись ці зміни у ментальності Європи, повинні були відбутися не менш кардинальні трансформації, котрі зробили можливим раніше неможливе – *комерціалізацію творчої діяльності та перетворення людини на ресурс прогресивного розвитку суспільства*.

В подальшому стає очевидним, що чим більшою активністю починає відзначатися цей «ресурс», тим більшою стає дистанція між суб'єктом та об'єктом, між природою та людиною, яка її пізнає. Якщо мислення і творчість до цього часу були вкорінені у світі, то тепер вони починають протистояти йому. В перспективі нашої доби ця тенденція завершується остаточним

зникненням світу, що супроводжується розгортанням хаосу, свавілля фантазії при усіканні повноти мислення.

З девальвацією цінності трансцендентного та переорієнтацією стратегії людського буття на побудову «нового світу» з'являється *соціальне замовлення на «нову людину»*. Цією новою людиною стає цілком поцейбічний «*homo esopoticus*». Завдання розбудови нової світобудови вимагало формування цілком нового типу людського світорозуміння. Якщо людина Середньовіччя була покликана *змінити себе*, то в Новий час вектор людської життєдіяльності кардинально змінюється. Те ж саме відбувається із пізнанням: імператив самопізнання трансформується у пізнання навколишньої реальності; пізнання істини – у пошук наукових засобів оволодіння природою. І справа тут не тільки у тому, що людина звільняється від пут релігійних догматів та отримує можливість діяти вільно. Абсолютизація подібних висновків є наслідком ідеологізації та спрощеного розуміння даної ситуації. Не можна сказати, що в Середньовіччі людина не мала свободи. І до Нового часу людина була знайома із сутнісними вимірами свободи, задовго до Нового часу вони стали надбанням людства. Чомусь забувають, що саме в межах християнства формується ідея *автономії людського духу*, подальший розвиток якої в контексті соціально-політичних проблем був не поглибленням, а швидше деталізацією, використанням безмежного потенціалу цієї ідеї.

Свобода, ініціатива, як і особистість, безперечно, були притаманні «темним вікам», однак форми їх прояву та спрямування були іншими, ніж ті, до яких ми звикли сьогодні. Якщо активність «*нової людини*» спрямована на самоствердження себе у зовнішньому світі, то до цього, можна сказати, що людина була звернена до свого внутрішнього світу. В межах цієї традиції через іманентне людина причащалась до трансцендентного. Відповідно, звернення до внутрішнього світу не замикає людину в її самоті, а, навпаки, відкриває шлях до безмежного, на якому реалізується потужне прагнення вийти за межі наявного світу. Пізніше логіку співвідношення іманентного та трансцендентного С. Франк сформулював в наступному вигляді: «те, що найглибшим чином *іманентне*, що розкривається через внутрішнє заглиблення у самих себе і усвідомлення самих себе, – тим самим вже є *трансцендентне*»⁸¹. Отже, трансцендентне відкривається через іманентне. Подібним чином, в межах християнської традиції зустріч божественного передбачається не як запланована після смерті подія, а як те, що повинно відбутися при житті. Як говорив К. Барт, той, хто не зустрів Бога при житті, навряд чи зустріне його і після смерті.

З наведених міркувань стає зрозумілим, що в глибинах власної душі людина виходить на зустріч з чимось таким, що перевищує її індивідуальність. В глибинах власної душі можна «віднайти» всезагальні форми людського

існування, через які ми пов'язані з усіма іншими людьми і зі світом. Виходить, що глибина людської душі знаходиться поза нею. Тут немає ніякої помилки, якщо пригадати, що людина є суспільною істотою і її душа входить в світ людської культури, в «образ культури», через відношення «Я-Ти». Тобто те, що є найбільш істотним для людини, долає межі індивідуальної душі. Саме віднаходження трансцендентного в іманентному робить співпричетність людини надіндивідуальним силам *вільною*. Свобода постає тут передумовою того, що індивід може виступати персоніфікацією чогось такого, що перевищує його, але не утискає. Те, що відкривається нам як значно вище за наше індивідуальне існування, не придушує і не притискає нас в тому випадку, коли накладає на людину обов'язок *піднятися* до того, що є вищим за її ego, коли ця сила кличе *підвестися та змінитися*. Втім, тоді ця надіндивідуальна сила розгортається не як знеособлена, а, навпаки, як передумова моєї особистості, до якої я звернений як до іншої особистості.

Натомість, протиставлення іманентного і трансцендентного в контексті способів людського існування розкриває механізм поневолення атомізованого індивіда імперсональними силами навіть поза усвідомленням цього ним самим. «Всюди, де людина намагається замкнутися від трансцендентної реальності, жити тільки в собі та з себе, силою свого суб'єктивного свавілля, вона саме внаслідок цього гине, перетворюючись на рабу та іграшку трансцендентних сил – саме темних, згубних сил»⁸². Втеча від трансцендентного не повертає людину до її справжнього внутрішнього «Я», а віддає її у владу трансцендентного, котре в дійсності підміняє собою будь-які прояви людської суб'єктності.

Зазначимо, що світ для людини традиційного суспільства постає як обмежений та оформлений. Він сприймається як «обжите місце», як *дім* людини, в якому їй затишно та зручно. Мікрокосмос (людина) та Макрокосмос (природа, світ) постають у своїй єдності та взаємообумовленості. Пізнання, як і творчість, тут спрямовані на розкриття істини, через сприйняття «вічного слова» (Мейстер Екхарт). В такому ракурсі *авторитет, канон* виступають не перешкодою, а основою, що оформлює традиційний космос.

Якщо середньовічна людина мислить себе як творіння Боже, то *новоєвропейський індивідуум створює себе сам*. Те, що для новоєвропейського «self-made man» буде виступати жахливою несвободою, в силу втрати здібності сприймати будь-яку іншу свободу, окрім свободи громадянського суспільства, для середньовіччя є гарантією безмежної величчі. Як вважав Р. Гвардіні, до тих пір, поки середньовічна людина відчуває єдність буття, вона сприймає авторитет не як кайдани, а як зв'язок з абсолютним та як точку опори. Авторитет дає їй можливість збудувати ціле, що не знає рівних у величчі стиля, насиченості форм та різноманітності живих порядків; у порівнянні з ним наше сьогоднішнє буття здавалося б їй, напевно, неймовірно примітивним.⁸³

Починаючи з Відродження, людство перестає прислуховуватися до «вічного слова» та віддає перевагу *зору*. Мистецтво раніше всіх реагує на зміни та відкриває перспективу. Простір, завдяки старанням Галілея, Дж. Бруно та Кеплера у катастрофічно зростаючому темпі розширюється, руйнуючи домашній космос середньовіччя. Новий час відкриває світ навколо, який людина прагне перетворити відповідно до своїх потреб. Відчайдушно відштовхуючи муміфіковані авторитети церкви, «нова людина» проривається у світ, в історію, позбавляючись відчуття близькості, спорідненості та домашності оточуючого її світу. Експансія у зовнішній світ вимагала переорієнтації людини з внутрішнього, сакрального, символічного на зовнішнє, профанне та механічне. Відбувається зміна відношення «людина-світ», а разом з тим міняється і місце людини у всесвіті.

Для експансії інноваційної активності необхідно було, щоб світ став об'єктом. У сприйнятті релігійного світогляду світ постає у органічній єдності з людиною, у Новий час подібне світовідчуття катастрофічно трансформується: світ перетворюється на об'єкт, а людина на суб'єкт. Людина та світ опиняються по різні боки барикад. Ф. Бекон проголошує своє крилате гасло «знання – це сила», і самопроголошений суб'єкт вже готовий застосувати цю силу по відношенню до обездушеної природи. Остання перетворюється на склад ресурсів, що отримують сенс свого існування, тільки якщо будуть освячені *економічною ціною*.

Сьогодні в більшості підручників з філософії *цінність* визначається як дещо значиме для людини. Самоцінність будь-чого заперечується через домінування утилітарного ставлення до світу. У цьому сенсі ми є прямими нащадками новоєвропейського Просвітництва. Бог, буття, любов цінні не самі по собі, а тільки тому, що ми наділяємо їх значущістю, цінуємо їх. Для суб'єкта, що бачить навколо одні об'єкти, світ є сукупністю «твердих тіл», яка позбавлена власного смислу. Для того, щоб хоч якось оживити бездушний світ, ззовні *привноситься смисл у вигляді цінності*, відбувається «уцінка до цінності». А там, де світ, позбавлений онтологічної родословної, «уцінений до цінності», залишається всього крок до того, щоб він отримав ціну. Світ як склад ресурсів постає як суще, призначене для витрачання, для купівлі та продажу. *Пізнання в епоху зародження капіталізму та науки виявляється вписаним у процес перетворення світу на товар*. «Витрачання сущого саме по собі та як процес обумовлене тим оснащенням, у метафізичному сенсі, за посередництвом якого людина робить себе «господарем» усього «стихійного». Таке витрачання включає впорядковане використання сущого, яке стає приводом та матеріалом для виробництва та його росту»⁸⁴. Таким чином, оцінений світ отримує свою ціну як матеріал для розвитку виробництва.

Показово, що і людина як «найвища цінність» також стає об'єктом оцінювання, а значить і використання. «У цей процес втягнута також і людина, яка вже не приховує ту свою рису, що вона – найважливіший матеріал для виробництва. Людина є «найцінніший матеріал», тому що вона залишається суб'єктом усякого використання, але при цьому так, що дає своїй волі повністю розчинитися у цьому процесі, і тим самим стає одночасно «об'єктом» буттєвої залишеності»⁸⁵. Цікаво було б у контексті цих ідей М. Гайдегера проаналізувати сучасні теорії «людського капіталу». Процес, описаний німецьким філософом, відкриває нам механізм перетворення людини, знання і творчості на *товар*. Людина постає товаром як безлика робоча сила. *Творчість, яка отримує форму товару, виступає як інновація, як створення нового.*

Економічна людина як суб'єкт інноваційної діяльності зовсім інакше дивиться на світ, ніж людина традиційного суспільства. Домінуючим у її відношенні до світу стає *відношення корисності*. Піднесення принципу корисності до всезагальності є відчуженою формою освоєння світу. Подібне відношення породжується уречевленням суспільних відносин, відчуженням індивідуумів від суспільного цілого. Якими є відношення між людьми, такими є і їх відношення до світу. Нелюдськість суспільних відношень позбавляє людяності будь-яке інше відношення.

На думку Г. Гегеля, «відношення корисності не виводять нас за межі кінцевого, за межі розсудку»⁸⁶. Саме розсудок залишається байдужим, та і просто нездатним, освоїти ті рівні буття, що не відкриваються у відношенні корисності. Принципова закритість усього трансцендентного як непридатного до використання штовхає розсудок в обійми наявного. Саме у цьому можна побачити причини такої непримиренної боротьби з минулим, з середньовіччям та іманентною йому традицією метафізичного досвіду в Новий час.

У надчуттєвому вимірі буття розкривається саме людський спосіб відношення до інших людей та до світу. Через метафізичне відношення розкривається глибинна співпричетність людини всезагальним смислам людської культури, а значить і джерелам становлення власної суб'єктності. Розсудком надемпіричне не відчувається, і ця необтяженість «лірикою» життя робить його ідеальним способом орієнтації в рамках капіталізму, ефективним інструментом масового виробництва нового.

Розквіт розсудкової раціональності тягне за собою перемогу *прагматизму, індивідуалізму та калькуляції*. Розсудок завжди дуже легко сходився з грошима. Золота «синиця в руках» була більш бажаною, логічно обґрунтованою та природнішою, ніж метафізичний «журавель у небі». Тому загальною мірою, на основі якої відбувається цілеспрямована, впорядкована діяльність індивідів при капіталізмі, є *гроші*. Дивовижно, як в процесі самоствердження людиноцентризму на місці поваленого теоцентризму людина

перестає дійсно бути *мірою всіх речей*. Хоча формально цей статус залишається за нею аж до нашого часу.

Мірою всіх речей стають гроші, а раціональним все те, що призводить до їх збільшення, до збагачення та наживи буржуа. У кількісній формі, єдино даній розсудку, ця міра постає у вигляді вартості. «Буржуазна раціональність отримує форму *вартісної раціональності*, або ринкової раціональності, та здійснюється відповідно до правил та норм, що регулюють товарно-грошові відношення»⁸⁷. Саме гроші, прагнення до їх збільшення, задають ритм та спосіб роботи інтелекту, і цей ритм виявився дивовижно схожим із ритмом працюючої машини. Механізм мислення втілюється в механізмі мануфактурного виробництва, так само як і у механізмі калькуляції грошового капіталу, в механізмі математичного пізнання та механізмі утилітарного відношення до Всесвіту. Механізм як уречевлена сила знань чудово підходить для того, щоб перемагати природу, однак, коли мова заходить про творчість, то тут скоріш підходить слово диво, ніж механізм.

Перехід Європи від *«цінностей»* до *«цін»* відбувався не одну сотню років, однак переломним моментом став Новий час. «Дух капіталізму» виходить за рамки економічної діяльності та детермінує світогляд взагалі. В цих умовах трансформується спосіб пізнання, сприйняття та самовиявлення людини. Якщо теологія постає в Новий час як теологія господарства, то творчість редукується до інновації. Спокуса *«силою знання»* була набагато потужнішою, ніж емпіричне *«безсилля»* істини. Відповідно, остання зсихається до правильності та постає засобом панування над світом. Саме тоді, коли світ оголошується об'єктом, самопроголошений суб'єкт починає інноваційну експансію в світ. Нове, прогрес, розвиток – ось емблеми новоєвропейського світосприйняття. Інновація як поєднання наукової раціональності з духом капіталізму без проблем вписується у цю ментальність. Більше того, вона породжує суспільство споживачів, створюючи не тільки нові технічні нововведення, а і *нові потреби*.

Якщо впорядкування культурно-сміслового виміру людського буття забезпечувалось творчістю, то впорядкування цивілізаційного виміру знаходиться під юрисдикцією інновацій. Їм людство завдячує тими умовами існування, які ми сьогодні називаємо саме цивілізованими. Інновації містять в собі дві грані. Одна – це спрямованість інноваційної діяльності на впорядкування, розрахунок, раціоналізацію та панування над сущим, над світом, який загрожує стихією хаосу людській культурі. А друга – це зміни, динаміка, текучість, пластичність та рух, що знову скидає культуру в хаос, який породжується тепер не стихією природи, а людською стихією. Проблема полягає у тому, щоб інновації утримались на тій грані, де вони постають оформленням емпіричного буття, та не зірвалися у прірву потоку

«некерованого старіння». Для цього інновації повинні утримувати зв'язок із загальнокультурним виміром людського існування. Саме творчість виявляється тим зв'язковим, що з середини інноваційної діяльності може утримати її від падіння в хаос безглузлого, суто кількісного продукування нововведень.

Зміни, що в наш час відбуваються з освітою, мисленням та знанням, обумовлені тим значенням, яке вони набувають у економічних процесах сучасності. Справа у тому, що впродовж минулого століття відбулось руйнування усіх великих «універсалій» класичної культури. Вони впали одна за одною, усе було піддано нігілістичному сумніву та критичному нищенню. Наприкінці залишилась тільки одна «універсалія» – це економіка. Показово, що саме ця сфера соціального буття виявилась на диво стійкою серед притаманних постмодерну різноманітних «смертей», «кінців» і «деконструкцій». Коли інші системоутворюючі фактори класичної культури один за одним відмовляли, економіка залишилась єдиним загальноновизнаним фактором порядку. Цілком природно, що у подібній ситуації економічний порядок поступово стає синонімом порядку взагалі, а розгортання креативної та пізнавальної діяльності локалізується в межах економічної системи. Внаслідок цього до останнього часу можливість і джерело впорядкування різноманітних кризових явищ вбачались у просторі економіки. Саме на неї покладався і продовжує покладатися обов'язок бути рушійною силою соціальної модернізації. В такому контексті сталий економічний розвиток мислився майже як тотожній розвитку взагалі, а економічно ефективно мислення як мислення взагалі. Особливо сильно ці сподівання проявилися на теренах пострадянського соціуму, в межах якого відбулася абсолютизація економіки⁸⁸. Зрозуміло, що паралельно повинна була відбутись абсолютизація економічних способів мислення та економічних цінностей. В результаті світоглядних деформацій, що пережив світ в останні п'ятдесят років, образ людини був редукований до виміру *homo economicus*, життя людини до ситуації прийняття економічних рішень, творчість – до тих форм, які могли бути успішно комерціалізованими (тобто до інновації), а вертикаль метафізичних цінностей – до горизонталі економічних цін. Загальновідомою є критика постмодернізмом метанаративів і метафізичних цінностей.

Таким чином, проблема цінностей в економічному просторі набуває амбівалентного характеру. З одного боку, цінності виявляються «зайвими» серед плюралізму і релятивізму економічної сфери. З іншого – системи цінностей починають відігравати важливу роль в сучасному суспільстві. Сама розмова про цінності починається тоді, коли вони постають як *проблема*, як дещо неявне, розмите і зайве. Турбота про цінності, заклики до їх відновлення і збереження вже є свідченням їх втрати. Сама актуалізація дискурсу цінностей свідчить про суб'єктивізацію людського відношення до світу, що означає

втрату світом самодостатнього значення. «Цінність, – писав М. Гайдеггер, – на перший погляд передбачає, що люди, які співвідносять свою діяльність з нею, займаються чимось найціннішим; насправді цінність виявляється немічним і дірявим прикриттям для предметності сущого, що втратила об'єм і фон»⁸⁹. З точки зору німецького дослідника, проблема цінностей виникає у тій історичній ситуації, коли людина усвідомлює себе «володарем світу». Звідси випливає наступний висновок: «воля до влади і покладання цінностей є одним і тим самим»⁹⁰. Якщо поглянути на актуалізацію аксіологічного дискурсу крізь погляди М. Гайдеггера, тоді можна констатувати, що цінності слугують процесу *легітимізації пануючого порядку*. Вже в наш час Роберт Інглеарт висловився стосовно ролі цінностей в суспільстві наступним чином: «вони забезпечують культурну основу для лояльного відношення до того або іншого економічного та політичного порядку»⁹¹.

Апеляція до цінностей в такому випадку виступає спробою перевести існуючу в конкретному часі та просторі систему суспільних відносин у вимір «вічності». Подібна процедура стає особливо затребуваною, коли на іншому боці відбувається «натуралізація» суперечностей суспільних відносин. Одним із засобів «натуралізації» суперечностей сучасного суспільства постає «вилучення з історії»⁹². Теперішнє, що намагається нескінченно тривати, втрачає здатність бути самим собою, воно не може віднайти своє місце в історії. Досвід сучасності розпадається на розрізненні фрагменти, які конкурують між собою на ринку «культурного» виробництва.

Можна визначити сучасність як епоху «кінця без кінця» (О.О. Мамалуй), що проявляється в логіці розгортання соціального устрою, який заснований на ринковій системі і прагне безкінечно відтворювати свій наявний стан. В контексті цих міркувань важливою є думка С. Леша та Дж. Уррі, згідно якої сучасна стадія розвитку західного суспільства трактується як «дезорганізований капіталізм». Справа у тому, що його головною особливістю є зростаюча *швидкість*, котра долає простір. Зникає не тільки *розуміння*, але й *відчуття* місця, розташування у певній точці простору.

Разом із дезорганізацією відбувається дематеріалізація оточуючого світу. Немов би підкорюючись законам квантової фізики, речі в контексті соціального прискорення розпорошуються на інформаційні одиниці знаків. Таке капіталістичне господарство можна визначити одночасно і як «постфордистське», і як «постмодерніське»⁹³. Прискорення знищує як світ речей-товарів, так і *світ цінностей та смислів*. «Товарообіг відбувається все швидше, і об'єкти, а також культурні артефакти перетворюються на одноразові товари і поступово позбавляються смислу»⁹⁴. У вигляді компенсації відсутності смислу «дезорганізований капіталізм» пропонує *надлишок виробництва знаків*. Інформаційні потоки настільки перенасичені ними, що людина втрачає

здатність сприймати їх. Подібна ситуація унеможлиблює співвіднесення знаку з тією реальністю, яку він позначає. Швидкість життя в сучасному соціумі передбачає ефективне функціонування при наявності вміння діяти згідно із мінливою сферою знаків. Причому природа останньої майже не співвідноситься з логікою об'єктивного світу. *Людина тепер не співвідносить себе з істотним в світі, вона співвідносить себе з віртуальним космосом знаків.*

Більше того, увесь світ редукується до конвенціонального слова-знаку. «Дезорганізований капіталізм дезорганізує і все навколо»⁹⁵. Іншими словами, дезорганізована економіка дезорганізує і культуру (творчість). Зрозуміло, що подібна ситуація так само розгортається і в «аксіологічному космосі». Конвенціональна система знаків не залишає нічого фіксованого, сталого, визначеного, внаслідок чого життєвий простір людини виявляється перенасичений мінливими знаками. Так само мінливою стає творчість: вона підміняється продукуванням імітації реальності. Постійна зміна контурів знакової системи обумовлює відповідне відношення до неї з боку індивідів. Мислення, що не співвідноситься з істотним у світі, задовольняється сферою маніпулювання «царством абстракції», ефективним пристосовуванням до наявного стану речей. Воно не передбачає ні глибокого засвоєння смислу того, що відбувається, ні творчого відношення до змісту знакової системи, ні дійсного вчинку, котрим покладається живий зміст цінностей. Достатньо просто «схопити» ту інформацію, яка уможлиблює використання цінності, знаку або товару. Як наслідок, відбувається розмивання фундаментальних засад культурного буття поза утворенням нового культурного фундаменту. Творче, критичне мислення реалізується швидше як *руйнування*, ніж *створення*, швидше як «ні» традиційним цінностям, ніж як «так» новим цінностям.

Отже, можна припустити, що сучасна ситуація характеризується не стільки якісно новим станом, скільки кількісними метаморфозами спадщини модерну. Сьогодні ми маємо справу не з якісно новим станом творчого мислення, а з деформаціями тієї форми творчої активності, котрі були притаманні ще модерну.

4.3. Критичне мислення як принцип розвитку освіти і людини

Освітня система перебуває у процесі перманентної модернізації в ситуації, коли вже наша сучасність визначається як «плинна» (З. Бауман), а майбутнє буде змінюватись ще швидше. У такому випадку зменшується продуктивна роль та можливість зовнішнього управління, скеровування та проектування майбутніх контурів освітнього простору. Відповідно до зазначеного, актуалізуються різноманітні концепції саморозвитку та самоорганізації, адже успішна трансформація освіти можлива лише за умови

наявності у ній здатності самостійно, виходячи з сутності власної справи, реагувати на виклики світу, який швидко змінюється.

Таким чином, перш за все, повинні бути трансформовані способи *осмислення* освіти. Вироблені в минулому ідеали освітнього процесу варто критично переосмислити у контексті їх адекватності процесу його самоорганізації. Для цього необхідно розглянути усіх учасників педагогічної діяльності як елементи «емерджентної» системи, взаємодія між якими породжує «несподіваний», якісно новий результат – *унікальне людське буття*. У такому ракурсі освіта постає «обдаровуванням» усіх її учасників здатністю самочинно реалізовувати різноманітні людські способи буття у контексті суспільного співіснування.

Пошук теоретичних засад освітнього процесу завжди був притаманний філософському дискурсу від Платона до М. Гайдеггера. Це пояснюється тим, що властиві філософії пошуки першооснов людського буття набувають практичного виміру в царині освіти. Якщо в межах філософії проблема розвитку людини постає як теоретична, то в межах педагогіки вона виступає як практична проблема. Точка перетину філософії та педагогіки – *розвиток людини*. Зрозуміло, що тут неможливо обійтися без теоретичного осмислення засад цього розвитку.

Освіта до сьогодні залишається стихійним процесом, організація в межах якого відбувається з огляду на потреби зовнішньої по відношенню до неї інстанції. У такому випадку освітній процес сприймається як *пасивний*, позбавлений здатності до саморозвитку та самоорганізації «матеріал». Подібні уявлення відкривають безмежні перспективи для будь-яких маніпуляцій з «тілом» освіти. Від неї «відсікають» зайве і додають те, чого не вистачає, таким чином, ніби мають справу з мертвим «субстратом», спеціально призначеним для того, щоб увібрати в себе і втілити зовнішній інтерес. Нібито поза останнім, освітній «субстрат» нездатний самостійно набути будь-якої виразної форми.

Невизнання за освітнім простором здатності до самоорганізації свідчить про нерозуміння сутності освіти, нерозуміння власної логіки освітньої справи. Свідомо чи ні, уявлення про «субстратність», інертність цієї справи опосередковано переноситься і на задіяних у ній індивідів. В межах такої позиції відбувається «уречевлення» учасників освітньої діяльності, тобто перетворення їх на «ресурс», який необхідно *спрямовувати, визначати, формувати, виховувати, впливати* тощо. Так, першим словом (і ділом) освітніх інститутів стає *насилья*. Річ у тім, що спосіб, яким тут впроваджується «новий» зміст, розрахований на асиметричність «суб'єкт-об'єктних» відносин. Завдяки цьому, ціною втрати особистості досягається загальність та контрольованість форм навчального процесу.

«Уречевлення» освіти виключає наявність у ній можливості саморозвитку, а отже, і цілісності. Адже ціле якраз є живою сукупністю елементів, які у єдності самовизначаються. Єдність в такому випадку задається не ззовні, а є іманентною руху самовизначення. Перетворення освіти на «річ» ігнорує той факт, що вона є простором «виробництва» не речей, а душі. І якщо річ до певної межі «терпить» розщеплення її цілісності на частини, то людська душа є втіленням цілісності, вона в кожній своїй частині постає цілісно.

Дані міркування стосуються не лише людини, рівним чином вони стосуються адекватного пізнання будь-якого предмету. Елементи цілого виступають у своїй особливості так само цілісними з властивою їм «цілокупністю» взаємозв'язків. Нерозуміння даного факту призводить до того, що предмет постає позбавленою іманентної єдності сукупністю частин, цілісність якій задає зовнішня щодо неї активність. Але реалізація подібних уявлень в освітній практиці позбавляє її життя. Як наслідок, відбувається *протиставлення освіти і життя*. Адже ті, хто приймають участь в навчальному процесі, не живуть у ньому, а тимчасово використовують його задля задоволення зовнішніх цілей.

У цьому контексті доцільно навести позицію Г.В.Ф. Гегеля, згідно з якою життя є «по суті цілком плинне проникнення всіх його *частин*, тобто того, що байдуже цілому. Ці частини... володіють субстанційним, власним, цілісним життям, життям частин, яке розкладається у власному внутрішньому сум'ятті та виробляє тільки ціле. Ціле є всезагальна субстанція, вона є як основою, так і результуючою тотальністю, і воно є нею як дійсність. Воно є єдине, котре зв'язує у собі частини в їх свободі; воно подвоюється на них, дає їм своє всезагальне життя і тримає їх в собі як власне заперечення, власну силу. Це відбувається так, що вони утворюють самостійний кругообіг, який, проте, постає як зняття їх особливості і становлення всезагального»⁹⁶. Отже, перетворення освіти на процес живого розвитку, можливе як перетворення її на цілісний процес самоорганізації, в якому досягається конкретна єдність багатоманітного. Але необхідно пам'ятати, що освіта передусім є простором саморозвитку особистості. Поза останнім, «самоорганізація» освіти виступає формалізованим і беззмістовним бюрократичним процесом, реалізація якого з необхідністю призводить до поширення владних відносин.

У ХХ столітті уявлення про особистість як цілісного суб'єкта діяльності, були піддані критиці в межах філософії постмодернізму. Відповідно до цього, критиці піддається і освіта, що постає як репресивний інститут формування лояльних існуючій соціально-політичній системі індивідів. В наш час відбувається «деконструкція» розуміння освіти як простору вільного самоздійснення людини. Натомість, розкривається

співпричетність освіти політико-ідеологічним процесам. В межах такого розуміння вона постає інститутом «селекції індивідів».

Постмодерністи проголошують міфом ідею про рівний доступ кожного до будь-яких знань, практик і дискурсів. «Скільки б не стверджували, – писав М. Фуко, – що освіта, виходячи з природного права, є засобом, який відкриває для будь-якого індивіда в суспільстві, подібного до нашого, доступ до дискурсу будь-якого типу, – добре відомо, що у своєму розподілі, у тому, що вона дозволяє і чого не допускає, освіта слідує курсом, котрий характеризується дистанціями, опозиціями і соціальними битвами. Будь-яка система освіти є політичним способом підтримання або трансформації форм засвоєння дискурсів...»⁹⁷. З огляду на це, освіта уявляється знаряддям влади, а «воля до знання» – дотичною «волі до влади». Отже, якщо доба Модерну визначала освіту як спосіб звільнення людини, то сучасність схильна вбачати у ній знак *панування та «машину примусу»*.

Разом із тим відбувається «деконструкція» уявлень про цілісного суб'єкта, який раніше виступав метою освітнього процесу. Руйнування основ, на яких постає новоєвропейський суб'єкт, приводить до його розпорошення. Спочатку проголошується «смерть Бога», що, по суті, є іншим вираженням руйнування субстанціональної основи людського буття. У подальшому цей процес розгортається як «деконструкція» метанаративів, одним з головних втілень яких проголошується розум з властивим йому прагненням до універсалізації та всезагальності. Дискредитація розуму тягне за собою відмову від поняття «істини». У межах сучасної філософії універсальна істина маркірується як *засіб легітимації влади*. В умовах «девальвації» істини, розуму, субстанції, спостерігаються аналогічні процеси з поняттям «суб'єкт». Якщо в добу Модерну він постає втіленням автономії людського духу, то в другій половині ХХ століття не залишається засновків для його свободи: *індивід перетворюється на функцію надіндивідуальних структур*.

Необхідно зрозуміти, що разом із трансформацією основ суспільного буття змінювалась і форма здійснення влади. Сучасна влада, як вважав М. Фуко, є *дисциплінарною владою*. Нагляд, контроль, виключення, класифікація, витіснення – все це постає новими знаряддями влади. Зовнішнє насилля поступається місцем більш витонченим способам владарювання. Не останню роль тут відіграє обмеження людини вузькими межами емпіричного кола існування, тобто *аісторичність* сучасної людини. Справа у тому, що ще одним наслідком «випадіння» з історії є втрата живого зв'язку нашого наявного існування з *універсальними смисловими горизонтами*. А це означає, що речі, дії, знання втрачають смисл (розумність). В ситуації аісторичності вони набувають значення виключно через свою утилітарну функціональність.

Те ж саме, як ми вже бачили, відбувається з освітою, – вона набуває значення лише як функціональна система. Але абсолютизація функціональності приводить до втрати *символічного* наповнення освітньої діяльності. Витіснення символічних відносин спричиняє підміну їх владними відносинами. Якщо суть символічних відносин полягає у їх діалогічності, відкритості та багатозначності, то владні відносини, навпаки, ґрунтуються на односторонності та однозначності. В силу зазначеного *влада має швидше знакову ніж символічну форму*. «Якщо для суто утилітарної знакової системи полісемія є лише беззмисловою перешкодою, яка заважає раціональному функціонуванню знака, то символ тим змістовніший, чим більше він багатозначний: в кінцевому ж рахунку зміст справжнього символу через опосередковуючі смислові зчеплення щоразу виявляється пов'язаним з «найголовнішим» – з ідеєю світової цілісності, з повнотою космічного і людського «універсуму»⁹⁸.

Символічні відносини – *діалогічні*, владні – *монологічні*. Тому влада може руйнувати саму суть людських (суспільних) відносин, їх діалогічність та спрямованість, «центрованість» на іншого. Подібна інтенція суспільних відносин вкорінена у здатності людини підніматись до конкретно-всезагального. Адже *осмислені* спілкування та практична діяльність розгортаються у горизонті універсально-всезагального. Саме у ньому проявляється смисл людського способу буття, його символічність. «Справжня символіка, – писав з цього приводу І. Гете, – там, де часткове представляє всезагальне не як сон або тінь, але як живе миттєве одкровення недосліджуваного»⁹⁹.

В середині освітнього простору, котрий організований за канонами індивідуалізованого суспільства, учасники навчання і виховання сприймають один одного як однобічні абстракції. Вони самі, перетворюючись на функції системи, редукують себе до абстракції. «Людина системи, яка не мислить себе поза нею, і є абстрактний індивід. Діючи виключно за логікою системи, не намагаючись ні у свідомості, ні в житті вийти за її межі, дистанціювати себе від неї, вона втрачає усвідомлення її особливості, кінченості, історичності, а значить конкретності. ... Ототожнюючи себе з наявною системою, вона мислить як система, реагує на світ як система, не бачить у ньому нічого, окрім того, що задано системою. Коротше кажучи, вона лише системна функція, а не «вільна індивідуальність», яка здатна вступати у діалог та спілкування з іншими історичними індивідуальностями, розуміти їх»¹⁰⁰. Панування подібних тенденцій в освітньому просторі перетворює його на простір виробництва специфічного товару – «робочої сили». Проте, у цьому процесі парадоксальним чином виявляється зайвою особистість. Її присутність може залишатись бажаною, але аж ніяк не необхідною.

Поглинання людської «самості» надіндивідуальною системою відбувається не насильницьким шляхом (за допомогою грубої сили), а так би мовити, зі згоди самого індивіда. Можна сказати, що він «укладає угоду» з системою, редукуючи себе до «*системної функції*». Натомість індивід отримує можливість комфортно прилаштуватися до наявних умов існування. Система влади позбавляє його необхідності самостійно визначати свою долю та нести відповідальність за неї. В такому випадку саморозвиток підміняється збереженням тотожності та вірності своєму наявному стану. Індивід «віднаходить» себе раз і назавжди в готовому вигляді та залишається вірним цьому стану впродовж усього життя. Абстрактна самототожність, страх вийти за межі соціального автоматизму, призводять до витіснення ідеї «розвитку» з кола існування індивіда, а це означає «символічну смерть» людини.

Панування «сили абстракції» в межах освіти не може відбуватися при повній втраті нею будь-яких сутнісних вимірів. У ній повинні зберігатися певні зачатки самоорганізації, інакше владі немає на чому паразитувати. Дійсно, коли смисл «обезсмилюється», його місце займає форма, але вона, як вважав Р. Барт, не вбиває смисл, а «відстрочує смерть» смислу. Вона потребує його примарного існування, як потрібне біологічне тіло-носій для паразита. Через знецінений смисл у світ проникає дещо інше. «Смисл ось-ось помре, але його смерть відстрочена: знецінюючись, смисл зберігає життя, яким віднині і буде житись форма міфу»¹⁰¹. Поневолений ідеологізованим міфом смисл продовжує існувати, але відтепер він починає означати лише те, що вимагає від нього панівна міфологічна форма. Смисл втрачає змістовну повноту, тому стає придатним для використання та експлуатації.

Те ж саме відбувається з індивідом, який буквально поступається собою заради збереження свого наявного існування. Емпіричне існування отримується в кредит за рахунок ще неотриманої сутності. «Турбота про себе» відкладається на потім. Замість того, щоб наявний стан «помер», зійшов як шкіра змії, відбувається, навпаки, його ошадлива консервація. Справа «спасіння» відкладається на потім. Покладання на «потім» виявляється нічим іншим, як спробою продовжити свій наявний стан до безкінечності. Однак, відсутність сутності передбачає якісну зміну способу буття людини. Тому час «потім» постійно віддаляється, подібно до обр'ю, що постійно «втікає». Це спричинено тим, що індивід не бажає та не може змінитися (причому ця зміна повинна мати характер самозміни). Для сучасності притаманна спрямованість на самозадоволену захопленість наявним станом речей. Подібне стає можливим внаслідок втрати смислу-сутності, а значить і критичного ставлення до навколишньої реальності.

З цього приводу Р. Барт писав, що сучасна ідеологія «натуралізує» історичне. «Задачею міфу є перетворити історичну інтенцію у природу, плинне

– у вічне. Але тим самим займається буржуазна ідеологія»¹⁰². На виході з ідеології світ постає гармонійною єдністю сутностей, проте вони позбавлені смислу. Сучасний міф, який був розпізнаний Р. Бартом як «буржуазна ідеологія», віднімає у світу людський смисл. В результаті, дегуманізований світ приймається позбавленим сутності індивідом за реальність. Це є наслідком того, що «функція міфу – видаляти реальність»¹⁰³. У дійсності ця реальність виявляється симуляцією реальності – *симулякром*.

Отже, влада може повністю опосередковувати відносини людини зі світом та іншими людьми. Тоді, як ми бачили, вона опосередковує відносини індивіда з самим собою, точніше – вона *унеможлиблює* їх. Індивід-функція, втрачаючи вищезазначене, трансформує *спілкування у комунікацію*. Якщо діяльнісне спілкування виступає всезагально-універсальною основою людського способу буття, то комунікація виявляється її перетвореною формою. Коли основа людського співіснування в межах освіти порушується, на допомогу приходять влада задля підтримки освітнього тіла, що починає «розповзатися». Однак у такому випадку владна комунікація не зачіпає іманентного змісту ні освіти, ні особистості. Вона не потребує присутності останньої у всій її повноті перед іншою людиною в процесі освітньої справи, а задовольняється поверховим, формальним контактом між «соціальними функціями». Внаслідок цього освіта втрачає *джерело саморозвитку*, адже він стає можливий тільки за умови саморозвитку суб'єктів освітнього процесу. Смисл розвитку освіти у розвитку людини, тобто у розвитку всіх її учасників. Якщо не враховувати цього при визначенні цілей модернізації сучасної освіти, то вона так і буде залишатись репресивною інстанцією влади та насилля.

Усю історію людського роду можна розглядати як процес творчого утримання пам'яті про власне призначення. Пам'ять не можливо накопичувати подібно до накопичування гігабайтів інформації на різноманітних носіях. Культурно-історична пам'ять не має майже ніякого відношення до інформації, або інакше – зберігання інформації є найбільш примітивною формою пам'яті. Враховуючи те, що суспільні форми пам'яті є не стільки інформативними, скільки автобіографічними, вони не можуть бути анонімними, адже культура продовжує себе як особистісний спосіб буття. Звідси виникає ситуація, в межах якої культуру саме як живий культуротворчий процес неможливо охороняти, позаяк те, що ми намагаємось зберегти у спеціально відведених для цього місцях, постає як дещо зовнішнє, дистанційоване від нас. Охорона культурної спадщини передбачає таку локалізацію свого об'єкту, котра уможлиблює консервуюче зберігання і одночасно унеможлиблює творчий розвиток. Спосіб буття культурних феноменів є принципово нетотожним музеєфікації та інвентаризації. Культура існує як творчість, як саморозвиток людської особистості. Якщо інвентаризація має справу з «мумією культури», з чимось,

що видається дуже цінним, проте вже мертвим, завершеним, а тому і догматизованим, то культурно-історична пам'ять, навпаки, є порушенням імперативів цінності заради продовження живого творчого начала. В такому ракурсі пам'ять своїм змістом має не інформацію і факти про минуле, а ідеальні форми універсального способу людського буття, тобто універсальні форми людяності. У пам'яті ми зберігаємо самих себе, проте не просто як індивідів, з притаманним їм індивідуальним досвідом, а як представників роду людського.

В силу зазначених міркувань повинно бути зрозумілим, що культурно-історична пам'ять не може бути *механістичною*, так само як вона не може бути *індивідуалістичною*, тобто вона не є пам'яттю індивідуального або групового «я». Так, наприклад, культурна пам'ять відтворює тривалість минулого в параметрах не фізичного, а суспільного часу, натомість механістичне відтворення історії розташовує її елементи вздовж єдиної хронологічної лінії поза будь-яким внутрішнім зв'язком між розрізненими фрагментами. Точніше, єдиним способом об'єднати окремі частини розрізненої історії в єдине ціле виявляється їх абстрактний зв'язок у хронологічній послідовності. Втім, подібне позитивістське схоплення часу не наближає нас до його олюднених вимірів. Наповнена таким часом пам'ять виявляється аксіологічно пустою, що звичайно є наслідком не стільки нелюдськості минулого, скільки розгортанням нігілізму в сучасності. В такому випадку ми накладаємо на минуле міру розвитку теперішнього, і якщо сьогодні темпоральні виміри людського існування поступаються місцем просторовим, то і минуле сприймається як механічна сукупність дискретних величин. «Спостерігаючи з годинником в руках механічний рух в просторі, науковець і не підозрює про те, що він, по суті, вимірює не час, а простір. ...Будь-який перебіг часу, зафіксований за допомогою вимірювального приладу, наприклад годинника, є тим самим вже не час, а той самий простір і його окремі шматки»¹⁰⁴. Проте розщеплений, пошматований простір людського існування, взятий крізь призму механістичного вимірювання, постає як позбавлений безпосередності людських смислів, дегуманізований простір.

Подібні дегуманізовані простір і час людського існування є байдужими по відношенню до здійснення особистісних смислів. Як зазначав Ф.Г. Юнгер, розшматовані на однакові, полічені відрізки, простір і час постають як мертві. «Годинниковий час – це мертвий час, той *tempusmortuum*, коли секунда тягнеться за секундою в одноманітному повторенні. Мертвий час, вимірюваний годинниками, байдуже проходить поряд з людським життєвим часом, не приймаючи участі у його злетах і падіннях – але у життєвому часі ні одна секунда не схожа на іншу»¹⁰⁵. Наповнена таким, байдужим людським вимірам буття, часом, історія постає позбавленим якісного змісту механічним, тобто мертвим процесом, котрий якісно не відрізняється від еволюції. Домінування

мертвого часу у просторі людської життєдіяльності свідчить про деградацію родової пам'яті, що стає можливим внаслідок перетворення індивідів у робочу силу. Редукована до функції робочої сили людина позбавлена *вільного часу* як часу саморозвитку. Її досвід пам'яті обмежується лише тим, що надає можливість ефективно функціонувати у якості робочої сили. В свою чергу обмеженість, підпорядкованість нашого існування мертвому часу розкриває небачені раніше можливості для контролю і маніпулювання людськими масами. Дисциплінарна влада, як і будь-який інший тип влади, розгортається шляхом захоплення життєвого часу і позбавлення його іманентного смислу. Саме такий час «може бути якнайточніше вимірний і розподілений, його кількість можна враховувати за допомогою найточніших вимірювальних методів, внаслідок чого життєвий час піддається механічному регулюванню і вводиться в нові організаційні рамки»¹⁰⁶, – писав з цього приводу Ф.Г. Юнгер.

Таким чином, повинно бути зрозумілим, що культурно-історична пам'ять не відтворює мертвий час, і навпаки, у просторі домінування мертвого часу відсутня потреба у пам'яті. Адже пам'ять як здатність відтворювати всезагальні людські смисли можлива тільки у тому випадку, коли історія постає основою мого індивідуального розвитку, тобто цілісно розгортається в цілісності особистісного буття, коли, висловлюючись інакше, у пам'яті людина набуває здатність бути присутньою в теперішньому.

Якщо смисл будь-якої речі, явища або процесу можна віднайти тільки у їх сутнісних взаємозв'язках з оточуючим світом, тоді так само і історичні події набувають смисл, коли їх засвоєння відбувається як єдність багатоманітного. Поза цим динамічним взаємозв'язком вони позбавлені власного змісту і сприймаються як сукупність безглузких даних. Але саме такою позбавленою внутрішніх зв'язків диференційованою історією можна маніпулювати відповідно до владних потреб. Інша справа, що в такому випадку логіка історії підміняється логікою боротьби за владу.

Маніпулювання історією стає можливим саме в ситуації втрати культурно-історичної пам'яті, адже якраз вона покликана надавати смисл історичним подіям. Утилізація історії трансформує пам'ять відповідно до приватних потреб індивідів, нації, народу, класу. В подібній ситуації пам'ять ідеологізується та стає вибірковою.¹⁰⁷ Історія та культура тоді постають засобами консолідації спільноти, а окремому індивіду залишається за допомогою ідеологізованої пам'яті засвоювати готові структури ідентичності.

Показово, що саме період формування сучасних ідеологій супроводжується відновленням інтересу до минулого, який був безпосередньо вписаний в процес легітимізації формування націй. В цьому контексті повернення минулого до життя відбувається завдяки поширенню інструментального відношення до нього. Але для того, щоб перетворитися на

матеріал, з якого вибудовується національний міф, воно повинно втратити смисл і логіку власного розвитку, розсипатися на еkleктичний набір різноманітних фактів. Подібне відношення до минулого, зі слів Джеффри Олік, панує серед переважної більшості історіографії та популярних форм історичної свідомості в період, який зазвичай називають «епохою історизму». Утилізована історія з готовністю починає служити потребам націотворення. «В загальному з літератури, котра присвячена теоріям націоналізму, можна почерпнути перш за все інструменталіське розуміння колективної пам'яті: якою є її роль у творенні ідентичності»¹⁰⁸.

Внаслідок важливості пам'яті для процесу конструювання відповідних структур ідентичності постійно зростає міра втручання різноманітних владних інстанцій у мнемотичні практики. Влада прагне окреслити межі та способи, за допомогою яких індивід набуває здатності пам'ятати. Наслідком подібного втручання постає вибірковість пам'яті, вона перетворюється на функціональний інструмент влади. В такому випадку засвоєння минулого відбувається, незважаючи на його іманентний смисл, виключно крізь призму владних інтересів. Функціоналізація пам'яті призводить до того, що вона набуває ситуативного та обмеженого характеру, через що втрачає здатність виходити у власне культурний вимір. Тобто пам'ять втрачає можливість відтворювати відкритість і зв'язаність будь-якої історичної події з усіма іншими як в минулому, так і в майбутньому. З іншого боку, «втрата пам'яті» є необхідною передумовою формування ідеологізованої ідентичності. Як вважав Ю.М. Лотман, передача інформації всередині «структури без пам'яті» забезпечує високий рівень ідентичності. «Якщо ми уявімо собі того хто передає і того, хто приймає з однаковими кодами і повністю позбавлених пам'яті, тоді взаєморозуміння між ними буде ідеальним, але цінність інформації, яка передається, буде мінімальною, а сама інформація дуже обмеженою»¹⁰⁹, – пояснював вчений.

Можна припустити, що всі ідеологічні конструкції певною мірою є такими «структурами без пам'яті». У цьому контексті доречно пригадати міркування Р. Барта стосовно буржуазної ідеології та міфології. Однією з головних функцій міфу, з точки зору французького мислителя, є «натуралізація», тобто в межах міфологізації відбувається витіснення речі за межі історичного процесу. «Як показує семіологія, завданням міфу є трансформація історичної інтенції у природу, скороминуще – у вічне»¹¹⁰. Подібна трансформація притаманна як міфу, так і ідеології: їх призначення полягає у здійсненні перетворення «антиприродного» у «псевдоприродне». Суть зазначеної трансформації полягає у тому, що в межах ідеології процеси і явища *втрачають ознаки власного походження*, перестають існувати як елементи історичної реальності, котра, як відомо, завжди є результатом

людської діяльності, натомість міф надає їм *«природний образ»*. Проте пам'ять аж ніяк не є природною здібністю індивідів, навпаки, вона є виключно соціально-культурним способом присутності у цьому світі. Якщо ж ми втрачаємо культурно-історичну пам'ять, тобто починаємо сприймати речі поза їх історичність, тоді можна стверджувати, що наше сприйняття реальності обумовлене ідеологією. Таким чином, на думку Р. Барта, *«міф виникає в процесі втрати історичності речами; речі у ньому втрачають пам'ять про те, як вони були створені»*¹¹¹. В контексті нашого дослідження дана характеристика міфу та ідеології розкриває механізм конституювання, наприклад, *«національної ідентичності»* як процес, що в дійсності апелює до позбавленої *культурно-історичних параметрів пам'яті*. Звідси випливає наступне: метою конституювання *«історичної пам'яті»* та *«національної ідентичності»* постає не стільки відтворення здобутків минулого, скільки прагнення легітимізувати існуючий соціально-політичний устрій. В межах подібного *«опанування минулим»*¹¹² пам'ять використовується як засіб панування одних людей над іншими в теперішньому.

Яскравим прикладом ідеологізації пам'яті є, наприклад, вітчизняний соціально-гуманітарний дискурс. Так чи інакше, переважна його більшість розгортається в межах горизонту *«державотворення»*, котре часто-густо ототожнюється з *«формуванням нації»*. Цікаво, що описаний Р. Бартом принцип *«натуралізації»* спрацьовує тут безвідмовно: існуючий порядок речей нерелексивно сприймається як єдино можливий, тобто даний від природи нібито для того, щоб ошчасливити людину (представника нації). Втрата ідеологізованою пам'яттю історичності відбувається саме як перетворення історичної спадщини у сукупність інформації про минуле. В такому інформатизованому вигляді пам'ять не відтворює минуле, а лише, в кращому випадку, зберігає його. В свій час Ю.М. Лотман запропонував розрізнення *«інформативної»* та *«креативної»* пам'яті. Саме перша зорієнтована на збереження *результатів* певної діяльності, тобто вона не містить спогади про походження цих результатів. *«Інформативна пам'ять»* має однолінійний характер та *«підпорядкована закону хронології»*¹¹³. Своєю фактологічністю *«інформативна пам'ять»* може сприяти справі забуття набагато краще ніж традиційна цензура. Яскравим прикладом зазначених міркувань постає сучасна ситуація, коли доступність усіх надбань людства в мережі Інтернет, одночасно супроводжується розгортанням тотальної кризи культури. Іншим прикладом є перетворення спадщини вітчизняних діячів культури у офіційно визнані інструменти легітимізації владних інстанцій. Парадоксальним чином, ті, хто в свій час у творчості вбачали спосіб буття свободи, у межах офіційної пам'яті постають стовпами існуючої влади.

Описана ситуація репрезентує такий феномен як «пастки пам'яті», коли пригадування оволодіває тим, кого або що пам'ятає. За наполегливими закликами формувати «історичну пам'ять» приховується колізія, яка містить небезпеку для людського буття: «пам'ять здатна ставати привласненням того, кого пам'ятаємо, такою владою над ним, котра усуває його буття і робить фантомом»¹¹⁴. Таким чином у пам'яті, котра претендує бути завершеним знанням про минуле припиняється розвиток того, що (або хто) охоплюється нею. В межах такого пригадування людина або річ позбавляється можливості розвитку у теперішньому та перетворюється у догматизованого ідола. Іншими словами, в цих межах людина або річ схоплюються як мертві, а значить і пам'ять, яка своїм привласненням вбиває їх, постає як мертва пам'ять.

В контексті зазначених міркувань варто нагадати відоме висловлювання П. Нори, згідно якому «про пам'ять стільки говорять тільки тому, що її більше немає»¹¹⁵. Так званий «бум пам'яті»¹¹⁶, котрий ми переживаємо останнім часом, є нічим іншим як спробою втечі у минуле, що обумовлене дегуманізацією теперішнього і непередбачуваністю майбутнього. Те, що ми звертаємось до спогадів в ситуації, коли пам'яті «більше немає», є симптомом втрати сучасністю людиномірності, втрати «зв'язку часів». Немає нічого дивного у тому, що людина біжить з часу, в якому проголошується її кінець. Але подібна темпоральна «міграція» має сенс тільки у тому випадку, коли вона покликана віднайти втрачений зв'язок часів, відтворити, зібрати його як пам'ять. Натомість минуле переважно використовується задля того, щоб приховати і прикрасити ницість теперішнього. В такому випадку в океані всепоглинаючої пам'яті потопає майбутнє. Тому в межах зазначеного «буму» пам'ять набуває не стільки креативного, скільки інформаційного вираження, тобто вона не стає діяльнісною пам'яттю, таким пам'ятанням, котре здійснюється не у ідеологічному спогляданні, а у реальному вчинку.

Враховуючи те, що наша пам'ять має не фактологічний, а смисловий характер, культурно-історичне розгортання пригадування зберігає історичні смисли, котрі, як може здаватися, вже минули. Втім, вона здатна їх зберігати не як мертві, статичні експонати, а виключно в контексті живого процесу смислотворення. Зберігати смисли можна тільки за умови їх відтворення на боці конкретної особистості, як особистісні смисли. Звідси логічно випливає наступне: смисли тривають в людському часо-просторі за умови їх розвитку, їх кожного разу нового відтворення, за умови набуття ними актуальності не тільки для того часу, в якому вони вперше проявилися, а і для нашого часу. Всі ці збережені смислові конструкції лише тоді дійсно постають культурними, коли вони стають людськими здібностями, тобто стають *способами буття особистості*. Для того, щоб це було можливим, остання повинна розпредметити зміст історичного матеріалу, відтворити у власній діяльності

логіку його розвитку. В силу зазначеного можна припустити, що культурно-історична пам'ять є атрибутом особистісного способу існування. Доречно вести мову про наявність пам'яті в тому випадку, коли зміст культурно-історичних смислів стає основою для індивідуального вчинку.

Отже, в межах культурно-історичної пам'яті особистість відтворює не анонімне, безлике минуле, а саму себе як представника роду людського. У цьому контексті варто пригадати теорію анамнезису Платона, згідно якій пригадування є «віднаходженням знання в собі». Таким чином пам'ять, шляхом збирання людської душі із стану розпорошеності в певну цілісність, повертає людині її власну *сутність*.

В свій час Г.В.Ф. Гегель, коментуючи теорію Платона, зазначав, що «пригадування» у античного мислителя має два значення: емпіричне і дійсно філософське. Перше варто швидше відносити до сфери міфологічних уявлень, натомість в контексті другого слово «пригадування» набуває дійсно глибокого смислу та відсилає нас до процесу «овнутрення», занурення в себе. «У цьому сенсі без сумніву можна сказати, – писав Г.В.Ф. Гегель, – що пізнання всезагального є ніщо інше, як пригадування, занурення в себе; те, що спочатку являє нам себе зовнішнім чином і визначено як деяку багатоманітність, ми в подальшому робимо чимось внутрішнім, деяким всезагальним завдяки тому, що ми заглиблюємось в самих себе і таким чином усвідомлюємо те, що знаходиться всередині нас»¹¹⁷. Таким чином, завдяки роботі пам'яті вибудовується зв'язок між всезагальним змістом загальнолюдського досвіду та індивідуальним існуванням, тобто пам'ять є досвідом, у якому відбувається засвоєння всезагального змісту загальнолюдської культури на боці особистості. Тому зміст культурно-історичної пам'яті не може бути штучно сконструйованим, адже пам'ять є способом нашої присутності у світі, а не чимось дистанційованим від нашої сутності. Людина не володіє пам'яттю, а швидше *являється* у ній, не створює її, а творить з неї. Натомість вигадання пам'яті виходячи з будь-яких, навіть найгарніших побажань, буде нічим іншим як ставленням до неї як до даного ресурсу, що підлягає утилізації.

Необхідно підкреслити, що без здібності культурно пригадувати, або скажімо, поза здібністю розумним поглядом споглядати ідеї явищ, речей і процесів, ми приречені бути прикутими до миттєвості строкатого розмаїття окремих фактів. Поза «мистецтвом пам'яті» людина ніколи не змогла б піднятися над наявно-даним, для неї був би неможливим творчий вихід у метафізичні виміри буття. В свою чергу, поза актом трансцендування для людини прихованим залишається досвід *свободи*. Пам'ять як духовна практика, що виходить за межі нашого суб'єктивного досвіду, розгортається як одна з особливих практик свободи, адже як справедливо стверджував В. Бенямін «тільки визволеному людству вповні дістається його минуле. ... тільки для

визволеного людства його минуле стає цитованим у кожен із його моментів»¹¹⁸. А значить, пам'ять, так само як і критичне мислення, є не стільки засобом емансипації, скільки способом людського буття в горизонті свободи.

Якщо припустити, що дійсний зміст освіти це те, що залишається після того, як все, чому нас вчили, забувається, тоді сутність справи вчителя дійсно полягає у вмінні давати вчитися, тобто у вмінні формувати умови розвитку універсальної здібності приводити себе у відповідність сутності «предмету». І ця справа вчителя виявляється набагато складнішою, ніж саме по собі навчання. Без самостійного мислення освіта обертається процесом передачі набутої інформації від одного покоління іншому. Натомість, освіта, яка здійснюється свідомо, займається тим, що *навчає мислити*. Останнє є виключно людським способом приводити себе у відповідність «сплячим образам» світу. Проте, необхідно розрізняти дійсне мислення від «інструментального розуму». Освіта дійсно стане навчанням мисленню, коли перестане бути процесом формування індивідів у відповідності до утилітарних вимог наявного соціуму. Тоді вона постане нічим іншим, як приведенням себе у відповідність зі «сплячими» в культурі образами людського.

Література

- ¹ Мамардашвили М. Сознание и цивилизация / М. К. Мамардашвили // Как я понимаю философию: Избр. ст., докл., выступ., интервью. – М.: Прогресс, 1992. – С. 119.
- ² Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник. – К.: Кондор, 2010. – С. 13-14.
- ³ Михайлов Ф. Т. Избранное. / Ф.Т. Михайлов. – М: Индрик, 2001. – С. 190-191.
- ⁴ Мамардашвили М. Сознание это парадоксальность к которой невозможно привыкнуть / М. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1989. – № 7. – С. 116.
- ⁵ Возняк В. Культура як «третьій суб'єкт» освітнього процесу / В. Возняк, В. Лімонченко // Проблеми гуманітарних наук. Філософія. – 2014. – Вип. 33. – С. 17. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_2014_33_4.
- ⁶ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель; перевод с нем. – Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1974.– С. 120.
- ⁷ Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? / И. Кант // Сочинения. В 8-ми т. – Т.8. – М.: Чоро, 1994. – С. 29.
- ⁸ Мишел Ф. Интеллектуал и власть: Избранны политически статьи, выступления и интервью / Мишель Фуко; пер. с франц. С. Ч. Офертаса под

- общей ред. В. П. Визгин и Б. М. Скуратова. – М.: Праксис, 2002. – 384 с. – (Серия «Новая наука политики»).
- ⁹ Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? – С. 31.
- ¹⁰ Кант И. Сочинения. В 8-ми т. – Т.3. – М.: Чоро, 1994. – С. 125.
- ¹¹ Там само. – С. 126.
- ¹² Кант И. Основоположення метафізики нравов // Сочинения. В 8-ми т. – Т4. – М.: Чоро, 1994. – С.125-126.
- ¹³ Там само. – С. 233.
- ¹⁴ Там само. – С. 232.
- ¹⁵ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1974.– С. 232.
- ¹⁶ Кант И. Критика практического разума / Переклад І. Бурківського. Наук. ред. А. Єрмоленка. – К.: Юніверс, 2004. – С. 70-71.
- ¹⁷ Кант И. Основоположення метафізики нравов // Сочинения. В 8-ми т. – Т4. – М.: Чоро, 1994. – С. 234.
- ¹⁸ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 1. Наука логики. – М.: Мысль, 1974. – С. 120.
- ¹⁹ Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000. – С. 23.
- ²⁰ Там само. – С. 29.
- ²¹ Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории / Перевод А.М. Водена. – С-Пб.: НАУКА, 1993 – С. 424.
- ²² Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / Мартин Хайдеггер; пер. Э. Сагетдинова. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. – (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского») – С. 75.
- ²³ Там само. – С. 36.
- ²⁴ Свасьян К. Философия символических форм Э. Кассирера: критический анализ. / Карен Свасьян; отв. ред. В.М. Межуев. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1989. – С. 233.
- ²⁵ Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества. – С.П.б. Изд-во РХГИ, 1997. – С. 142-150.
- ²⁶ Фихте И.Г. Сочинения. Работы 1792-1801 гг. / И.Г. Фихте; сост., общ. редция, вступ. статья и примеч. П.Гайденко; переводы М. Левиной, Т. Бородай, Л. Успенского, Б. Яковенко – М.: Научно-издательский центр «Ладомир», 1995. – С. 390-391.
- ²⁷ Возняк В.С. Метафизика разсудка и разума: попытка несистематической самокритики / В.С. Возняк. – Киев: Редакція часопису «Самватас», 1994. – С. 117.
- ²⁸ Фуко М. История безумия в классическую эпоху / Мишель Фуко; пер. с фр. И.К. Стаф. – М.: ЛСТ: ЛСТ МОСКВА, 2010. – С. 628.

- ²⁹ Ильин И.А. Собрание сочинений: Философия Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. Том I. Учение о Боге / И.А. Ильин; сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы; худож. Л.Ф. Шканов. – М.: Русская книга, 2002. – С. 64.
- ³⁰ Там само. – С. 68-69.
- ³¹ Там само. – С. 69.
- ³² Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: 2 т. – Т. 2. / Г.В.Ф. Гегель; сост., общ. ред. А.В. Гулыги. – М.: Мысль, 1971. – С. 90.
- ³³ Там само. – С. 89-90.
- ³⁴ Ильенков Э.В. О воображении. / Э.В. Ильенков. – Режим доступа: <http://caute.ru/ilyenkov/texts/imaginat.html>
- ³⁵ Джохадзе И. Политика как «частное дело» / Игорь Джохадзе // Демократия после Модерна. – М.: Праксис, 2006. – С. 72.
- ³⁶ Слотердаик П. Критика цинического разума / Петер Слотердаик; пер. с нем. А. Перцева; испр. изд-е. – Екатеринбург: У-Фактория, М.: АСТ МОСКВА, 2009. – С. 627-628.
- ³⁷ Там само. – С. 117-118.
- ³⁸ Слотердаик П. Сферы. Плюральная сферология. – Т. 3: Пена / П. Слотердаик; пер. с нем. К.В. Лощевского. – СПб.: Наука, 2010. – 923 с. – С. 194.
- ³⁹ Бурдые П. О символической власти / Пьер Бурдые // Социология социального пространства. – М.: Ин-т экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. – С. 87-96.
- ⁴⁰ Бурдые П. Идентичность и репрезентация: элементы критической рефлексии идеи «региона» / Пьер Бурдые // Ab Imperio – 2002. – No2. – С.49.
- ⁴¹ Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: 2 т. – Т. 2. / Г.В.Ф. Гегель; сост., общ. ред. А.В. Гулыги. – М.: Мысль, 1971. – С. 79.
- ⁴² Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннет Вос; [перекл. з англ. М. Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – С. 89.
- ⁴³ Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В. Ильенков. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с. – (Серия «Библиотека школьного психолога»).
- ⁴⁴ Друкер П. Эпоха разрыва. Ориентиры для нашего меняющегося общества / П. Друкер. – М.: Вильямс, 2007. – С. 272.
- ⁴⁵ Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? / М. Хайдеггер; пер.с нем. Э. Сагетдинов. – М.: Академический Проект, 2007. – С. 36.
- ⁴⁶ Деррида Ж. Geschlecht II: Рука Хайдеггера / Ж. Деррида // Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? / М. Хайдеггер; [пер.с нем. Э. Сагетдинов]. – М.: Академический Проект, 2007. – С. 277.

- ⁴⁷ Возняк В.С. Метафізика розсудка и разума: попытка несистематической самокритики./ В.С. Возняк. – Киев: Редакція часопису «Самватас», 1994. – С. 261-262.
- ⁴⁸ Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка; пер. с польск. С.М. Червонной. – М.: Логос, 2005. – С. 35-36.
- ⁴⁹ Колодюк А. В. Інформаційне суспільство: сучасний стан та перспективи розвитку в Україні [Текст] : автореф. дис. к. політ. н. / А. В. Колодюк. – К.: [б. в.], 2005. – С. 2.
- ⁵⁰ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования/ Д. Белл; Перевод с английского. Изд. 2-ое, испр. и доп. – М.: Academia, 2004. – С. СІХ.
- ⁵¹ Там само. – С. L.
- ⁵² Лэш С., УрриДж. Хозяйствознаков и пространства. Введение / С. Лэш, Дж. Урри // Экономическая социология – 2008. – Т.9, №4. – С. 49-55. – Режим доступа:
https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205034/ecsoc_t9_n4.pdf#page=49
- ⁵³ Хоркхаймер М., Адорно Т. Діалектика Просвещения. Философские фрагменты – М., СПб.: Медиум, Ювента, 1997. – С. 13.
- ⁵⁴ Лэш С., УрриДж. Хазяйство знаков и пространства. – С. 51.
- ⁵⁵ Лем С. На роздоріжжях інформатики / С. Лем // Вісник НАН України. – 2003. – № 2. – С. 28.
- ⁵⁶ Хайдеггер М. Путь к языку // Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 271.
- ⁵⁷ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна./ Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н.А. Шматко – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. – С.15-18.
- ⁵⁸ Маркс К. Енгельс Ф. З ранніх творів./ К. Маркс, Ф. Енгельс; пер. з рос. – К.: Видавництво політичної літератури України, 1973. – С. 576.
- ⁵⁹ Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр; пер. и вступ. статья С.Н. Зенкина – М.: Добросвет, 2000. – С. 76.
- ⁶⁰ Слотердаик П. Сферы Макросферология. Том II. Глобусы / П. Слотердаик; пер. с нем. К.В. Лощевского. – СПб.: Наука. – С. 833.
- ⁶¹ Делл'Аста А. В борьбе за реальность / Адриано Делл'Аста – К.: Дух і літера, 2012. – С. 63.
- ⁶² Барт Р. S/Z: / Р. Барт; Пер. с фр. 2-е изд., испр. Под ред. Г.К. Косикова. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 60-61.
- ⁶³ Гусева Н.В. Образовательные технологии и человек: философский аспект проблемы // педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски / авт.-состав. Г.В. Лобастов. – М.: «Русское слово-учебник», 2015. – С.83-93.
- ⁶⁴ Смирнов И. Экономика спама / И. Смирнов // Звезда. – 2009. – № 4. – С. 209.

- ⁶⁵ Башляр Г. Поэтика пространства / Г. Башляр; пер. с франц. – М.: Рос.полит. энцикл., 2004. – С. 21.
- ⁶⁶ Рікер П. Идеология та утопія / Поль Рікер; пер. з фр. – К.: ДУХ і ЛІТЕРА, 2005. – С. 25-26.
- ⁶⁷ Бауман З. Индивидуализированное общество / Зигмунт Бауман; пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – С. 161.
- ⁶⁸ Дзвінчук Д.І. Розвиток суспільства та освіти: Історико-філософський аналіз. Монографія. / Д.І. Дзвінчук. – Івано-Франківськ: Вид-во Лілея-НВ, 2006. – С.5.
- ⁶⁹ Згуровський М. Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи // Дзеркало тижня. – 2003 – №19(444) – С. 2.
- ⁷⁰ Ницше Ф. К генеалогии морали / Ф. Ницше ;[пер. с нем. К. А. Свасьян] // Ницше Ф. Сочинения в 2 т. Т. 2.–М.: Мысль, 1990. – С.412.
- ⁷¹ Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры / В. М. Межуев. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – С. 210.
- ⁷² Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – С. 49.
- ⁷³ Там само.
- ⁷⁴ Там само.
- ⁷⁵ Пронкин Д.Д. Одиссея творчества: К бытийности сущего через осуществление бытия / Д.Д. Пронкин, С.В. Пронкина. – СПб: Алетейя, 2005. – С. 116.
- ⁷⁶ Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993.– (Мыслители XX в.) – С. 351.
- ⁷⁷ Хайдеггер М. О сущности истины / М. Хайдеггер; пер. с нем. З.Н. Зайцева // Хайдеггер М. Разговор на просёлочной дороге / М. Хайдеггер. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 19.
- ⁷⁸ Там само.
- ⁷⁹ Свасьян К.А. Становление европейской науки / К.А. Свасьян. – М.: Evidentis, 2002. – С. 196.
- ⁸⁰ Гвардини Р. Конец нового времени / Р. Гвардини // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 136.
- ⁸¹ Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / С.Л. Франк // Сочинения / С.Л. Франк. – М.: Правда, 1990.– С. 404.
- ⁸² Там само. – С. 405.
- ⁸³ Гвардини Р. Конец Нового времени / Р. Гвардини; пер. Т.Ю. Бородай // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 135.
- ⁸⁴ Хайдеггер М. Преодоление метафизики / М. Хайдеггер; пер. с нем. В. В. Бибихин // Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – С. 188.

- ⁸⁵ Там само. – С. 188.
- ⁸⁶ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель; [пер. с нем. Б. Столпнер]. – Т. 1. Наука логики. – М. : Мысль, 1974. – С. 394.
- ⁸⁷ Райда К.Ю. Превращенные формы социальной рациональности: критика буржуазных философских концепций / К.Ю. Райда. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 12.
- ⁸⁸ Базилевич В.Д., Ільїн В.В. Метафізика економіки. – К. Знання, 2007. – С. 9.
- ⁸⁹ Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 56.
- ⁹⁰ Там само. – С. 101.
- ⁹¹ Инглегарт Р. Модернизация и постмодернизация // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под редакцией В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 277.
- ⁹² Барт Р. Мифологии / Пер. с фр., Вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. – М.: Академический Проект, 2008. – С. 314.
- ⁹³ Лэш С., Урри Дж. Хозяйства знаков и пространства. Введение // Экономическая социология. – Т. 9. – № 4. Сентябрь 2008 – С. 50. – Режим доступа: http://ecsoc.hse.ru/data/654/589/1234/8ecsoc_t9_n4.pdf#page=7
- ⁹⁴ Там само. – С. 51.
- ⁹⁵ Там само. – С. 51.
- ⁹⁶ Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – Т. 2. – М.: Мысль. – С. 394.
- ⁹⁷ Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет: Пер. с фр. / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – С. 74.
- ⁹⁸ Аверинцев С.С. Символ / С.С. Аверинцев. София-Логос. Словарь. – 2-е, испр. изд. – К.: Дух і Літера, 2001, – С. 156.
- ⁹⁹ Гете И.В. Избранные философские произведения / И.В. Гете. – М.: Наука, 1964. – С. 353.
- ¹⁰⁰ Межуев В.М. Абстрактное и конкретное как исторические категории / В.М. Межуев // Ильенковские чтения. Тезисы выступлений. – М.: Микрон-принт, 2001. – С. 85.
- ¹⁰¹ Барт Р. Мифологии. – Пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. – М.: Изд. Им. Сабашниковых, 2004. – С. 243.
- ¹⁰² Там само. – С. 269.
- ¹⁰³ Там само. – С. 270.
- ¹⁰⁴ Лосев А.Ф. Форма – Стиль – Выражение / А.Ф. Лосев / сост. А.А. ТахоГоди; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1995. – С. 449.
- ¹⁰⁵ Юнгер Ф.Г. Совершенство техники. Машина и собственность / Ф.Г. Юнгер; пер. с нем. И.П. Стреблева. – СПб., 2002. – С. 72.
- ¹⁰⁶ Там само. – С. 77.

- ¹⁰⁷ Рикер П. Память, история, забвение / П. Рикер ; пер. с фр. – М. : Изд-во гуманитар. л-ры, 2004. – С. 118-122.
- ¹⁰⁸ Олик Дж. Фигурации памяти: процессо-реляционная методология, иллюстрируемая на примере Германии / Дж. Олик // Социологическое обозрение. – 2012. – № 1. – С. 42.
- ¹⁰⁹ Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. Лотман. – М.: Гнозис; Прогресс, 1992. – С. 113.
- ¹¹⁰ Барт Р. Мифологии / Р. Барт; пер. с фр. С. Зенкина. – М.: Академ. проект, 2008. – С.304.
- ¹¹¹ Там само. – С. 305.
- ¹¹² Зерній Ю. Взаємозв'язок історичної пам'яті та національної ідентичності / Ю. Зерній // Політичний менеджмент. – 2008. – № 5. – С. 108.
- ¹¹³ Лотман Ю.М. Память в культурологическом освещении / Ю.М. Лотман // Избранные статьи. – В 3-х т. – Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. – Таллин: Александра, 1992. – С. 200.
- ¹¹⁴ Лимонченко В.В. Этико-экзистенциальные ловушки памяти / В.В. Лимонченко // Вестн. философии и социологии КГУ. – 2013. – № 2. – С. 26.
- ¹¹⁵ Нора П. Проблематика мест памяти / П. Нора // Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – С. 17-50.
- ¹¹⁶ Berliner D. C. The Abuses of Memory: Reflections on the Memory Boom in Anthropology / D. C. Berliner // Anthropological Quarterly. – 2005. – № 1. – V. 78. – P. 197-211.
- ¹¹⁷ Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн. 2-я / Г.В.Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 1994. – С. 142.
- ¹¹⁸ Беньямін В. Щодо критики насильства: статті та есе / В. Беньямін. – К.: Грані-Т, 2012. – С 290.

РОЗДІЛ V. ВІЗУАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ В ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ КОНТЕКСТАХ СУЧАСНОСТІ

Давньогрецькому філософу Платону приписують думку, що людина починається з того моменту, як спрямувала свій погляд на небо. Що вона хотіла там побачити? І що означає поняття «бачити»? Це просте питання може включати широкий спектр відповіді: бачити – це здатність сприймати, але також – мати світогляд (мати бачення), мати точку зору (тобто зайняти певну позицію), а окрім того – розуміти, спостерігати, інтерпретувати, відкривати щось для себе, концептуалізувати. З точки зору філософії «бачити» – означає мислити. Бачення можна виховати в певній культурній традиції (адже світ ми кожного разу бачимо по-своєму); бачити можна «внутрішньо» (споглядати істинну сутність речей). На основі «бачення» формується візуальне мислення, яким володіє і користується людина. Воно включає в себе і світогляд, й самоідентичність (позицію, з якою людина дивиться і бачить), і мислення в цілому.

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?

5.1. Філософія візуального: актуальність видимого

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 захована від зовнішнього світу, з яким її пов’язує тільки погляд – переважно похмурий і насторожений.¹ 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 романі «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».

Окрім «скопічного режиму» 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». Ж. Лакан одного разу сказав: «Я перебуваю на місці, з якого проголошується, що Всесвіт є недоліком у чистоті небуття»². З позиції «картезіанського перспективізму» власне «Я» – це точка розриву зі світом, яка поділяє його на суб'єктивний і об'єктивний. Окрім того, це також своєрідний погляд «людини-коробки».

Цей погляд «людини-коробки» 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.

Арт-критик Дж. Бергер, міркуючи про способи бачення (бачити), називає ідею перспективи унікальним способом дивитися на світ, властивим тільки західній культурі. 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»³. Філософія ж турбується про те, як саме ми бачимо ці види/образи, наскільки достовірно, і що з цього випливає. В такій ситуації онтологічна проблематика сягає витокami перспективізму, який визначає спосіб дивитися, бачити, споглядати.

Спираючись на ідеї В. Беньяміна, викладені в есеї «Твір мистецтва в добу механічної репродукції»⁴, Дж. Бергер вказує на те, що 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 транслявати її на тисячі телевізійних екранів, тим самим, створюючи копії образів.⁵

Камера формує інше сприйняття світу, який видається динамічним і відтворюваним, 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: «Я – кіно-око. Я – око механічне. Я, машина, показую вам світ таким, яким тільки я його зможу побачити. Я звільняю себе з сьогодні назавжди від нерухомості людської, я в безперервному русі, я наближаюся і віддаляюся від предметів, я підповзаю до них, я вилазю на них, я рухаюся поряд з мордою коня, що біжить, я врізаюся на повному ходу в натовп, я біжу попереду солдат, які біжать, я перевертаюся на спину, я піднімаюся разом із аеропланами, я падаю і піднімаюся разом із тілами, що падають і піднімаються»⁶. 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 контенти 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 – наратив, 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. Чи не втрачається гострота емоцій і почуттів, чи не перестає бути кожна унікальна подія пригодою? Чи, навпаки, ми створюємо власні «мітки» у цифровому просторі, які роблять нас частиною мозаїчно структурованого людства, і по цих «мітках» ми знайдемо себе, відтворимо наратив про себе, сформуємо власну ідентичність? Блоги і підписки, відеосимулятори і смайлики; миті, відкладені на потім в екранах смартфонів... 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. Аналізуючи дану ситуацію, П. Вірільо звертає увагу на результати доповнення ока засобами технічного відтворення. «Перші оптичні апарати, – вказує французький дослідник, – 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 *необхідність уявляти* собі цю в буквальному значенні роботу уяви, яка, згідно з Декартом, так допомагає математиці, і яку він розглядає як повноправну частину тіла, *veram partem corporis*. Шукаючи засоби, які дозволяють краще і повніше бачити незриму частину всесвіту, ми були за крок від втрати нехай незначної, але все ж здатності його уявити»⁷.

Але чи можливо, що до появи механічного зору не було такої чіткої межі між fiction і non-fiction? Адже важливим було те, щоб певне знання відповідало традиції і розвивало її, а наскільки воно реальне чи ні – це питання не стояло. Августин Блаженний і Роджер Бекон відстоювали принцип «Tamquam ab

iniustus possessorisus» – усі хороші ідеї мали потрапити в руки християн і бути визволені від язичників, «власників несправедливих»⁸. Питання стояло не про те, уявне знання чи істинне – а про те, наскільки воно відповідало або не відповідало Істинному, суперечило або не суперечило цілісності традиції. Невидиме було трансцендентальним, і, отже, завжди існувало на певній дистанції: сакральне – неосяжне. Нові оптичні можливості показали нове «невидиме», а саме – потаємний бік природи. Втрата реальності в уявленнях сприяла виникненню іншого різновиду уявлень, які перебувають строго поза рамками того, що ми називаємо «реалістичним».

Візуальні інформаційні потоки, які сьогодні формують змісти нашого повсякденного життя, відіграють важливу роль і в інституціоналізації суспільства. Один із ключових контекстів дослідження візуальної культури – надання ідеї наглядання 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 «езуїтського 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. З цього приводу відомий дослідник візуальної культури Н. Мірзоєфф констатує розрив між багатством і різноманітністю візуального досвіду в постмодерністській культурі та можливістю аналізувати наявні спостереження.⁹ Наявні дані не перетворюються на інформацію. Око камери – це око наглядача, але він як античний тисячоокий велет Аргус – одні очі сплять, інші ні, й ніхто не знає, коли і які саме.

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», відзначає П. Вірільо, є засобами інтелектуального осліплення сучасної людини. Оптичні прилади розширюють природний погляд людини, але водночас «індустріалізують» його, применшують його 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». «Наше суспільство наче занурюється в ніч свідомого осліплення, де горизонт бачення і

знання застилає його воля до цифрової влади»¹⁰, – говорить дослідник. Але чи так важко цієї влади позбутися? Можливо, для цього потрібно виховати свій зір, навчити його обирати фокус, перспективу, позицію і ракурс.

Світ, як відомо, перебуває в постійних змінах. Але змінюються не тільки візуальні змісти повсякденності, а також і форми, в яких постає та розвивається знання, включаючи в тому числі знання філософське. Відома стурбованість Платона з приводу проблеми переходу від усної форми знання до письмової («Федр»).¹¹ На перетині Середньовіччя з Ренесансом настає епоха друкованої книги. Приклад вислову, який символізує прихід нової візуальної технології в XV столітті: «Ceci tuera cela» – «це вб'є те», – говорить персонаж Віктора Гюґо Фролло з «Собору Паризької Богоматері», вказуючи на друковану книгу і на собор Нотр-Дам.¹² Тобто друк замінить культуру монументальної візуальності. Аналогічну ситуацію ми бачимо сьогодні. «Кіно як собор» розглядає сучасна дослідниця Б. Більдрауер, маючи на увазі фільми, які є монументальними творами, наповненими надзвичайною візуальною естетикою, що визначають епоху, як в свій час собори візуально визначали релігійну естетику Середніх віків.¹³ 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. «Спосіб, яким ми бачимо речі, перебуває під впливом того, що ми знаємо, і в що ми віримо»¹⁴, – вважає Дж. Бергер. Так, у добу Середньовіччя людина вірила у фізичне існування пекла, з яким асоціювався образ вогню. «Ідея пекла, – продовжує автор, – багато в чому завдячувала вигляду вогню всепоглинаючого і попелу, що залишається – так само, як і досвіду болю від опіку»¹⁵. У сучасної людини асоціативний ряд, пов'язаний з вогнем, значно відрізняється, й образ пекла зазнав суттєвого переосмислення (як варіант, «пекло – це інші», за висловом Жана-Поля Сартра). 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». У назві останньої вжито неологізм «unflattening», сформований під впливом назви класичного сатиричного роману Е. Еббота «Flatland» – «Пласка земля». В ньому дія відбувається у двовимірному світі, а його персонажі – геометричні фігури. Слово «Unflattening» («розпличення»), таким чином, говорить про перетворення плаского двовимірного світу в світ «не-плаский», тривимірний, за допомогою візуальних форм. Робота була намальована у формі коміксів й аргументувала важливість візуального сприйняття мислення в процесах навчання та викладання.¹⁶ 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» (термін Ж. Дельоза).¹⁷ Водночас, комікс – це «візуалізм», а «візуалізми» активно проникають в усі аспекти життя. Наприклад, більше тридцяти базових «візуалізмів» виокремлює дослідник Т. Фінлі, аналізуючи культуру сучасного учня чи студента в процесі навчання. «Візуалізми» у цьому випадку – 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.¹⁸ Отже, «візуалізми» – це частина «мультимедійної екранної мови», яка не робить інтелектуальний світ невербальним, проте суттєво доповнює його візуальними елементами.

Використання «візуалізмів» поширюється, а їх кількість невпинно зростає. Проте філософський погляд на панування «візуалізмів» у культурі неоднозначний – що за ними стоїть? «З початку ХХ століття поле сприйняття європейця виявилось заповненим деякими знаками, зображеннями, логотипами,

які множилися протягом двадцяти, тридцяти, шістдесяти років при відсутності будь-якого зрозумілого контексту, наче хижі риби в спустошуваних ними заражених ставках, – пише П. Вірільо. – Ці геометричні торгові марки, ці великі букви, гітлерівська свастика, силует Чапліна, синій птах Магрітта і кармінові губи Мерилін Монро – ця паразитична настирливість не піддається поясненню однією тільки силою технічної відтворюваності, про яку так часто говорили ще в ХІХ столітті. Насправді ми опинилися перед логічним завершенням системи, яка впродовж кількох століть надавала ключову роль швидкості технік зорової й мовленнєвої комунікації, – системи інтенсифікації повідомлення»¹⁹. Відтак, панування «візуалізмів» – наслідок певного способу мислення, який, разом із тим, неприйнятний для багатьох філософів, оскільки вони займають іншу позицію.

Отже, 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. «У друці мова є первинним елементом, тоді як візуальні фактори, такі, як фізичне оформлення чи формат дизайну або ілюстрація, є вторинними або допоміжними, – стверджує британський дослідник Д. Дондіс. – У сучасних медіа істинним є прямо протилежне. Візуальне домінує, вербальне зростає. Друк ще не вмер, і ніколи не вмере, але тим не менше, наша мовно-домінуюча культура відчутно зрушила в бік іконічної. Більше того, що ми знаємо і що вивчаємо, що ми купуємо і у що віримо, що ми визнаємо і що бажаємо, є детерміноване домінування над людською душею фотографії, і ще більше так буде у майбутньому»²⁰. Фактично, тут розгортається відомий аргумент М. Маклюена про визначальну роль «галактики Гутенберга» – суспільства друкованої книги, та його трансформації, які зрештою знаходять власне завершення не тільки в «галактиці Інтернету» (М. Кастельс), але й в «іконічності» культури. Остання, незважаючи на все вищесказане, виникла не сьогодні, а має свою традицію формування.

Як показує досвід історії, культура репрезентує себе в іконічних образах, проте її візуальність поширюється набагато далі. Наприклад, письмо у звичній, рукописній чи друкованій формі є також візуальною технологією. Що ми уявляємо, коли говоримо про письмо? Літери на кирилиці, латинці, чи грецькі? Арабську в'язь, хінді, ієрогліфічне письмо? Нулі та одиниці? Коли ми говоримо про письмо, ми перебуваємо, – стверджує Б. Сендівелл, – в сфері мистецтва і релігії. «Походження письма нерозривно пов'язане з походженням мистецтва і ритуальних написів. Напевне ми знаємо, що перші форми письма були майже

повністю релігійними за природою (в існуючому близькому зв'язку між релігійними і політичними практиками, письмо незмінно функціонує як теократична технологія). Отже, у багатьох відношеннях, історія «візуального» є історією письма. Коли усні культури є позбавленими паперу світами, одним із перших знаків «цивілізації» є пошук постачання паперу (або його попередніх еквівалентів). Історія заходу може бути сконструйована докола індустріалізації паперової мануфактури»²¹.

Пошук досконалої мови складає важливий контекст європейської філософії: від проектів віднайдення мови, якою говорило людство до падіння Вавилонської вежі, до питання віднайдення мови, якою можна говорити з Богом, та універсальної мови природи. Але чи однаковий процес філософського пізнання та й світовідчуття в цілому людей, які пізнають світ усно, як було в доплатонівські часи, і засобами читання, що критикує у «Федрі» Платон? Чи однаковою буде філософія людини, яка вміє прочитати єгипетські ієрогліфи, і такої, яка не вміє? Як будуть вирішуватися філософські питання, коли вони будуть описуватися мультимодальними мовами? Зміна 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 докола набору таких образів.

Необхідно враховувати, що візуальність не виникає спонтанно, на певному етапі розвитку пізнання. Вона знаходиться вже в змісті як мови, так і у філософії. Розглядаючи багатоманітність «візуальних тропів» в західноєвропейській інтелектуальній історії, Б. Сендівелл нагадує, що початково давньогрецьке слово «істина» (*aletheia*) означало «виявлення» або «викриття». В сучасній іспанській мові народжувати «*dar a luz*» означає «дар світла». Виходячи з даної ситуації, «бачити, бути побаченим, мати точку зору і свідчити, репрезентувати і моделювати, шукати видимості або бажати анонімності стали рутинним досвідом сучасного життя, який переважає в нових електронних технологіях. З цього випливатиме, що хто б не створював і не контролював оптичні медіа суспільства, у нього привілейоване становище порівняно з створенням і контролем інших соціальних утворень. Багатство візуального, тим не менше, є навіть більш глибоким, ніж поверхневі ідеології зору, і, фактично, розширюється до передумов і основних правил наших

найбільш фундаментальних форм свідомості та ідентичності (поза кожною можливою логікою і граматиною ми знаходимо діаграму). Таким чином, найбільша частина того, що ми називаємо теоретичним доведенням (можливо також і «практичним доведенням»), складається із застосування візуальних схем, зображень та інструментів, які вже пре-концептуалізовані як прямий, безпосередній досвід. Це, насправді, є частиною глибокої культурної одержимості ідеєю алфавітного порядку, візуальними ярликами, сталими формами ідентичності та само-авторизованими системами ідентифікації (зрештою реалізованими у фантазіях ідеальної кінематографічної присутності)»²². Отже, можна констатувати, що 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 можливість світогляду – погляд всередину за допомогою «ока розуму», який є можливим завдяки логосу, слову. Ця інверсія характерна для історії розвитку західної філософської думки.

Безумовно, ми звикли прив'язувати мислення до мови. Після того, як постмодерністи заявили, що все може бути текстом – ми набули оптимізму: текст є зрозумілим, фундаментальним символом знайомого світу. Завжди десь знайдеться свій «Розетський камінь», який допоможе текст зрозуміти. Проте поза текстом залишилися образи, які можуть викликати занепокоєння, страх, непевність. Іконоклазм – знищення зображень в різні історичні періоди – говорить про те, що зображення і образи завжди були і є не менш небезпечними, ніж слова. Отже, і вагомість контексту взаємодії вербального і візуального є актуальним питанням.

Вербальність та візуальність повсякденного досвіду обумовлює перебування філософії між мовою і візією. «Слова і зображення» – це проблема, яка охоплює цілий спектр питань. Як говорить автор концепту «пикторіального повороту» Вільям Мітчелл, «слова і зображення» – це «назва відмінності між типами репрезентації, скорочений спосіб поділу, картографування й організації поля репрезентації. Це також назва певного базового культурного тропу, насиченого конотаціями, які виходять всього лише за формат структурної відмінності. Різниця між культурою читання і культурою споглядання (*spectatorship*), є не тільки лише формальною проблемою (хоча і формальною також); вона має відношення до форм соціальності та суб'єктивності, до індивідів та інститутів, сформованих культурою»²³. Проблема полягає в тому, що культура слів і культура зображень, які взаємопов'язані в практиці, але сильно відрізняються в теоретичних

дослідженнях. В цьому контексті слід нагадати, що діаграми як символ будь-якого теоретичного дослідження – це також візуалізм. 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.

Виходячи з цього, 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 західної філософії Б. Сендівелл вводить поняття «відеологічна філософія» (videological philosophy). На його думку, «відеологічна філософія – мисленнєві структури і дискурси, засновані на відеологічних припущеннях і категоріях. З цього випливає несвідомий привілей пізнання (і, відповідно, епістемології) у західній європейській культурі»²⁴.

Отже, відеологія починається із застосування технологій і моделей репрезентації, щоб візуалізувати, концептуалізувати та картографувати реальність. Візуальні дискурси ґрунтуються на певних «відеологічних матрицях» (тобто на тих узагальнюючих стратегемах і взаємозв'язках відеологічного дискурсу (метафорах, схемах, репрезентаціях тощо), які «легітимують відеологічні практики і культурні форми»)»²⁵. 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.

Проблема «Логосу» та «візії» сьогодні формує чергову кризу відносин між словами і речами – невизначеність. Вона є джерелом «невидимої мови», яка впливає із лінгвістичних проблем сучасності. Здатність слів породжувати невизначеність відмітив вже Дж. Локк. Вказуючи на проблему протиставлення «рефлексії над ідеями» та «рефлексії над словами», він писав: «Я зізнаюсь, таким чином, коли я вперше почав цей дискурс про розуміння, і деякий час після цього, я не мав жодної думки про те, що будь-який розгляд слів був необхідний для цього. Але, розглянувши походження і композицію наших ідей, я почав досліджувати межі та достовірність нашого знання. В результаті я виявив, що воно мало такий близький зв'язок зі словами, що, окрім їхньої сили і способу позначати речі і явища, які були початково спостережувані, може бути дуже небагато сказано ясно і чітко про знання. Воно, хоч і розуміється як істина, може мати багато спільного з судженнями. Вони так часто вклинюються між нашим розумінням та істиною, яку потрібно розглянути й осягнути, що, як і середовище, через яке видимі об'єкти проходять, їх незрозумілість і невпорядкованість нерідко затуманюють наші очі та обманюють наше розуміння»²⁶. Проблема відмінності між «рефлексією над ідеями» та «рефлексією над словами» і прагнення знайти смисли в мові, таким чином, показують спрямованість на пізнання та говорять про пошук його істинності, який ускладнюється невизначеністю слів-посередників. В силу чого проблема мови і проблема уяви стають двома полюсами мислення. Їх синтез приводить до висновку, що традиційне судження про те, що мислення можливе тільки засобом мови, є неповним.

Вивчення філософією здатностей «говорити» і «сприймати», «говорити» і «дивитися» показує, що це не прості явища, а дає привід говорити про наявність у них складної контрверзи. Слова чи речі? Мислення чи мова? Згідно з Дж. Бергером, бачення приходить до слів: «Дитина дивиться і впізнає до того, як набуває змогу говорити». Але є, на думку дослідника, й інший сенс, в якому бачення приходить до слів: «Саме бачення є тим, що встановлює наше місце в оточуючому світі; ми пояснюємо світ за допомогою слів, але слова ніколи не відмінюють того факту, що ми оточені ним. Зв'язок між тим, що ми бачимо, і тим, що ми знаємо, так ніколи і не був встановленим»²⁷. У здатності бачення закладена проблема вибору: ми обираємо, на чому сконцентрувати погляд. Дивитися – означає здійснювати не стільки фізіологічний, скільки вольовий акт.

Проте бачення не тільки передуює словам, але й залишається після них. «Якщо ми погоджуємося, що ми бачимо ось цей пагорб, ми передбачаємо, що нас можна бачити з того пагорбу, – говорить Дж. Бергер. – Взаємна природа

споглядання є більш фундаментальною, ніж розмовного діалогу. І часто діалог є спробою вербалізувати це – спробою пояснити як, метафорично або буквально, «ти бачиш речі» і спробою виявити, як «він бачить речі»²⁸. Відтак досвід нашої діалогічності як невід'ємної частини людської природи ґрунтується на базовому усвідомленні взаємозв'язку ідеї «бачити» та ідеї «бути видимим (побаченим)». У виразі «обмінятися точками зору» бачення набуває більше буквального, ніж фігурального характеру, як це може видатися на перший погляд.

Можна сказати, що способи «бачити» і способи «говорити» є взаємопов'язаними між собою. Але також можна зауважити, що візуальні паттерни сучасної культури викликають певні теоретичні занепокоєння. Один з відомих дослідників «візуального повороту» В. Мітчелл говорить про «панічну атаку», викликану в академічному середовищі численними публікаціями стосовно різних форм візуальності. Вони фактично стирають різницю між мистецтвом і повсякденністю й виголошують «побачене» важливішим за «почуте» і «сприйняте на дотик». Проводиться паралель між «панічною атакою» та «стресом», отриманим дослідниками кількома десятиліттями раніше від концепції «граматології» Ж. Дерріда. «Грамматологія просувала видимі знаки написаної мови – від піктографів до ієрогліфів, до алфавітних скриптів, до винайдення друку і нарешті до цифрових медій, від їх статусу як паразитичного додатку до оригінальної мови-як-розмови, до позицій первинності як загальної передумови для всіх понять мови, значення і присутності. Грамматологія кинула виклик первинності мови як невидимої, автентичної розмови у той же самий спосіб, яким іконологія кидає виклик первинності єдиному, оригінальному артефакту. Загальна умова «ітерабельності» або «цитаціональності» (терміни Ж. Дерріда – Г.І.) – повторюваний акустичний образ в одному випадку і візуальний образ в іншому – підриває привілей водночас візуального мистецтва і літературної мови, ставлячи їх всередину ширшого поля, яке, насамперед, здається просто доповненням до них. «Письмо» не так вже й випадково стає зв'язком між мовою і баченням, вираженим у фігурі ребуса або ієрогліфа, «намальованим світом» або видимою мовою, розмовою жестів, яка передує вокальному виразові. І грамматологія, й іконологія викликають страх візуального зображення, іконокластичну паніку, яка в одному випадку викликає занепокоєння з приводу візуалізації невидимого духу мови у видимих формах, а в іншому – хвилювання з приводу того, що безпосередність і конкретність візуального зображення створює небезпеку бути витісненими у процесі дематеріалізації, перетворитися на візуальну копію – просто зображення зображення»²⁹.

Виходячи з цього, підкреслимо, що 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.

5.2. Від мови до образу: мислення в парадигмі «візуального повороту»

Міркуючи про витоки істини, американський дослідник Девід Левін звертає увагу на те, що до поставання і розвитку «філософії мови» в ХХ столітті панівним і провідним джерелом істини вважався зір, а «гегемонія зору» була внутрішньо присутньою специфікою філософії. В свою чергу «лінгвістичний поворот», заявлений Р. Рорті у «Філософії та дзеркалі природи», виявився і поворотом до істини поза досвідом. «У цьому «повороті», переважно введеному представниками аналітичних шкіл Фреге, Бертраном Расселом і Людвігом Вітгенштайном, і, у континентальних школах Е. Гуссерлем і Б. Расселом, гегемонія зору як філософська парадигма знання, істини і реальності була подолана і замінена парадигмою, в якій мові віддається детермінуюча роль»³⁰, – говорить Д. Левін. З його точки зору, візуальні парадигми та гегемонія зору мали місце в історії філософії в різноманітних 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». Оксфордський «Словник медій і комунікацій» дає наступне визначення «візуального (пикторіального) повороту»: це «зрушення в акцентах у гуманітарних і соціальних науках в сторону зростання занепокоєння з приводу важливості видимого»³¹. Це «занепокоєння» ґрунтується на двох аспектах. По-перше, дослідження засад візуальності, творення образів та іконічності дійсно є «науковими трендами». По-друге, очевидно, що роль зображень і візуального сприйняття в цифрову еру переносить на новий рівень наше сприйняття культури, соціуму, світу в цілому. Щоправда, скептики часто задаються питанням: «візуальний поворот» є явищем культури, чи він існує тільки в головах і творах дослідників? Ми бачимо, що наведене нами визначення із авторитетного видання достатньо акуратне: «зрушення в акцентах», «занепокоєння». Чим викликане це «занепокоєння»? Чи це наступна стадія

розвитку філософії після «лінгвістичного повороту»? Але констатувати нові «повороти» – це також «тренд», а інколи навіть кліше сучасних досліджень, в яких всі тільки і змагаються за місце «маніфестатора» нового «повороту», не турбуючись про те, що в цій констатації можуть бути тільки слова і нічого більше. Тому ключове питання, яке постає перед нами, можна початково сформулювати наступним чином: візуальний поворот – реальність чи ілюзія?

Сьогодні у філософському дискурсі ідеї «візуального повороту», хоча і не мають надто давньої традиції дослідження, демонструють коцептуалізацію їх історичних витоків. Так, сучасні дослідники А. Хейвуд та Б. Сендівелл виокремлюють чотири ключові «рівня» аналізу досліджень у «полі візуальності». До першого вони 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 дослідники 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.³²

Більш детальну історіографію питання дає Дж. Елкінг, дослідник сучасних візуальних студій. Як співавтор і головний редактор збірника статей «Теоретичний аналіз візуальних студій. Опис дисципліни», він збирає і оглядає ключові контексти візуальності в останні десятиліття. Зокрема, він заявляє про виникнення і зростання такого явища, як *visual studies*. Ключові моменти, на які звертає увагу дослідник у цій роботі, наступні:

- з 1990-х років спостерігається експонентне зростання візуальних студій;
- у 1990-х роках візуальні студії були предметом, який концентрував свою 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. Дослідження використовували в основному методи культурних студій. Опіралися ці студії в історичному контексті на роботи таких теоретиків, як М. Фуко, В. Беньямін, Р. Барт і Ж. Лакан. Таким був стан справ до 1996 р., коли журнал «October» започаткував дискусію щодо візуальних студій, після якої ця дисципліна стала комплексною і складною;

- «візуальні студії» мають п'ять історичних витоків. По-перше, вони є продовженням британських культурних студій 1960-х років, основними представниками яких є С. Холл і Р. Уільямс. По-друге, історичною передумовою їх виникнення є започаткована у Швеції в 1970-х роках (у Гьотбурзі й Лунді) школа семіотичних досліджень не мистецьких зображень. Третю історію починають Aby Warburg чи Alois Rieg, і головним втіленням її є німецькомовна традиція дослідження в історії мистецтв – «Bildwissenschaft». Четверте історичне джерело візуальних студій стосується Великобританії, воно ґрунтується на дослідженнях постколоніальних студій, візуальній антропології тощо, а головним осередком цієї традиції є британський «Журнал візуальної культури». П'ята традиція походить із деконструкції та літературного критицизму, представленого зокрема М. Маклюеном і Ф. Джеймсоном;

- 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: Англосаксонська, німецькомовна та латиноамериканська. Проте далі він говорить про щонайменше п'ять чи шість можливих ліній дослідження – оскільки вони всі досить самостійні й не співвідносяться між собою, то їх узагальнення поки що не здійснене. 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. Дж. Елкінг вказує, що при підготовці ним збірки «Теоретичний аналіз візуальних студій. Опис дисципліни» так чи інакше фігурували або розглядалися біля шестидесяти центрів або інституцій візуальних досліджень по всьому світу, що говорить про значний інтерес до теми дослідження візуальності.³³ 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 стрімко зростає.

Слід додати, що «візуальний» («пiкторальний», «iконiчний») поворот у дослідженнях пов'язується із засобами сучасної комунікації, в межах чого розвивається таке поняття, як «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, що відбулася певна трансформація 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.

Так, у 1991 р. німецький філософ Ф. Фельман пропонує поняття «Wende zur Abbildung» – «поворот до уяви».³⁴ Дослідник заявляє про те, що зображення мають певний «магічний вимір», який не може бути інтенціонально вирішеним. Ця ідея вважається раннім варіантом констатації факту, який означений як «візуальний поворот». У 1994 році Готтфрід Боем пише про «Іконічний поворот» у статті «Що таке зображення?», яка стає подальшим розвитком теми. Дослідник шукає можливості залучити класичну філософію до розробки зазначеної проблеми, зокрема – «філософію мови» Л. Вітгенштайна. Г. Боем говорить про невербальний «іконічний логос», який приймає участь у формуванні смислів за аналогією з вербальним. Проблема співвідношення візуального і вербального у Г. Боема постає в контексті пошуку парадигми, в якій «зображення посідало б особливе місце».³⁵

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 «пікторіальний» 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 «пікторіального повороту», таким чином, акцентується важливість зображень як джерела наших знань про світ. Оскільки вони перебувають в центрі наукових дискусій, свій поворот до зображень В. Мітчелл розглядає в контексті протиставлення вербального і візуального. Він ставить питання: «Чого хочуть зображення?», і вибудовує відповідь, аналізуючи «іконологію» та роль знаків в генезі культури, а також образи («images») та їх смисли в історичній ретроспективі. А далі розширяє тему образів («images») до зображень, картин («pictures») як до більш конкретних репрезентаційних об'єктів, у яких постають образи.

Важливим моментом у праці В. Мітчела є питання про те, як зображення постають у найбільш різноманітних сферах культури – філософії, семіотиці, мистецтві, масових медіа. Ключовою для нього є тема репрезентації: взаємодія між зображенням і текстами розглядається як відкрита можливість до репрезентації. З точки зору К. Пургара, поворот до зображень – це «прийняття твердження, що зображення можуть говорити і сказати стільки ж, скільки вони можуть показати і репрезентувати»³⁶. Йдеться про суспільство, в якому домінують зображення, а також про способи, якими ми могли б їх інтерпретувати.

Як один з провідних дослідників візуального, В. Мітчелл пояснює своє бачення «пикторіального повороту» наступним чином: «Моя мета полягала в тому, щоб визнати сприйняття «повороту до візуального», або як до образу як спільного місця, до речі, про яку казуально і нереклексивно говориться в наш час, і як до того, що зазвичай неусвідомлено акцентується як прихильниками, так і супротивниками цієї ідеї. Але пикторіальний поворот – це *трон*, фігура мови, яка повторювалася багато разів ще з античності. Коли ізраеліти «відхилилися» від невидомого бога до видимого ідола, вони були залучені в пикторіальний поворот. Коли Платон попереджає про переважання в думці образів, копій і гадок в алегорії печери, він закликає відвернутися від зображень, які тримають людей у полоні, й повернутися до чистого світла розуму. Коли Лессінг застерігає в «Лаокооні» про тенденцію імітувати ефекти візуальних мистецтв у літературних мистецтвах, він намагається боротися із пикторіальним поворотом, котрий розглядається ним як деградація естетики і культурних норм. Коли Вітгенштайн у «Філософських дослідженнях» стверджує, що «зображення тримає нас у полоні», він скаржиться на панування певної метафори у ментальному житті, яка тримає філософію у тисках»³⁷.

Роботи В. Мітчелла важливі в контексті розвитку теми візуальної парадигми в США, яка 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. Важливим є те, що з 1990-х років тема візуалістики виходить за межі мистецтва, медіа і перетворюється на філософську проблему. Так, у 1989 році в університетах США з'являються навчальні програми з візуальних студій. Зароджується дискусія щодо цієї проблеми, яка оприлюднюється в 1996 році у публікації Р. Краусс «Опитувальник щодо візуальної культури». З неї починається дискусія стосовно взаємозв'язку проблеми візуальних студій та мистецтва. Ця праця – є комплекс питань, який був розісланий провідним фахівцям, а їх відповіді проаналізовані та опубліковані. Зокрема, у праці йдеться про те, що візуальні студії стосуються переважно антропології, а їх вивчення в університетах не стільки пов'язане з мистецтвом, скільки виховує у студентах суб'єктів сучасного суспільства споживання. У 1999 р. американський дослідник Д. Крїм пише відповідь на «Опитувальник» Р. Краусс, в якій заявляє, що вона не зрозуміла візуальних студій. Його есей називається «Отримати Уорхола, якого ми заслуговуємо».

Проте повністю «прив'язувати» ідеї візуальності до сучасної епохи та вказувати на візуально орієнтовані медіа як на джерело візуальної культури було б дещо передчасно. Суть справи в тому, що західна філософія сформувала цілий ряд контекстів, які демонструють перевагу проявів візуальних засобів

виразності в процесі пізнання та у формуванні способів мислення. Можна виявити ключові питання, які постають в історико-філософських розвідках у парадигмі пошуку візуального мислення, і основні форми прояву візуальних дискурсів в історичній ретроспективі. На перший план висувається ідея контекстуального протиставлення візуального і вербального. Це означає, що «візуальний поворот» приходить на зміну «лінгвістичному», заявляючи таким чином про себе як про дещо контрадикторне і неспівмірне з концепціями, в яких мова відіграє провідну роль. Свідченням є праця В. Мітчелла «Пікторіальний versus іконічний поворот: Два листа», опублікована у співавторстві з автором концепції «іконічного повороту» Г. Боемом.³⁸ В ній автори констатують зростаючу роль зображень у соціокультурному житті та дискутують щодо ключових ознак «візуального» повороту.

Безумовно, такі конструкти, як «іконічний поворот», «пікторіальний 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. Як зауважує В. Мітчелл, «з одного боку, в переважній більшості випадків здається очевидним, що ера відео та кібернетичних технологій, час електронних зображень, розвинули нову форму візуальних симуляцій та ілюзіонізму з безпрецедентною силою. З іншого боку, страх зображень, тривога, що «сила зображень» може врешті зруйнувати навіть своїх творців і користувачів, є настільки ж давньою, як і творення зображень саме по собі. Ідолопоклонство, іконоборство, іконофілія та фетишизм не є винятково постмодерними феноменами. Що є специфічним на даний момент, то саме цей парадокс. Фантазія про іконічний поворот, про культуру, в якій повністю домінують зображення, тепер стала справжньою технічною можливістю глобального масштабу.»³⁹

Незважаючи на активне просування понять «pictorial turn» і «iconic turn», постає необхідність вирішити питання щодо того, про яку саме площину проблем йдеться, коли констатується роль зображень у культурі. З точки зору І. Еллоу, в підходах як В. Мітчелла, так і Г. Боема виникає одна неясність: «Або цей діагноз відсилає до зміни в суспільстві, або це суто епістемологічний поворот у мисленнєвому процесі; іншими словами, якщо цей «поворот» розглядає експонентне зростання форм візуальної комунікації, це означає появу нових об'єктів, а герменевтичний поворот означає зміну в способі мислення і бачення. Фактично 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, зіпсованого певною зарозумілістю, що перешкоджає знайти йому місце як концентрованої формі знання, на півдорозі між онтологією об'єкта і семіотикою знака»⁴⁰. Отже, впровадження нового концепту створює ситуації невизначеності.

Дослідження візуальності породили не тільки цілий ряд концептів, але й поставили завдання їх критичного осмислення та аналізу. Так, В. Мітчелл описує «десять міфів щодо візуальної культури». До них дослідник відносить 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»⁴¹. У цілому в цих «міфах» дослідник конструктивно охоплює ключові передумови сучасних робіт у сфері візуальних студій. Наведені вище твердження фактично лежать в основі більшості сучасних поглядів, а деякі з них у свій час висловлював і сам В. Мітчелл. Хоча тепер він же їх розглядає з позицій критичного переосмислення.

Разом із тим, В. Мітчелл в результаті критичного аналізу дає широке пояснення власного розуміння візуальної культури, взявши за основу концепцію «пикторального повороту». В її контексті він висуває вісім контр-тез: «1. Візуальна культура закликає до рефлексії над відмінністю між мистецтвом і не-мистецтвом, 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 іконоклизмом»⁴².

Поряд з цим поясненням свою точку зору на візуальну культуру сучасності пропонує один з провідних дослідників цієї теми Н. Мірзоєфф. Він звертає увагу на те, що за останні десятиліття дослідження візуальної культури вийшли на новий рівень: якщо, наприклад, в 1990 році йшлося про проблеми споглядання певного специфічного і невеликого предметного простору (музей, кінематограф), то сьогодні досліджується мережеве суспільство, в якому явно домінують образи. Головним питанням дослідження є: як бачити світ? Це бачення світу дослідник концентрує на наступних ідеях: «Усі медіа є соціальними медіа. Ми використовуємо їх, щоб виразити себе перед іншими. Зір є насправді системою сенсорного зворотнього зв'язку, який отримує усе тіло, а не тільки очі. Візуалізація, навпаки, використовує технології для того, щоб виразити світ як простір для війни. Наші тіла тепер є продовженням даних з мереж, кліків, лінків і селфі. Ми виконуємо те, що ми бачимо і розуміємо на екранах, і воно супроводжує нас повсюди. Це розуміння є результатом поєднання бачення і навчання не бачити. Візуальна культура є чимось, у що ми є активно залучені для того, щоб творити зміни, а не тільки для того, щоб дивитися, що вже відбувається»⁴³.

Наведені точки зору ставлять питання: що є найбільш головним в дослідженнях візуальних студій? За останні десятиліття в їх центрі досить багато місця приділяється проблемі визначення їх предмета. Хоча в англосаксонській традиції дослідження візуального зароджуються переважно в контексті вивчення мистецтв, медій чи масової культури, разом з тим, довкола цих дискурсів ставиться питання можливості пошуку більш глибокого змісту. Цей пошук починається із питань, які В. Мітчелл називає простими, проте відповісти на них водночас складно: «Що таке візуальне? Що таке візуальний образ? Що таке посередник? Який зв'язок між зором та іншими відчуттями? Між зором і мовою? Чому візуальний досвід перебуває під впливом страхів і фантазій? Чи є у зору історія?»⁴⁴.

Мова йде про те, що сьогодні у візуальних дискурсах теоретично обґрунтовується нова «візуальна епістемологія». Її смисл знаходить підґрунтя не стільки в соціально-філософських, скільки метафізичних, онтологічних і, насамперед, теоретико-пізнавальних контекстах (зокрема, в історико-філософській ретроперспективі).

У генезі становлення термінології по проблемі «візуальності» потрібно звернути увагу на те, що американські розвідки зазвичай апелюють до більш ранніх «редакцій» теми візуальності. Наприклад, у М. Фуко вона є ознакою «епістемі» 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. Безумовно, не залишається поза увагою і філософія, в контексті якої формується актуальність методологічного осягнення візуальних практик у різних контекстах. Проте, якщо вже говорити про «повороти» в історико-філософському контексті, то слід пояснити їх з позиції автора терміну Р. Рорті. Він охарактеризував історію філософії як послідовність «поворотів», в яких на зміну певному спектру проблем, що перебувають у центрі філософського мислення, приходять інші спектри. Так, «картина античної та середньовічної філософії, як занепокоєної речами, філософія сімнадцятого до дев'ятнадцятого століття, як занепокоєна ідеями, і просвітлена сучасна філософська сцена – словами, мають значущу правдоподібність»⁴⁵. Фактично Р. Рорті говорить про те, що філософія може пропонувати різні питання, які отримують відповідь у різних формах і в різних поняттях.

«Занепокоєння словами» характеризує поворот «лінгвістичний», який висуває на новий рівень «текстуальність». Тексти, мова, семіотика, риторика та інші поняття стають основою філософських дискурсів. З точки зору А. Лактіонової, можна виокремити певні невзаємовиключні стадії

«лінгвістичного повороту»: «I стадія – аналіз штучної мови науки, прагнення подолати філософські проблеми завдяки формалізації природної мови задля усунення неоднозначностей і парадоксів в ній (перша половина ХХ століття); II стадія – аналіз повсякденної мови, усвідомлення того, що штучна формальна мова не є достатньою, і передбачає не менш спекулятивний статус смислів лінгвістичних одиниць (середина ХХ століття); III стадія – аналіз мовлення як практично здійснюваної промовляючими активності, а не мови як готового для оперування інструментального апарату (з 70-х років ХХ століття); при цьому ці стадії хоча і започатковуються в різний час, не є взаємовиключними, а продовжують діяти»⁴⁶.

Перетворення мови на один із найбільш обговорюваних напрямів філософії ХХ століття відбулося внаслідок впливу, по-перше, неопозитивістського контексту, який зосередив увагу на ролі мови в науці; по-друге, формування нових напрямів у лінгвістиці, які повернули увагу цієї науки у заявлених у добу Модерну проблем співвідношення мови і досвіду. Наприклад, гіпотеза Сапіра-Уорфа про залежність сприйняття від мови, створена на основі аналізу вивчення мови Хопі, сфокусувала науковців на *color study*. Це в подальшому привело не тільки до виникнення окремого напрямку в когнітивній лінгвістиці, але також і цілого ряду досліджень аналітичної філософії та філософії сприйняття у сфері співвідношення мови і сприйняття (хоча сама гіпотеза не підтвердилася). Окрім того, у континентальній філософії проблеми мови знайшла відображення у герменевтиці, семіотиці та у темі відмінності реальності, мови та інтерпретації.

Одне з ключових філософських питань, яке потребує вивчення, – наскільки мова детермінує мислення. Засадничі філософські припущення виходили з тези про те, що мислення засновується на мові і поза мовою неможливе. Проте паралельно існує протилежна точка зору. Так, Р. Анхайм в роботі «Візуальне мислення» ставив питання про різницю між мисленням і сприйняттям, інтелектом та інтуїцією. Він критикував припущення про те, що мова передує сприйняттю, а мислення складається винятково зі слів. Саме через наші відчуття ми усвідомлюємо реальність, і чуттєве сприйняття дає можливість розуміння досвіду. Відтак сприйняття може бути аналогією мислення, що проявляється, наприклад, у мистецтві, котре в якості аргументації може використовувати візуальні образи.⁴⁷ Виявилось, що мова не тільки відображає реальність, вона її формує. Разом із тим, у контексті досвіду мова не стала єдиним джерелом його формування – вона існує (та існувала) поряд з іншими джерелами. Як на філософію впливає проблема співвідношення мови і досвіду? Очевидно, через формування певного контексту філософування, який визначається в якості канонічного.

Отже, формування нових контентів візуального досвіду формує новий набір понять, з яких випливають візуальні дискурси. Слід зазначити, що 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 переважають ті ж лінгвістичні студії, а також відкритим лишається питання про те, чи виходить предмет їх досліджень за межі самих студій. Проте існує один контекст, в якому вони набувають специфічної ваги – це контекст протиставлення «логосу» й «образу» як двох джерел мисленнєвого процесу, двох альтернатив його функціонування.

У своїй відомій роботі «Філософія і дзеркало природи» Річард Рорті говорить про те, що знання у філософії фактично означає репрезентацію у свідомості того, що перебуває поза нею. Філософія використовує візуальну метафору, яка описує теорію пізнання, котра з ранньомодерного періоду розділяє світ на той, що існує, і той, що відображений у свідомості. Філософи мають справу фактично не із самою реальністю, а лише ведуть мову про реальність, а точніше – про її розумову репрезентацію. «Знати означає репрезентувати точно те, що перебуває поза межами свідомості, – пояснює Р. Рорті, – тому розуміти можливості й природу знання означає шлях, яким свідомість здатна конструювати такі репрезентації. Центральне завдання філософії полягає в тому, щоб бути теорією репрезентації – теорією, яка поділить культуру на сфери, що репрезентують реальність добре, ті, які репрезентують її не так добре, і ті, що не репрезентують її взагалі (хоча претендують на це)»⁴⁸. Таким чином, Р. Рорті через власну візуальну метафору створює взаємозв'язок між знанням і зображенням, картиною, яка постає у свідомості. Історія філософії, починаючи з доби Модерну, відтворює у своїй теорії пізнання цей зв'язок. Отже, ідея «лінгвістичного повороту» співпадає з візуальною метафорою в історії філософії, зокрема в процесі дискусій стосовно відображення реальності в свідомості.

Разом із тим, вважає Елен Грабінер, проблема з позицією Річарда Рорті стосовно його візуальної метафори полягає не в тому, що свідомість є «дзеркалом природи», а в природі цього «дзеркала». «Зображення, або репрезентація, або навіть рефлексія не є по суті діяльністю, в якій запилені старі картини «спускаються» з «горища» нашої свідомості і накладаються на досвід. Існують старі парадигми, які збагачують наш контакт із нашим

оточуючим середовищем, так само є і такі, котрі, як картезіанська модель, яка зменшує його. Але проблема не у відсутності візуальності в парадигмі. Це спосіб, яким осягається візуальне. Якщо межа не пролягає між нашим сприйняттям і нашим мисленням, між тим, що ми бачимо, і тим, що ми знаємо, тоді ми можемо простіше рухатися між тим, що ми знайшли, і тим, що ми можемо зробити»⁴⁹.

Передбачення стосовно «візуального повороту» відповідають інтелектуальному клімату епохи. Часто йдеться про проблему «окулярцентризму» (Мартін Джей), розвиток якого асоціюється ще з добою раннього Модерну і розуміється як домінування проблем зору, бачення у філософських дослідженнях і в картинах світу, у візуальній культурі. В іншому випадку констатується «гегемонія зору» (Девід Левін), який стає основним відчуттям і безпосередньо формує філософські дослідження, і стає основою для вивчення візуального сприйняття (від епохи античності до наших днів). В укладеному «Словнику візуального дискурсу» Б. Сендівелл відзначає: візуальні образи, які є контентом свідомості сучасної людини, набувають нової ваги. «Хоча люди завжди створювали образи та рефлексували над своїми творіннями, – стверджує дослідник, – сьогодні ми рухаємося до глобального суспільства, структурованого довкола корпоративного продукування, поширення та все більшого споживання зображень»⁵⁰.

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.

Аналізуючи ці проблеми, Г. Арендт (у праці «Життя розуму», 1971) та Моріс Мерло-Понті («Око і дух», 1964) продемонстрували, як наше розуміння візуального світу під впливом Платона, Декарта і Канта сформувало західну філософську традицію. Остання вивела на авансцену розуміння того, що ми не можемо бути впевнені, чи ми щось бачимо, чи ми думаємо, що бачимо – доти, поки ми не використаємо певного методу пізнання. «З самого початку в офіційній філософії мислення розумілося в зорових термінах, – говорить Г. Арендт, – і оскільки мислення є найбільш фундаментальний і найбільш радикальний із усіх видів розумової діяльності, цілком справедливо, що бачення «послужило» моделлю сприйняття в цілому і таким чином мірою для інших чуттів. Панування зору настільки глибоко вкорінене в грецькій і тому і в нашій понятійній мові, що рідко коли можна зустріти міркування з цього приводу в тому сенсі, що все занадто очевидно, щоб говорити про нього інакше»⁵¹. При цьому знання і мислення покликані вберегти індивіда від ілюзій фізичного світу.

Традиційну філософію асоціювали з візуальним контекстом також головні представники філософського простору ХХ століття. Вони апелювали до ідей філософії як видовища, людини як спостерігача тощо. «Людина стала незацікавленим глядачем, споглядачем світу; іншими словами, стала філософом»⁵², – стверджував Е. Гуссерль у «Філософії та кризі європейської людини». «Від початку і впродовж традиції європейська філософія орієнтувалася в першу чергу на «бачення» як спосіб доступу до буття і як на буття»⁵³, – доводив у «Бутті і часі» М. Гайдеггер. У лекції «Сплетіння міфу і Просвітництва» Ю. Габермас говорить про «погляд сучасного діагнозу», про «обмежену оптику, яка робить людей нечутливими до слідів та існуючих форм комунікативної раціональності»⁵⁴. 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 мисленевому 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». При цьому «всі наші прості ідеї при першому своєму виникненні походять від простих вражень, які їм відповідають і які вони подають в точності»⁵⁵. Згідно з точкою зору шотландського філософа, пізнання виходить з безпосередньо даних нам вражень (*impressions*), походження яких невідоме. Лише відомо, що від нас воно не залежить. Переконавання в істинності ідеї полягає виключно в наявності враження, яке йому відповідає.⁵⁶

Другу позицію – первинність умоглядно-гіпотетичного знання – представляє Р. Декарт. Для нього началом пізнання є безпосереднє, достовірне споглядання, або інтуїція. Якщо знайти хоча б одну річ, яка володіє безпосередньою достовірністю, то, виходячи з цього, за допомогою дедукції можна побудувати систему достовірного знання. Основною достовірності знання є мислення. *Cogito ergo sum*. Зазначаючи, що *cogito* містить в собі як елементи інтуїції, так і елементи судження, Р. Шефер бачить дискурсивно-значимий елемент самосвідомості в тому, що вона є не тільки внутрішня, але й

інтерсуб'єктивна достовірність: «Тільки тоді, коли Я мислить, воно повинно з необхідністю існувати»⁵⁷.

Німецький ідеалізм спирається насамперед на безпосередню достовірність самосвідомості. І. Кант показав неможливість «виходу» до речей, «тримаючись» за безпосередню даність змісту свідомості. Представники німецької класики пропонують іншу можливість притримуватися безпосередньої достовірності: вони розглядають речі в якості елементів процесу самопізнання. Однак річ при цьому перестає бути за своїм смыслом існуючою незалежно від суб'єкта. У філософії Г. Гегеля, де логіка перетворюється у «метафізичну силу розвитку, існування предметів виявляється результатом логічного висновку»⁵⁸.

Подібну позицію стосовно даної проблеми займають вчені останнього століття. Так, М. Джей, один з провідних дослідників візуальної культури, говорить про «окулярцентризм» (ocularcentrism) як свідчення домінування візуального в західній мисленнєвій культурі ХХ століття. «Чи ми акцентуємо увагу на поширенні споглядання разом з М. Фуко, або оплакуємо суспільство спектаклю з Гі Дебором, або підкреслюємо метафору «дзеркала природи» в філософії Річарда Рорті, ми знову і знову протистоїмо всюдисущності зору як провідного відчуття в сучасну добу»⁵⁹. «Окулярцентризм», на думку М. Джея, починається в добу Ренесансу й є характеристикою сучасності. Домінування зору у нього – не холістичний погляд на історію як історію зору, а послідовна зміна різноманітних «скопічних режимів». Наприклад, «картезіанського перспективізму», який пов'язаний із домінуванням візуальної моделі, яка бере початок з Ренесансного бачення перспективи у візуальних практиках мистецтва, та ідеї суб'єктивної раціональності у філософії. М. Джей аргументує, що зір є найдостовірнішим відчуттям, по-перше, розглядаючи його в історії філософії та культури, а, по-друге, аналізуючи праці таких дослідників, як Альтюссер, Барт, Батай, Бергсон, Дерріда, Мерло-Понті, Левінас, Сартр, Фуко та ін.

Аналогічну позицію займає Д. Леві. Він зазначає: «Для тих, хто може бачити, зір є, з усіх різновидів сприйняття, тим, яке є первинним і домінуючим, щонайменше у веденні нашого повсякденного життя. Це, здається, не викликає значних суперечок. Більш проблематичним, тим не менше, є наратив, який відстоює домінування, гегемонію візуальної парадигми у культурній історії. Чи можна продемонструвати, що, починаючи зі стародавніх греків, у нашій західній культурі домінувала окулярцентрична парадигма, візуально-генерована, візуально-центрована інтерпретація знання, істини, і реальності? Якщо це так, постає досить багато питань. Чи може бути аргументовано, що в період, який ми називаємо «модерніті» (період, починаючи, скажімо, з італійського *Renascimento* п'ятнадцятого століття), цей окулярцентризм

створив відмінну модерну історичну форму? Як окулярцентризм модерніті відрізняється від того, який домінував у попередні століття з часів *Renascimento*? Що залишається сьогодні від раціонального бачення Просвітництва?»⁶⁰.

Необхідно зазначити, що «окулярцентризм» – одне з важливих понять сучасних візуальних досліджень у мовному просторі Англосфери. 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 «скопічних режимах» того періоду.

Аналізуючи візуальний дискурс та його зв'язок із проблемою мови, Б. Сендівелл зауважує, що усі його ключові поняття «утворюють заплутану історію, яка може бути провізійно визначена як повсюдне місце візуальних тропів у риториці Юдейо-Християнсько-Модерної думки, релігії, політики і культурного досвіду. Якщо говорити простіше, то задача тотальної видимості, а отже й мовних ігор чистоти, логічної ясності, достовірності та раціональної визначеності, постає єдиною найважливішою «підземною» силою у роботі механізму Західноєвропейської культури. Незважаючи на значну кількість спроб заборонити зображення і наочність, візуальність, або, точніше, всепроникна *ідеологія* візуального, були піднесені до канонічних форм репрезентації людського досвіду. Наше мислення насичене візуальними задумами: ми у полоні зображування або репрезентації, забуваючи, що репрезентація сама по собі є тільки одним видом схематичного змалювання»⁶¹.

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 осягнення дійсності.

В ситуації інформаційного світу концепція візуального мислення починає активно обговорюватися у філософії та інших суміжних галузях з ХХ століття. Незважаючи на активність досліджень візуальності в останні три десятиліття, відзначимо цілий ряд більш ранніх підходів до вивчення питання. Зокрема, Н. Мірзоєфф вважає: що візуальність – «старе слово для старого проекту. Це не слово з трендової теорії, яке означає тотальність усіх візуальних зображень і приладів, а, фактично, термін першої половини дев'ятнадцятого століття, який означає візуалізацію історії. Ця практика скоріше уявна, ніж перцептуальна, оскільки візуалізоване є занадто суттєвим для будь-якої людини, щоб бути побаченим, і створене із інформації, зображень, ідей»⁶².

Цю точку зору підтримує і В. Мітчелл, на думку якого «пикторіальний поворот» – це певна умовна схематична форма, яка часто поставала в історії в різних контекстах і за різних обставин. Найчастіше «візуальне» приходило разом із панікою та ейфорією, які виникали 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. Було би помилкою конструювати велику бінарну модель, зосереджену тільки на одній із цих поворотних точок, і проголошувати єдиний «великий поділ» між «часом літератури» (наприклад) і «часом візуальності»⁶³.

Як бачимо, дискурси щодо візуального повороту охоплюють досить широке дисциплінарне та міждисциплінарне коло. Одним із можливих фокусів дослідження теми є, безумовно, історико-філософський контекст. Як вже було сказано, теми візуального сприйняття та уяви, споглядання та візуальні тропи філософських ідей, візуальні метафори є невід'ємною частиною західноєвропейської філософської думки.

Таким чином, «візуальний поворот» не виникає спонтанно, як результат довільної позиції або розвитку сучасних інформаційних технологій. Проблема «візії» має тривалу традицію формування в історії філософії, проходить ряд етапів – від простих характеристик до концептуалізації в сучасних філософських дискурсах. Проте якщо подивитися на проблему історії філософії із сучасної перспективи, то ми побачимо, що характерними у дослідженні візії в

добу античності, середньовіччя та Модерну були акценти на суб'єкті сприйняття. Головні питання торкалися того, як суб'єкт бачить, за рахунок яких механізмів функціонує зір, наскільки «обманюють» відчуття, який шлях слід пройти до осягнення істинного споглядання за допомогою внутрішнього «ока розуму» і як сприйняття дає можливість осягнути буття. Перша половина ХХ століття додала до суб'єкт-об'єктних відносин «третю сторону»: Ж.-П. Сартра, М. Гайдеггера, Е. Левінаса, Ж. Дерріда та інших цікавила проблема «Іншого» та його ролі в феноменології погляду, зору, світла, пізнання. Але з останньої чверті ХХ століття акцент переноситься на об'єкти сприйняття: філософів все більше цікавить, які саме образи та зображення перебувають у полі нашого зору, як вони впливають на формування наших ідентичностей, на взаємодію та спосіб бачити події та явища.

Таким чином, провідні мислителі ХХ століття пов'язували візуальність філософського мислення з традиціями формування західної парадигми мислення. Дослідження «візуального» впродовж ХХ століття розвивалися в кількох паралельних напрямках: в історико-філософському та культурологічному. При цьому «візуальні студії» самі по собі асоціювалися з досить вузьким колом суто мистецьких практик. 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. Паралельно відбувається вивчення сучасних технологій, візуальної комунікації, ролі візуалізмів у науці й навчанні та нове становище культури в цьому контексті. Із зростанням ролі візуальних студій здійснюється пошук «візуальної епістемології», завдання якої розглядати мислення у вербальному та візуальному аспектах. Розвиток візуальних студій приводить до «візуального», або «пикторіального» повороту. В історико-філософському контексті проблема візуального мислення не є новою, хоча класичні рішення відрізняються від сучасних, оскільки були сформовані в умовах відмінних «скопічних режимів».

5.3. Модуси споглядання і відображення в мисленні та пізнанні

З часів раннього періоду свого існування західна філософія описувала власне становлення за допомогою «окулярного» словника: «споглядання», «бачення», «рефлексія», «очевидність», «внутрішній зір», «прозоріння» – ці та ряд інших понять безпосередньо або метафорично вказують на спосіб осягнення дійсності. Водночас вони є «окулярними метафорами», які описують філософію як «дзеркало природи», в якій важливу роль відіграють поняття

«ясності», «точки зору», «перспективи», «осягнення», «світла розуму», «просвітництва» і «просвітлення».

Розглядаючи філософський дискурс як історичний конструкт, Д. Леві зазначає, що він часто пов'язаний з візуальним словником та візуальним способом мислення. «Не тільки, наприклад, з такими словами, – говорить він, – як спекуляція, спостереження, інсайт, рефлексія, очевидність та інтуїція, але з такими метафорами, як віддзеркалення, ясність, перспектива, точка зору, горизонт розуміння і світло розуму, але також з певними методологічними концептами, такими, як усеосяжність, аналіз, об'єктивність, рефлексивна відстороненість і репрезентація»⁶⁴. Зазвичай такі поняття асоціюють процес філософського мислення з процесами споглядання, тим самим створюючи «візуальні» аналоги мисленнєвих процесів.

У сучасній філософії, в першу чергу англосаксонській, безпосередньо тема «зору» і «бачення», які виступають основою візуального словника, описують три ключові поняття: *seeing*, *vision*, *gaze*. *Seeing* – «дивитися», «бачити» – поняття, яке розглядається в контексті «розуміння». Характеризуючи це поняття, Б. Сендівелл зазначає: «Бачення стає синонімом розуміння («Бачиш, що я маю на увазі?») та інсайту («А, тепер я бачу!»). Чому, тим не менше, немає терміну «аутсайту» для зовнішнього сприйняття?»⁶⁵.

Традиційно ми виходимо з того, що 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: «Сприймаючи, візуальне сприйняття, бачення, вдивляючись, «стежачи», поглядаючи, зяючи, витріщаючись, будучи глядачем – все це є належними можливостями людського існування, і, як такі, вони непомічено супроводжують базові словники теорії та теоретизування»⁶⁶. Таким чином, 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.).⁶⁷ Міркуючи над змістом цього поняття, Б. Сендівелл стверджує: «Ми побачили, що vision у західній філософії стала архетиповим образом спекулятивної думки, результатом якої є точка зору або одинична перспектива: отже, vision може означати одночасно акт бачення і об'єкт, або те, що бачиться»⁶⁸.

Поряд з цим поняття «gaze» означає цілеспрямований, інтенсивний погляд. За своїм змістом поняття «gaze» асоціюється з французьким «regard», концептуально розробленим Ж.-П. Сартром, М. Фуко та Ж. Лаканом. Після М. Фуко «regard» («погляд») асоціюється з темою влади і розглядається як свого роду аналітичне «наглядання». Воно розкриває цілий ряд конотацій, які в філософії англосфери були прийняті й здобули особливо інтенсивного розвитку в феміністичних студіях («чоловічий погляд», «жіночий погляд»). Вони приймають участь у розподілі гендерних ролей і пов'язані з культурними феноменами «вуаєризму» і «скопофілії». Також у film study і media study при дослідженнях «погляду» чоловіків на жінок; в іншому контексті розглядається «погляд» представника однієї культури на представника іншої. «Погляд» в цій ситуації розуміється як типовий спосіб зображення представників певної групи відповідно до тих соціальних ролей та стереотипів, які домінують у суспільстві. У постколоніальних студіях «погляд» – це аналіз бувших колоніальних країн з боку їх колишніх завойовників, котрі дивилися на них як на «меншини», що вело до формування дискримінуючих образів «панівної» і «підпорядкованої» людини. «Погляд» виступає засобом формування в уяві типового образу «іншого», часто – «чужого», якому приписуються певні стереотипні характеристики. Вони підкреслюють розподіл влади і панування в процесах взаємодії між ними.

Проблема «Іншого» знайшла широке висвітлення в сучасній філософії. Зокрема, велику увагу їй приділяє Е. Левінас. Для розуміння «Іншого» як «Чужого» потрібно відношення дискурсу. Це означає, що і розуміння самого себе породжується в дискурсі. Не розум створює відношення між «Я» та «Іншим», а навчання «Я» «Іншим» створює розум. «Мова... навчає, повідомляє мисленню новизну»⁶⁹. Унікальність Я засновується на інакшості Іншого. Приймати Іншого –це означає постійно долати знання, яке могло мати про нього мислення; це означає постійно виходити за межі можливостей Я. Згідно Е. Левінасу, Я та Інший уникають родової єдності в словесному спілкуванні, при якому Інший присутній в слові, яке ніколи не є Сказане. Те, що сказано, відокремлено від Іншого непрохідною дистанцією, є лише його слідом. Це означає, що Інший присутній в слові лише до того часу, поки говорить, поки заперечує все сказане на нього»⁷⁰.

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. Як стверджує Р. Рорті, «саме образи, а не судження, саме метафори, а не твердження, визначають більшу частину наших філософських переконань»⁷¹.

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.⁷²

Покликання філософії – формувати не тільки наше мислення, але й почуття, сприяти їх розвитку і поглибленню. Не лише раціонально пояснювати світ, але й внутрішньо відчувати світобудову, її неосяжну безкінечність. Тобто здійснювати сходження від почуттів одиничних, ситуативних до світооб'ємних допомагає метафора. Філософія, яка обмежується тільки думками, судженнями, силогізмами, аналізом понять, не доходить до рівня мудрості, тим самим не виконує свого дисциплінарного призначення.

Великі філософи, починаючи від Платона, відкриті філософським почуттям і пристрастям, які знаходили вираз також через мову метафор. Що і визначило масштаб їх мислення. Коли Б. Паскаль пише про людину як «мислячий очерет», він вкладає в це філософське твердження і співчуття до людини, і захоплення нею. «Всесвіт обнімає і поглинає мене як точку в його просторі; мисленням я обнімаю його. Мислення за своєю природою є щось дивне і незрівнянне. Мислення складає велич людини»⁷³. Отже, повнота філософського судження найбільш плідно може бути реалізована на основі використання метафор.

Сприйняття, зокрема візуальне, є об'єктом раціонального скептицизму: наші відчуття обманюють нас. Зір не є джерелом істинного знання. Але якщо це так, то постає питання – чи існують причини, за якими філософська діяльність описується крізь призму не тільки зорових образів, але й за допомогою окулярного словника та візуальних метафор? Можна припустити, що в основі вказаної різноманітності лежить певний концептуальний центр, довкола якого побудовані ці поняття (концептуальна «метафора», яка асоціює мислення з візією). «Філософія, – вказують Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі, – дисципліна, суть якої

полягає в творчості концептів. Оскільки концепт повинен бути створений, він пов'язаний з філософом, як людиною, яка володіє ним в потенції, у якій є для цього потенція і майстерність. Концепти не чекають нас вже готовими, подібно до небесних тіл. Їх потрібно винаходити, виготовляти або, скоріше, творити. Платон говорить, що потрібно споглядати Ідеї, але спершу він повинен був сам створити концепт ідеї. Чого вартує філософ, якщо про нього можна сказати: він не створив жодного концепту, він не створив сам своїх концептів»⁷⁴.

Для аналізу візуальних метафор можна застосувати теорію «концептуальних метафор», яка традиційно використовується для аналізу мови повсякденності. Для цього потрібно виходити з того, що асоціація ідей, які здобувають референтні мовні вирази, ґрунтується довкола певної базової метафори, що характеризує наше концептуальне світобачення.

Сам окулярний 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.

В даному контексті «чуттєвий досвід» потрібно розуміти не як «рівень пізнання», а в більш широкому сенсі. Як говорить М. Епштейн, будь-яке почуття, яке досягає універсальності, може стати філософським. Взагалі філософсько значуща межа проходить не між думками і почуттями, а між життєвими, емпіричними, буттєвими, світооб'ємними думками та почуттями. Якщо ж говорити про універсалії, то під ними розуміються загальні поняття, загальна ознака багатьох явищ. Наприклад, «дім», «число», «розум», «тварина», «людина», «тяжке», «жовте». Але універсалією може бути «радісне» і «смуadne», «дивне» і «вражаюче», «страшне» і «тужливе». Справа не в тому, що «почуття» може стати предметом філософського розмислу, а в тому, що воно, набуваючи універсальності, саме починає мислити про емоції, але і емоції звернені до світобудови в цілому, до законів буття. Можна назвати такі універсальні почуття або філософські сентименти й емоції «унісентименталіями» (*unisentimentals*)⁷⁵. Іншими словами, почуття більше поєднане з цілісною особистістю і оволодіває нею більш повно, ситуативно і надійно, чим абстрактне мислення.

У теорії «концептуальних метафор» це пояснюється тим, 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. Автори теорії «концептуальних метафор» Дж. Лакофф і М. Джонсон звертають увагу на те, що метафори формують спосіб концептуалізації тих чи тих явищ: «Наша звичайна понятійна система, у термінах якої ми мислимо і діємо, є фундаментально метафоричною за своєю природою»⁷⁶.

Дослідники зауважують певну системність у тому, як одні поняття висвітлюються у термінах іншого: «Поняття, які визначають наше мислення, не лише значимі для інтелекту. Вони також визначають наше повсякденне функціонування, включаючи його найбільш мирські деталі. Наші поняття структурують те, що ми сприймаємо, як ми дізнаємося про оточуючий нас світ, і як ми пов'язані з іншими людьми. Наша понятійна система, таким чином, відіграє центральну роль у визначенні нашої повсякденної реальності. Якщо ми маємо рацію, припускаючи, що наша концептуальна система є, здебільшого, метафоричною, тоді те, як ми мислимо, що ми отримуємо з досвіду, і що ми робимо в повсякденному житті, безпосередньо стосується метафор»⁷⁷.

У своїй концепції автори розглядають цілий ряд метафоричних систем у мові. У тій мірі, в якій предмет філософії – універсалії, ідеї, загальні поняття – представлений у мові, визначається її завдання – розширити існуючу мову, синтезувати нові слова і поняття, мовні правила, лексичні поля, збільшувати об'єм висловлюваного, отже, і мислимого. «Філософія втілює в слові систему динамічних понять і задає ним подальший імпульс новизною самих слів, які породжують смисли»⁷⁸. Отже, метафорам надається ключова роль у мисленні. При цьому, на думку дослідників, неметафоричні поняття концептуалізують «чисту фізичну реальність», у той час як абстрактні поняття вимагають метафор.

Останнє, зокрема, може пояснити той факт, що філософія «розмовляючи» метафорами та алегоріями, дозволяє зробити абстрактні поняття більш виразними та наочними. Нематеріальні, відсторонені предмети думки описуються крізь призму матеріальних, конкретних явищ, які оточують людину і є частиною її повсякденного досвіду: від метафори «сонця» Платона до метафори «дзеркала» у Лейбніца; від «людини-машини» в філософії механіцизму до «соціальної людини» у марксизмі; від метафори «кола» у стоїків до «Августинового хреста», який, за виразом Х.Л. Борхеса, «розбиває коло стоїків», від «мислячого очерету» Б. Паскаля до «*homo zapriens*» – «цифрової людини» У. Віна та Б. Вреккіна.⁷⁹

Запереченням стосовно використання окулярного словника як інструменту «де-абстрагування» філософського мислення, котре є умоглядним,

отже, непідвладним чуттєвому досвідові процесу, є положення, що і саме зорове сприйняття можна віднести до найбільш «абстрактних» відчуттів: об'єкти споглядання, віддалені від людини, відтворюються в досвіді ментально, а не безпосередньо. У роботі «Фунес, пам'ятливий» Х.Л. Борхес описує персонажа, який здатний відтворити у своїй пам'яті всі деталі власного візуального сприйняття не абстрактно, а конкретно. Тобто відтворити сприйняття саме по собі, до найменших деталей. Проте переважно візуальне сприйняття проходить етап абстрагування, і в пам'яті лишається тільки узагальнений образ. Пояснюючи цю ситуацію, Б. Сендівелл пише: «Око розглядається як машина, котра повинна спочатку «абстрагуватися» від можливого досвіду до того, як може бути сказано «бачити» або «зауважити» будь-що (на цей момент ми ігноруємо складність, яка включена в такий, здається, невинний термін, як «бачення», «споглядання» або «помічати»). Навіть якщо «помічати», «вбачати», «сканувати», «акцентувати» це більше, ніж те, що є креативними, соціокультурними досягненнями. Око, іншими словами, в якості теоретика-глядача є не пасивним реципієнтом (і теоретизування не означає один можливий спосіб культурного *poiesis*).⁸⁰ Таким чином, абстрагування у процесі споглядання перетворює його (око) на метафору, яка допомагає розкрити пізнавальне завдання.

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. Пропонуючи список так званих «великих метафор» (*Grand metaphors*) філософії, Д. Кохен зазначає: «Платонова теорія форм, лезо Оккама, Декартова доктрина, павутина переконань Квайна, воля до влади Ніцше, воля до віри Джеймса, образна теорія значень Вітгенштейна і мовні ігри, світові гіпотези С. Пеппера, можливі світи Кріпке»⁸¹.

З цього приводу М. Епштейн розмірковує про модель альтернативних світів, побудованих філософією за допомогою метафор. Їх багато, і як визначити, котра «з цих моделей істинна – Фалеса, де першооснова світу – вода, або Геракліта, де першооснова – вогонь? Лейбніца, де світ складається з множини самостійних монад, що управляються наперед встановленою гармонією; гегелівська, де історія виступає як самореалізація Абсолютної Ідеї; шопенгауерівська, де світом править сліпа, ірраціональна Воля; Марксова, де в основі історії лежать процеси матеріального виробництва і породжені ними соціально-економічні відносини? Але з розвитком «онтотехніки» і «антропотехніки» вже ніхто і ніщо не заважає примножувати можливі світи,

моделюючи самі різні філософські системи, залучаючи мову метафор нового інформаційного світу, світу Протея»⁸².

Метафори, таким чином, у філософії є концептуальними, і саме довкола таких концептів будуються школи, напрями і доктрини. На думку К. Тербейна, використання метафор необхідне для пояснення, як дещо уподібнюється тому, чим воно не є насправді. Так, «Гоббс уподібнював державу монстру або Левіафану; Шекспір – вулику з медоносними бджолами <...>. Платон подавав темні факти про людську природу так, начебто вони були висвітленими фактами про державу. Декарт говорив про те, що розум у своєму тілі уподібнений до керманича корабля; Локк – що він був кімнатою, порожньою при народженні, але наповненою вмістом пізніше; а Г'юм – що він був театром. Теологи стверджували те, що відношення між Богом і людиною такі ж, які між батьком і сином. Оптики-теоретики уподібнювали наше бачення з геометрією»⁸³. Отже, поряд з іншими своїми функціями метафори відіграють роль уподібнення. Проте їх значення виходить за межі тільки лінгвістичної гри словами. Вони впливають на мислення і приймають активну участь у формуванні філософських систем.

Причому самі філософські системи одержують свою змістовну характеристику через метафору своєрідних архітектурних побудов: фортеця Р. Декарта, оточений каналом з водою замок І. Канта, величезний архітектурний ансамбль Г. Гегеля. «Зводилися окремі будови, вишукані, величні; руйнували одні, щоб на їх місці побудувати інші, більш міцні. На перетині ХХ-ХХІ століть змінюється сам тип архітектурної свідомості у філософії, сама архітектура мислення. Вже недостатньо будувати окремі будови (вчення, системи), прийшов час створювати софіосферу, середовище буття, логічні об'єми і переходи, характерні для багаторівневого штучного середовища. Софіосфера – така ж сфера, як біосфера (по Ж.-Б. Ламарку), або ноосфера (по В. Вернадському), або семіосфера (по Ю. Лотману). Софіосферний автор бачить своє завдання в створенні і розповсюдженні концептуального середовища, яке сягає за горизонт і неосяжне для погляду й аналізу. Йому мало самого себе як автора. У нього може бути багато імен, аватарів, ідентичностей, розсіяних в просторах Мережі. Софіосфера стає все більш очевидною реальністю і в силу внутрішніх особливостей історичного становлення філософії: від афоризму і притчі – через трактат, вчення, систему – до метафоричного обґрунтування софійності як сфери інтелектуального існування»⁸⁴, – стверджує М. Епштейн.

Разом із тим потрібно враховувати, що існують певні небезпеки використання «великих метафор», адже в їх «пастку» можуть потрапити також їх творці. У своїй роботі «Міф метафори» К. Тербейн наводить приклад ролі метафори у контексті вирішення філософських та наукових проблем. Він

обговорює «використання метафор» і застерігає від можливості «бути використаним метафорами». Тобто попереджає про розуміння їх буквально. К. Тербейн говорить про філософів, які стали «жертвами метафор» – наприклад, Р. Декарт та І. Ньютон підпали під механістичну метафору «машини», чим вплинули на розвиток усієї подальшої західної науки і філософського мислення.

Результатом, на думку К. Тербейна, стало те, що дослідники сплутали інструменти дослідження природи із самою природою: «Жертв метафор було легко знайти, бо ім'я їм – легіон. Хоча я міг би показати більш нові випадки, я обрав історії Декарта і Ньютона з вже названих причин. [...]. Головними кандидатами, як я вважав, були Фрейдіві «Тлумачення сновидінь», Платонова «Держава» і Барклеві два есея про зір. Ці шедеври пропонують найбільше наближення, відоме мені, до навмисного і сталого застосування розширеної метафори, що є моделлю конкретної проблеми. Але вони є тільки наближеннями. Їхні автори зрештою потрапили у ту ж пастку, в яку й усі інші жертви. Винайшовши свої нові метафори, і використавши їх з великим хистом, очевидно з впевненістю в тому, що вони робили, були надалі так зачаровані шармом своїх творінь, що прийняли ці інтерпретації за речі, які інтерпретуються. Вони зрозуміли свої власні метафори буквально, прийняли свої вигадки за реальні речі»⁸⁵. Тим самим вони тяжіють до створення цілісного, континуального середовища інтелектуального буття, яке по-різному поєднує багато елементів: твори, ідеї, проекти, моделі, теорії, метафори, образи, інтерпретації.

Таким чином, дослідник говорить про ті метафори у філософії, які почали підміняти собою дійсність, оскільки були сприйнятими буквально. Відтак метафори, в тому числі «великі метафори філософії», можуть мати різний потенціал. У цьому контексті можна згадати «Білу міфологію» Ж. Дерріда, в якій він говорить про відмінність між філософією та софістикою. У контексті цієї дискусії він розрізняє метафори «живі» і «мертві». Різниця полягає в ситуації «ідеалізації» метафор та її наслідках.⁸⁶ В результаті можна говорити про виникнення відмінності між спекулятивною (інтелектуальною) та чуттєвою формами пізнання у філософських дискурсах. Традиційно ж метафори будуються довкола чуттєвості (зорові, тактильні та інші метафори). Але, як стверджує Ж. Дерріда, «цій емпіричній естетиці чуттєвих смислів повинна була б відповідати як умова її можливості трансцендентальна і формальна естетика метафор. А це знову привело би нас до апріорних форм простору й часу»⁸⁷. Важливість метафори для філософського мислення та необхідність розуміти її не як риторичну фігуру, а як певну концепцію, констатується поряд із недослідженістю цього питання. Ситуація після цього дещо змінюється. Проте

Ж. Дерріда використовує для аргументації спекулятивний контекст, у той час як англосаксонська традиція, апелюючи до емпірії, не схвалює такого.

Функції метафор у філософському тексті можуть бути різними. Аналізуючи функції метафор, Дж. Портер говорить насамперед про метонімічну та синтагматичну функції: «Під синтагматичним, я маю на увазі дещо більше, ніж граматичний синтаксис. Я маю на увазі дискурсивну логістику, граматику і риторику метафоричної думки. Відслідковування історії таких проєкцій у філософському тексті може у певних випадках виявляти не тільки неосмислену систему, але її невиражені або навіть приглушені логічні та прагматичні шляхи, у яких ця логіка реалізована. Існує більше перформативності у філософському тексті, ніж він виражає або мовчазно зрікається (або декларує) в літературній контамінації»⁸⁸.

Філософське мислення постійно працює з елементами буття, абстрагованими від предметності. Але, тим не менше, зберігають пластичність, тобто розташованість в просторі і вільно пересуваючись в ньому по різних траєкторіях. Кожне філософське поняття, навіть найбільш абстраговане, вважають Дж. Лакофф і М. Джонсон, 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»⁸⁹. Отже, реалізовує логіку і прагматику метафоричної думки, про яку говорив Дж. Портер, характеризуючи синтагматичну функцію.

Цілеспрямованість чи побіжність, довільність застосування філософами метафор не відіграє суттєвої ролі щодо виконання ними своїх безпосередніх функцій. Адже 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. Відстоюючи цю позицію, Д. Коен зазначає: «1) метафоричні міркування та умовні міркування є невід'ємними частинами філософської аргументації. «Філософія» є терміном, що охоплює екстраординарно різноманітний масив дискурсів, тому узагальнення може бути не зовсім мудрим. Але потрібно сказати, що за винятком повністю формальних вправ у математичній логіці філософія переважно метафорична. І оскільки філософія є аналітичною, вона є також обов'язково аргументативною. 2) Існує, тим не менше, глибоко вбудована несумісність між ролями, які метафори виконують, і ролями, які мають виконуватися твердженнями в аргументах. Отже, 3) є напруга в серці філософії між двома її центральними рушіями. Є два відмінні моменти щодо філософії і два відмінні моменти філософування: «провокативна» радикальна, або ревізійна філософія, яка є метафоричною, і

«примірювальна» пояснювальна філософія, яка є переважно аргументативною і аналітичною. Таким чином, 4) філософи мають спеціальну причину не змішувати їх спекулятивні метафори – принаймні не з їх аналітичними аргументами»⁹⁰.

Необхідно звернути увагу на те, що Д. Коен виокремлює функції метафор, які спільні для всіх історико-філософських дискурсів. По-перше, це ідіоматична та стилістична функція. Такі метафори властиві або для більш літературних філософських творів, наприклад – «Дама-Філософія» у Боеція, яка осуджує «Монстра-Фортуну»; або для полемічних творів з політичним підтекстом, наприклад – «привид комунізму», який бродить по Європі в Маркса та Енгельса.⁹¹ Таким чином, існують метафори, які слугують скоріше засобами виразності у філософських текстах. Вони не відіграють особливо важливої ролі для філософії з точки зору концепту. Тут скоріше метафора виступає в риторичному контексті, є суто декоративною фігурою, яка прикрашає та робить більш виразним філософський текст, проте не впливає суттєво на його змістовність і смисл.

Друга функція метафор – евристична, і філософське пояснення тієї чи іншої проблеми було б неможливим без присутності метафори в ньому: «Наперед встановлена гармонія Лейбніцових Монад, наприклад, настільки пов'язана з образом безвіконних дзеркал [windowless mirrors], що досить важко, мені принаймні, навіть уявити їх у будь-який інший спосіб»⁹², – зазначає Д. Коен.

Проте і перша, і друга функція є властивими не тільки філософському дискурсу, але й багатьом іншим – наприклад, літературі чи науці. Але іноді метафори використовуються тому, що в теорії не існує засобів виразності, які б допомогли виявити нові ідеї, думки, осяння. Нові ідеї вимагають свого мовного виразу, ще не створеного теорією.

Так, 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.

Необхідно враховувати, що в процесі мислення в ньому можуть виникати так звані «прогаліни», які можуть заповнити тільки метафори. Метафори

стають способом, яким висловлюються нові ідеї. «Можливо тому, – говорить Д. Коен, – що нові ідеї можуть бути отриманими в даній ситуації вперше. Артур Данто припустив, що використання Джоном Локком «світла розуму» може бути зразком такого роду. Тільки пізніше слово «інтуїція» було введено як технічний термін, або термін мистецтва з очікуваним літературним використанням»⁹³.

У подальшому вже не термін, а поняття «інтуїція» постає одним із основних в теорії пізнання. Услід за мислителем, який творчо оновлював предмет філософії, наука, в широкому сенсі слова, взяла до епістемологічної практики інтуїцію як спосіб розширення своїх можливостей, зробити їх знаряддям розвитку своїх ідей і принципів.

Метафори у філософському, як і в дотичних науково-гуманітарних дискурсах, використовуються досить широко. Так, Ч. Біггер говорить про те, що метафори можна використовувати для розгляду будь-яких троп. У цьому контексті впливає роль метафор як інструментів візуалізації для уявлення абстрактних понять: «Зазвичай я використовую її [метафору] щоб позначити вид бачення. Що ми бачимо? Дещо нове? Те, що бачиться свіжим або небаченим таким раніше? Чи це артефакт, що зростає з магічної дії мови, емоційна проекція, а можливо засіб демонстрації? Чи це незамінимий спосіб сказати і подумати таке поширене, яке не може бути легко диференційованим, або таке абстрактне, існуюче поза образами, що не може уявитися, стати уявою, або таким емоційним, що не може бути окресленим? Ми бачимо щось через відмінність в іншому, у системі певної тотожності або схожості так само, як ми бачимо сліди тяжіння на людському тілі через танець, або природу в математичних виразах. Але ми переважно стурбовані у баченні чогось, коли один термін перетинається з іншим у *chora*, місці невизначеності»⁹⁴. Іншими словами, автор характеризує евристичну роль метафори у всіх сферах пізнавальної діяльності, включаючи художню творчість і самореалізацію людини, яка поліфонічна за своїм змістом.

Таким чином, метафори відіграють ключову роль у філософії. Вони постають не просто засобами виразності, а, по суті, 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.

5.4. Візуальне мислення в конотаціях когнітивних та освітніх контекстів

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»⁹⁵, – зазначає О. Князева.

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»⁹⁶. Якщо раніше епістемологи говорили, що пізнання теоретично завантажене (тобто те, що ми бачимо, багато в чому визначається теоретичними уявленнями, якими ми володіємо), то тепер можна сказати, що пізнання «тілесно завантажене». Існують тілесні «нитки», які управляються розумом. Психоматичні зв'язки будуються за принципом «нелінійної циклічної причинності». Тіло і «душа», мозок і свідомість знаходяться у відносинах «циклічної, взаємної детермінації»⁹⁷.

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), організму, включеного в особливу ситуацію, екологічне оточення, яке має певну конфігурацію. Розум існує в тілі, а тіло існує в світі, тілесна істота діє, відтворює себе, мріє, уявляє. «Тіло живе в світі, як серце в організмі, ...тіло – це наш спосіб володіння світом» (М. Мерло-

Понті). Зрозуміло, що зір, бачення відіграють в процесах пізнавального освоєння світу важливе значення, оскільки разом із тілом і розумом утворюють єдину систему. Око людини «приспосоване до певного «оптичного вікна», яке відрізняється від «вікна» представників фауни. Саме тому зір людини пов'язаний з її когнітивними процесами»⁹⁸.

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»⁹⁹.

За словами М. Мерло-Понті, світ, який сприймається – це сукупність шляхів, по яких рухається моє тіло. Це – «невидиме видимого», належність кожного разу лише до певного фрагменту світу. «Плоть світу – це банк можливостей, а тіло/розум, яке пізнає, пробуджує із забуття, виводить на поверхню з безодні величезної кількості можливостей в даному, конкретному акті пізнання лише одну з них, лише щось із того, що властиве світу і, одночасно, відповідає його пізнавальним прагненням, його дослідницьким намірам, його життєвим потребам»¹⁰⁰.

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 установам. Світ живого організму виникає разом із його діяльністю. Це – «інтактивований світ». Не тільки розум пізнає світ, але й процес пізнання, зокрема візуальними засобами, формує розум, надає конфігурації його пізнавальній активності. «Світ, який мене оточує, – говорить Ф. Варела, – і те, що я роблю, щоб виявити себе в цьому світі, нероздільні. Пізнання є активна участь, глибинна ко-детермінація того, що здається внутрішнім»¹⁰¹. 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.

Відчуття людини, впливаючи на свідомість, стають причиною вищих проявів ментальності, тобто діяльності розуму. Ф. Варела розглядає поняття емерджентності як фундаментальне для досягнення когнітивних процесів. «Розум, – вказує він, – це те, що продукується, народжується на самому останньому етапі перманентних емерджентних трансформацій свідомості»¹⁰².

Процес пізнання індивіда протікає у взаємозв'язку, ко-детермінації «Я-Інший», в їх синхронному становленні. Уявлення про інтерсуб'єктивність є ключовим в концепції візуального мислення. Межі між «Я» та «Іншим», навіть у процесах візуального сприйняття (бачення), не окреслені точно, з наявною визначеністю: «бути Собою, проявляти своє Я і створювати Іншого – це події співмірні»¹⁰³. «Я» не локалізоване, воно перебуває в процесі становлення, ко-детермінації, ко-еволюції з «Іншим/Іншими». Як правило, відношення до «Іншого» виникає на перших порах із результату візуального сприйняття. Воно може бути оманливим, хоча софіст Горгій стверджував: «Як вам здається, так воно і є».

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 пізнавальних природних систем, тобто 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 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. Тобто, перебуваючи у відношенні ко-детермінацій,

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

вони використовують «взаємно надані можливості, пробуджують один одного, породжують і творять, змінюються в когнітивній діяльності»¹⁰⁴.

Візуальний образ такого роду циклічного, взаємопокладаючого, взаємообумовлюючого зв'язку подає відома картина М. Ешера «Малюючі руки» (1948). Права рука малює манжету із запонкою. Її робота ще не закінчена, а справа вже детально проглядається ліва рука, яка малює манжету із запонкою, 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»¹⁰⁵. Подібним чином взаємно накладають і визначають один одного суб'єкт і об'єкт пізнання, когнітивний агент і середовище його активності. З точки зору Ф. Варели, ми не можемо вийти за межі тієї області, яка визначена можливостями нашої чуттєвості (тілесності) і нервової системи. «Не існує ніякого іншого світу, окрім того, про який ми дізнаємося через ці процеси, – через процеси, які поставляють нам дані і з яких ми встановлюємо, хто ми є»¹⁰⁶. Таким постає, на думку Ф. Варели, замкнене коло нашого пізнання.

Інактивация, 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.

Необхідно зазначити, що 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.¹⁰⁷

Друге – це навчання, яке пробуджує – пробуджуюче навчання. Проблема полягає в тому, як управляти, не управляючи, як малою резонансною дією підштовхнути систему на один зі сприятливих для людини шляхів розвитку. Проблема також і в тому, як подолати спонтанні прагнення учня, їх не долаючи, а роблячи доступними, перетворюючи в поле для інноваційного мислення.

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»¹⁰⁸.

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»¹⁰⁹. 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. У силу чого О.Князева стверджує: найбільш ефективні такі способи передачі знань, як «текст+образ», «формула+візуалізація процесу, який описується»¹¹⁰.

У цьому зв'язку потрібно нагадати, що 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. Подальший багатотисячолітній процес еволюції науки й культури, аналітичних,

вербальних засобів оброблення інформації та презентації знань засновується на логіко-понятійному мисленні. При цьому наглядність і образність візуального мислення багато в чому була втрачена. Існувала навіть схильність спеціально позбуватися візуальної наглядності, яка начебто заважала розумінню абстрактно-теоретичних результатів фундаментальних наукових досліджень. Такого роду тенденція спостерігалася, наприклад, при переході від геометричних до алгебраїчних доказів, а також під час розробки квантово-механічної теорії. 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.¹¹¹

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. Як зазначає П. Вірільо, координатами цієї «телетоніки комутацій» же є не просто середовище, в якому видовище втрачає будь-яку співвідносність з реальністю, а воно постає заміником реальності, її субстратом (substitute).¹¹² Стосовно поставленої в дослідженні проблеми це означає повсюдне поширення візуальної культури, на основі якої формується і стверджується власне феномен візуального мислення.

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. Актуальність проблеми пошуку нових шляхів активізації освітнього процесу зумовлена тим, що 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. Ця ситуація засвідчує, що як рівень наукового дисциплінарного знання, так і старі підходи до освіти з позицій традиційно-класичного мислення лише проблематизують ситуацію. У силу цих обставин такої актуальності набуває візуальне мислення і візуальна грамотність в освітньому процесі.

Важливо відзначити, що 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.

Характеризуючи дану ситуацію, Д. Дондіс зазначає, що мова є природним способом спілкування людини. За її допомогою в свій час було зроблено важливий крок від усної передачі інформації до письмової форми. Ця інформаційна революція поклала початок фундаментальним змінам в культурі та соціальній історії людства. Разом із тим, мова вплинула на зміну інших

людських здібностей – «превізуалізації, планування, дизайну, створення візуальних об'єктів, від найпростіших до символічних, і, зрештою, творення зображень... Грамотність означає, що група поширює визначений смисл певної сукупності інформації. Візуальна грамотність означає те ж саме»¹¹³.

Набутий досвід поклав початок розробки спеціальних стандартів візуальної грамотності, призначених для використання в академічних проектах та дослідженнях. Так, у своєму дослідженні Д. Хеттвіг, К. Бессер, Е. Медай та Х. Барджес¹¹⁴ 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 оперативно 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.¹¹⁵

Запропоновані стандарти засвідчують, що сучасне інформаційне середовище встановлює цілий ряд різнопланових вимог щодо академічних навиків студента, які все більше знаходять вираз у його *візуальній компетенції*.

Досліджуючи проблему освіти в умовах інформаційного світу («цифрової ери»), Браден Р. та Хортін Дж. стверджують, що «візуальна грамотність є здатністю розуміти і використовувати зображення, включаючи здатність людини думати, вчитися і виражати думки у зображеннях»¹¹⁶. На думку А. Баррі, ця обставина включає в себе два ключових навиків: сприйняття логіки та емоцій, що закладені у візуальних повідомленнях; а також здатність продукувати важливі образи в комунікації¹¹⁷. Тому візуальна грамотність (visual literacy) сьогодні вже не охоплює усієї повноти того, про що можна говорити в межах значимих для навчання культурних образів.

В силу чого, здобувши навиків візуальної грамотності, людині потрібна «візуальна розумність» (visual intelligence), яка є якістю розуму, розвиненою до точки критичного перцептуального усвідомлення у візуальній комунікації. Вона включає не тільки навиків використання візуальної комунікації, але також містить цілісне поєднання навиків 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.¹¹⁸

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.

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 *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.
- ³ *Berger J.* Ways of Seeing / J. Berger. – L., N.Y.: Penguin, 1990. – P. 2.
- ⁴ Benjamin W. Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit [Електронний ресурс] / Benjamin W. – URL: [https://de.wikisource.org/wiki/Das_Kunstwerk_im_Zeitalter_seiner_technischen_Reproduzierbarkeit_\(Dritte_Fassung\)](https://de.wikisource.org/wiki/Das_Kunstwerk_im_Zeitalter_seiner_technischen_Reproduzierbarkeit_(Dritte_Fassung)).
- ⁵ *Berger J.* Ways of Seeing. – С. 3.
- ⁶ *Вертов Дзига.* Киноки. Переворот // Вертов Дзига. – Статті. Дневники. Замыслы. – С. 52.
- ⁷ *Вирильо П.* Машина зрєня / П. Вирильо. – СПб.: Наука. Ленинградское отделение, 2004. – С. 12.
- ⁸ *Эко Умберто.* От древа к лабиринту. Исторические исследования знака и интерпретации / Умберто Эко. – М.: Академический проект, 2016. – С. 234.
- ⁹ *Mirzoeff N.* An Introduction to Visual Culture / N. Mirzoeff. – London: Routledge, 1999. – P. 2.
- ¹⁰ *Вирильо П.* Машина зрєня. – С. 12.
- ¹¹ *Платон.* Федр // Платон. Сочинения. В 4 т. – М.: Мысль, 1993. – Т. 2. – С.135-191.
- ¹² *Hugo V.* Notre-Damme de Paris / V. Hugo. – Paris: Gallimard, 1973. – 512 с.

- ¹³ *Bildhauer B.* Medievalism and cinema / B. Bildhauer // Cambridge Companion to Medievalism. – P. 58.
- ¹⁴ *Berger J.* Ways of Seeing. – P. 3.
- ¹⁵ Там само.
- ¹⁶ Unflattening: How a Dissertation in Comics Form Reimagined Scholarship and Academic Writing [Electronic source]. – URL: <https://english.princeton.edu/events/unflattening-how-dissertation-comics-form-reimagined-scholarship-and-academic-writing>.
- ¹⁷ *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Анти-Эдип: Капитализм шизофрениа / Ж. Делёз, Ф. Гваттари. – Екатеринбург: Фактория, 2007. – 672 с.
- ¹⁸ *Finley T.* Common core in action: 10 visual literacy Strategies [Electronic source]. – URL: <https://www.edutopia.org/blog/ccia-10-visual-literacy-strategies-todd-finley/>
- ¹⁹ *Вирильо П.* Машина зрения. – С. 31-32.
- ²⁰ *Donis A.* Dondis A Primer in Visual Literacy / A. Donis. – Cambridge, MA: MIT Press, 1973. – P. 6-7.
- ²¹ *Sandywell B.* Dictionary of Visual Discourse: a Dialectical Lexicon of Terms / Sandywell B. – York: Ashgate, 2011. – P. 607.
- ²² Там само. – P. 31.
- ²³ *Mitchell W.J.T.* Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation / W. Mitchell. – Chicago&London: The University of Chicago Press, 1995. – P. 3.
- ²⁴ *Sandywell B.* Dictionary of Visual Discourse: a Dialectical Lexicon of Terms. – P. 587.
- ²⁵ Там само.
- ²⁶ *Locke J.* An Essay Concerning Human Understanding. – L.: Penguin Classic, 1998. – P. 66.
- ²⁷ *Berger J.* Ways of Seeing. – P. 3.
- ²⁸ Там само. – P. 5.
- ²⁹ *Mitchell W.J.T.* Showing Seen. A critique of visual culture // The Visual Culture Reader. – P. 89.
- ³⁰ Sites of Vision: the Discursive Construction of Sight in the History of Philosophy / ed. by D.M.Levi. – Cambridge, MA: The MIT Press, 1997. – P. 4.
- ³¹ *Danesi M.* Dictionary of Media and Communications / M. Danesi. – N.Y., L., 2009. – P. 25.
- ³² Interpreting Visual Culture. Explorating in the Hermeneutics of the Visual / ed. by I. Heywood and B. Sandywell. – L.&N.Y.: Routledge, 1999. – p. ix
- ³³ Theorizing Visual Studies / ed. by J. Elkins. – P. 3-8.
- ³⁴ *Fellmann F.* Symbolischer Pragmatismus. Hermeneutik nach Dilthey. – Rowohlt, 1991. – S. 26.

- ³⁵ *Boehm G., Mitchell W.J.T.* Pictorial Versus Iconic Turn: Two Letters. – Culture, Theory and Critique. – 2009. – 50:2–3. – P.104.
- ³⁶ *Purgar K.* Visual studies and the pictorial turn: Twenty years later // IMAGES. Journal for visual studies. – 2014. – P. 2.
- ³⁷ *Mitchell W.J.T.* Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation / W. Mitchell. – Chicago&London: The University of Chicago Press, 1995. – P. 94.
- ³⁸ *Boehm G., Mitchell W.J.T.* Pictorial Versus Iconic Turn: Two Letters. – Culture, Theory and Critique. – 2009. – 50:2–3. – P.105.
- ³⁹ *Mitchell W.J.T.* Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. – P.15.
- ⁴⁰ *Alloa E.* A Plea for Three Turns of the Screw / E.Alloa // Culture, Theory and Critique Volume 57, 2016. – P.229-230.
- ⁴¹ *Mitchell W.J.T.* Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation. – P. 90.
- ⁴² Там само. – P. 91.
- ⁴³ *Mirzoeff N.* How to See the World. An Introduction to Images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movies, and More / N. Mirzoeff. – L.: Basic Books, 2016. – P. 7
- ⁴⁴ *Mitchell W.J.T.* Showing Seen. A critique of visual culture. – P. 99.
- ⁴⁵ *Rorty R.* Philosophy and the Mirror of the Nature / Rorty R. – Princeton: Princeton University Press, 1981. – P. 263.
- ⁴⁶ *Лактіонова А.В.* Філософія дії та активності: нова перспектива теоретичних і практичних філософських дисциплін : дис. докт. філос. наук: 09.00.04 // Анна Валеріївна Лактіонова. – Київ, 2016. – С. 200.
- ⁴⁷ *Arnheim R.* Visual Thinking. – Berkeley: University of California Press, 1969. – 348 p.
- ⁴⁸ *Rorty R.* Philosophy and the Mirror of the Nature / Rorty R. – Princeton: Princeton University Press, 1981. – P. 3.
- ⁴⁹ *Grabiner E.* Making Thought Visible: The Practice of the Artist. – Union Institute and University, ProQuest Dissertations Publishing, 2007. – P. 60.
- ⁵⁰ *Sandywell B.* Dictionary of Visual Discourse: a Dialectical Lexicon of Terms. – P. 3.
- ⁵¹ *Арендт Х.* Жизнь ума. – СПб: Наука, 2013. – С. 135.
- ⁵² *Husserl E.* Philosophy and the Crisis of European Man / E. Husserl // Phenomenology and the Crisis of Philosophy. – N.Y.: Harper & Row, 1965. – P. 172.
- ⁵³ *Heidegger M.* Being and Time – N.Y.: Harper & Row, 1962. – P. 187.
- ⁵⁴ *Habermas J.* The Philosophical Discourse of Modernity. – Cambridge: MIT Press, 1987. – P. 128-129.

- ⁵⁵ Юм Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм. Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1996. – Т.1. – С.62.
- ⁵⁶ Там само. – С. 65.
- ⁵⁷ *Schafer R.* Zweifel und Sein. Der Ursprung des modernen Selbstbewusstseins in Descartes cogito. – Wuzzburg, 2006. – S. 12.
- ⁵⁸ *Рябушкина Т.М.* Познание и рефлексия: Научная монография / Т.М. Рябушкина. – М.: «Канона+», «Реабилитация», 2014. – С. 93.
- ⁵⁹ *Jay M.* Scopic Regimes of Modernity // *Vision and Visuality* / ed. By Н. Foster. – Seattle: bay Press, 1988. – P. 3-23.
- ⁶⁰ *Modernity and the Hegemony of Vision* /ed. by David Michael Levin. – Berkeley-Los-Angeles-London: University of California Press, 1993. – P. 2.
- ⁶¹ *Sandywell B.* Dictionary of Visual Discourse: a Dialectical Lexicon of Terms. – P. 31.
- ⁶² *Mirzoeff N.* The Right to Look. A Counterhistory of Visuality. – Durham: Duke University Press Books, 2015. – P. 2.
- ⁶³ *Mitchell W.J.T.* Showing Seen. A critique of visual culture // *The Visual Culture Reader*. – P. 94.
- ⁶⁴ *Sites of Vision: the Discursive Construction of Sight in the History of Philosophy* / ed. by D.M.Levi. – Cambridge, MA: The MIT Press, 1997. – P. 8.
- ⁶⁵ *Sandywell B.* Dictionary of Visual Discourse: a Dialectical Lexicon of Terms. – P. 527.
- ⁶⁶ Там само. – P. 527.
- ⁶⁷ Там само. – P. 590.
- ⁶⁸ Там само.
- ⁶⁹ *Левинас Э.* Тотальность и бесконечность // Левинас Э. // *Избранное*. – М.; СПб.: Университетская книга, 2000. – С. 221.
- ⁷⁰ Там само. – С. 199.
- ⁷¹ *Rorty R.* Philosophy and the Mirror of the Nature. – P. 9.
- ⁷² *Эпштейн М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Эпштейн. – М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. – С. 52.
- ⁷³ *Паскаль Б.* Мысли / Б. Паскаль.– М.: Изд-во имени Сабашниковых, 1995. – С.136-137, 283.
- ⁷⁴ *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – СПб.: Алетейя, 1998. – С. 14-15.
- ⁷⁵ *Эпштейн М.* От знания – к творчеству. – С. 181-182.
- ⁷⁶ *Lakoff G., Jonsen M.* Metaphors we lived by. – Chicago: The University of Chicago Press, 1980. – P. 3.
- ⁷⁷ Там само.
- ⁷⁸ *Эпштейн М.* От знания – к творчеству. – С. 220.

- ⁷⁹ *Veen W., Vrakking B.* Homo zappiens: growing up in a digital age. – London: Network Continuum Education, 2006. – 160 p.
- ⁸⁰ *Sandywell B.* Dictionary of Visual Discourse: a Dialectical Lexicon of Terms. – P. 108-109.
- ⁸¹ *Cohen D.* Arguments and Metaphors in Philosophy. – Lanham: UPA, 2004. – P. 142.
- ⁸² *Энштейн М.* От знания – к творчеству. – С. 198.
- ⁸³ *Turbaune C.M.* The Myth of Methaphor. – Columbia, South Carolina: University of Sourh Carolina Press, 1962. – P. 3.
- ⁸⁴ *Энштейн М.* От знания – к творчеству. – С.207-208.
- ⁸⁵ *Turbaune C.M.* The Myth of Methaphor. – P. 12.
- ⁸⁶ *Derrida J., Moore T.* White Mythology: Metaphor in the Text of Philosophy // New Literary History. – 1974. – Vol. 6, No. 1: On Metaphor. – P. 7.
- ⁸⁷ Там само. – P. 8.
- ⁸⁸ *Sites of Vision: the Discursive Construction of Sight in the History of Philosophy.* – P. 24.
- ⁸⁹ *Lakoff G., Johnson M.* Philosophy in the Flesh: The embodied mind ans its challenge to Western thought. – N. Y.: Basic Books, 1999. – P. 76.
- ⁹⁰ *Cohen D.* Arguments and Metaphors in Philosophy. – P. 5.
- ⁹¹ Там само. – P. 142-143.
- ⁹² Там само. – P. 143.
- ⁹³ Там само. – P. 144.
- ⁹⁴ *Bigger Ch.* Between Chora and the Good. Metaphors Metaphysical Neighborhood. – N.Y.: Forham University Press, 2005. – P. 7.
- ⁹⁵ *Князева Е.Н.* Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее // Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – С.32.
- ⁹⁶ Там само.
- ⁹⁷ Там само. – С.36
- ⁹⁸ *Merleau-Ponty M.* Le Visible et l'invisible. Soivi de notes de travail. – Paris: Gallimard, 1964. – P. 304.
- ⁹⁹ *Князева Е.Н.* Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. – С.36.
- ¹⁰⁰ *Merleau-Ponty M.* Le Visible et l'invisible. Soivi de notes de travail. – P. 304.
- ¹⁰¹ *Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives / F. Varela // Theorie-Literature-Enseignement, 1999. – #17. – P. 8-9.*
- ¹⁰² Там само.
- ¹⁰³ Там само – P.15.
- ¹⁰⁴ *Князева Е.Н.* Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. – С.39.
- ¹⁰⁵ Там само.

- ¹⁰⁶ *Varela F.* Quatre phares pour l'avenir des sciences cognitives. – P. 8-9.
- ¹⁰⁷ *Князева Е.Н.* Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. – С.139.
- ¹⁰⁸ Там само. – С.141.
- ¹⁰⁹ *Морен Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма: Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 45.
- ¹¹⁰ *Князева Е.Н.* Основания синергетики: Человек, конструирующий себя и свое будущее. – С.141-142.
- ¹¹¹ Там само. – С.143
- ¹¹² *Галкин Д.В.* Вирильо / Д.В. Галкин // Постмодернизм. Энциклопедия. – 2001. – С.120.
- ¹¹³ *Dondis D.* A Primer in Visual Literacy. – Cambridge, MA: MIT Press, 1973. – P. 21.
- ¹¹⁴ Visual Literacy Standarts in Higher Education: an Opportunities for Libraries and Student Learning / D.Hattwig, K.Bassert, A.Medaille, J.Burgess// Libraries and the Academy, Vol. 13, No. 1 (2013), pp. 61–89.
- ¹¹⁵ Там само. – P. 75-82
- ¹¹⁶ *Braden R.A., Hortin J.A.* Identifying the Theoretical Foundation of Visual Literacy // Television and Visual Literacy, eds. R.A.Braden and A.D.Walker. – Bloomington, IL: International Visual Literacy Association, 1982. – P. 169.
- ¹¹⁷ *Barry A.M.* Visual Intelligence: Perception, Image and Manipulation in Visual Communication / Barry, Ann Marie / N.Y.: “State University of New York Press”, 1997. – P. 6.
- ¹¹⁸ Там само.

РОЗДІЛ VI. ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Виховання освіченої, мислячої людини, формування її ціннісно визначеної свідомості завжди було детерміновано педагогічними впливами. Особливе місце серед цих детермінацій належить креативу педагогічного мислення. Саме воно виступає рушійною силою освітнього процесу, забезпечує спільну та скоординовану активність викладачів та студентів, спрямовану на досягнення цілей навчання, наповнює освітню діяльність творчим змістом. Дана ситуація обумовлена необхідністю формування істинного знання в умовах співіснування у філософсько-освітньому пізнанні різних теоретико-методологічних систем. В силу чого постає завдання вироблення певної концептуальної позиції, яка могла б визначати напрямок освітньо-педагогічної рефлексії. Що ж являє собою педагогічне мислення і в чому його сутність?

6.1. Теоретичні основи педагогічного мислення

Сучасна освіта, як вже зазначалося, перебуває в пошуках адекватних засобів реалізації своїх програм. Тим більше сьогодні, коли новітні інформаційні технології і передові філософсько-освітні дослідження формують інше відношення до самого знання. Воно починає тісно пов'язуватися з методологічними принципами і моральними імперативами, які не зводяться лише до вимог пошуку істини і народження нового знання. Проте знання як мета і головний сенс освітнього процесу в цілому і надалі буде центром навчання, а нові смисложиттєві мотиви будуть виникати в рамках нової парадигми знання. Зазначені мотиви формуються поступово, по мірі їх освоєння в масштабах наукових систем, які розвиваються, – нових соціальних технологій, біотехнологій, генетичної інженерії, нанотехнологій, інформаційних досягнень тощо. Саме завдяки цим процесам може виникнути новий образ знання, який необхідний для сучасного освітнього процесу. Йому повинен відповісти сучасний стиль мислення.

Саме по собі мислення в найбільш загальному розумінні – це оперування образами, символами, судженнями, поняттями, ідеями, переконаннями чи намірами. Іншими словами, це особлива, творчо-інтелектуальна діяльність людини, пов'язана з символічною обробкою інформаційних повідомлень, формуванням понять, суджень, умовиводів тощо. Специфічними ознаками мисленнєвої діяльності є символічний, ідеальний характер її протікання, імпліцитність, недоступність безпосередньому спостереженню. Як процес опосередкованого, узагальненого пізнання, мислення виступає способом типізації інформації про світ, що розкриває необхідні зв'язки, властивості,

тенденції розвитку об'єктів дійсності. В мисленні відбувається моделювання не випадкових відношень елементів зовнішнього світу, якому властивий узагальнений та опосередкований характер пізнання і відображення дійсності. Внаслідок цього «людина набуває здатності до планування своїх дій та передбачення їх наслідків».¹

Зазначимо, що освітня діяльність визначається не лише програмами, методиками, професійністю, вимогами соціально-економічного розвитку, але й *творчими можливостями мислення, яке можна назвати педагогічним*. Для нас важливим є те, що педагогічне мислення виступає інформаційним процесом, притаманним особистості в навчальній діяльності з певними і саме їй властивими здібностями, ціннісними орієнтаціями, мотивацією тощо. Саме в такому аспекті доцільно розглядати педагогічне мислення в освітньому процесі.

Необхідно враховувати, що *педагогічне мислення як каталізатор освітнього процесу регулюється не лише цілями, але й цінностями*. І якщо *ціль* (мета) відповідає на питання, *що* повинна досягти людина в процесі діяльності, то *цінність* відповідає на питання, *для чого* це потрібно. Якщо в основі системи сучасної освіти лежать фундаментальні науки та їх вивчення, то разом з ними неявно приймається ряд цінностей, які «співмірні з цінністю наукової раціональності і включаються в аксіологічний базис освіти. Насамперед це цінність інновацій та творчості».² Але потрібно враховувати, що дані цінності мають пріоритетний смисл не лише в рамках певного типу освіти, культури, але і завдяки *культурі педагогічного мислення*. Адже від нього залежить, яку систему цінностей одержить учень (студент).

Варто підкреслити, що через систему освіти педагогічне мислення формує особливі стани людської свідомості – світоглядні образи, які спираються на досягнення науки (наукова картина світу, яка лежить в основі певної системи знання), і логіку міркувань, орієнтовану на доказ і обґрунтування знань. Як показують дослідження *А.Р. Лурія*, ті учні, які одержали знання в контексті традиційного мисленнєвого підходу, мають великі труднощі при вирішенні завдань, які вимагають формального міркування по схемі силогізму. Але ті з учнів, хто пройшов курс шкільного навчання на основі креативного педагогічного підходу, який ґрунтується на інноваційному мисленні, вирішували ці завдання відносно легко.³

Таким чином, інновації, творчість, креативна діяльність виступають як невід'ємні характеристики педагогічного мислення, котре є основою формування творчої особистості. Потрібно враховувати, що творча особистість не повторює те, що було зроблене до неї, не адаптується до уже зробленого. Вона насправді в своєму бутті нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю, яка в свою чергу невід'ємна від інтелекту і наукового знання.

Без сумніву, педагогічне мислення не може бути повноцінним в сучасних умовах без впливу на нього *наукової раціональності*, котра поширюється і на освіту. Наукова раціональність визначає зміст як освіти, так і педагогічного мислення. Роль наукової раціональності визначається тенденціями постіндустріального розвитку, в якому вона зберігає свій високий ціннісний статус і починає навіть виконувати соціальні функції. В зазначених процесах особливе значення одержує *творче (рефлексивне) мислення*, котре допомагає усвідомити проблеми все більш ускладненого соціокультурного буття, проблеми якого інтенціюються на освіту. Необхідно виходити з того, що в ХХІ столітті феномен творчого мислення постає одним з найбільш важливих і актуальних явищ, котрі потребують поглибленого вивчення наукою. Адже мислення є процесом розуміння світу, інших людей та самого себе. В процесі мислення (осмислення) особистість орієнтується на пошук зв'язків між фрагментами дійсності чи елементами цілого, фактами соціокультурного буття або феноменами «внутрішнього» світу. Знання про них виступають важливим евристичним підґрунтям для посилення результативності мисленнєвого акту в освітньому процесі.

Враховуючи специфіку сучасної епохи, одним з основних смислів якої є орієнтація на індивідуалізм, зазначимо, що логіка педагогічного мислення є «необхідно суб'єктивною»⁴, оскільки починається з *живого діалогу*. Така логіка відрізняється від логіки педагогічного знання чи логіки педагогічних відносин. В даному випадку мова йде про «логіку антропологічної інтерпретації педагогічної теорії та практики», що в свою чергу впливає на логіку педагогічного мислення, яке «під впливом саморефлексії створює простір освітньо-культурної реальності».⁵ Саме тут, звільнившись з-під контролю та самоконтролю, педагогічне мислення здатне стати спроможним відкривати шляхи в нове, невідоме. Звичайно, це не сприймається в якості позитиву тими, хто звик до «традиційного порядку» в освітньому процесі.

Важливим є те, що антропологічний (людиноцентричний) аспект «логіки педагогічного мислення» наповнюється творчістю. Про це свідчать, наприклад, численні проекти оновлення змісту освіти і виховання за умов посттоталітарних, постіндустріальних, постсучасних трансформацій. Як приклад тут можна навести просування у вітчизняній освітньо-педагогічній теорії західноєвропейської педагогіки, педагогічних практик різних шкіл та угруповань. Логіка застосування елементів цих вчень з метою посилення креативного потенціалу педагогічного мислення обумовлена потребами адаптації до проблем сучасного (інформаційного) суспільства.

Потрібно враховувати можливість проблемності самого педагогічного мислення, якщо воно прагне до демонстративних форм самопрезентації, обіцяючи «максимум ефективності при мінімумі відшкодувань».⁶ Це означає,

що необхідно враховувати особливості педагогічного мислення, обумовлені його здатністю до рефлексії. Без такого врахування нові «педагогічні технології» втраять свою орієнтованість на продуктивний, логічно впорядкований педагогічний процес, стануть алогічними, що обумовить деструктивні процеси. В даному випадку мова йде про переорієнтацію педагогічного мислення на *демонстративну діяльність*. Характерним є те, що проти такої переорієнтації педагогічного мислення застерігав Р. Штайнер, прихильник «театралізації» педагогічної дійсності та мислення. Зокрема, він попереджав, що наслідком заміни педагогічних відносин різними ролями є «поширення педагогічного кітчю». ⁷ Щоправда, небезпека непередбачуваних перетворень суттєвих смислів та інтенцій педагогічного мислення існує завжди. Його інтерпретаційні можливості містять в собі несподівані повороти та висновки. І дані «перепади» від епохи Просвітництва до сучасних постмодерних варіацій обумовлені специфікою мислення як такого.

Дана специфіка полягає в *інтегративному характері педагогічного мислення*, яке змушене здійснювати не тільки і не стільки категоріальні синтези, а створювати сферу інтердисциплінарного знання. Однак тут виникає проблема: створити і навіть просто окреслити таку сферу (інтердисциплінарного знання) раз і назавжди є просто неможливим. Вся справа в тому, що постійно змінюються пропорції складових частин, виникають нові проблемні ситуації в «педагогічній пам'яті». Що є цілком закономірним, адже педагогічна теорія не завжди і не у всьому може визначити істину. І справа в даному випадку полягає в розширенні сфери її предметності, тобто «предметності загальних онтологічних основ логіки педагогічного мислення і пізнання. В силу чого вирішуються завдання «фундаментального перетворення професійно традиційних емпіричних» визначень предметності й предмета педагогіки» ⁸ як особливої сфери теоретичної діяльності.

Необхідно зауважити, що обґрунтування творчого мислення має важливе значення для «тієї сфери досвіду, повсякденного знання і теорії, що називається педагогікою». ⁹ Теоретичне визначення історичної зміни різних типів і форм соціальної і духовно-культурної організації освітньої діяльності важливе ще й тому, що освіта сьогодні (як і сучасна педагогіка) «занурюється» в замкнену «на собі предметність своїх засобів, зосереджуючись на витонченій грі... загальних категорій, тим самим заманюючи самокопанням, лексичною та образною повнотою досі небувалих інтелектуальних метафор». ¹⁰

Сьогодні педагогічна наука, освіта в цілому підсилює свою теоретичну і практичну продуктивність, звертаючись до творчих (майевтичних) функцій. Беручи участь у перевірці на цінність задуму, шляху й результату пошуків конкретними теоріями свого місця серед загальних визначень єдиної онтології духовної і духовно-практичної культури індивідів, вчені-педагоги в контексті

філософії освіти збагачують і розширюють «онтологію» власної науки – її предмет і предметність. Тим більше, якщо йдеться про теорії, від яких майбутнє освіти залежить безпосередньо. До них сьогодні належить і теорія креативного (творчого) мислення в педагогіці, концептуально пов'язана з методологічними рефлексіями освітнього пізнання.

Творча функція педагогіки невіддільна від усвідомлення «для себе» загальних форм освіти, які змінюються з часом, але «постійні в усіх своїх етнічних, епохальних і соціальних перетвореннях».¹¹ При цьому саме процес педагогічного мислення розкриває смисли постійного їх (перетворень) відновлення в моменти переходу від однієї форми освіти до іншої, переосмислюючи й тим поглиблюючи ієрархію переходів від загальної основи людського буття – «креативної доцільності й довільності життєдіяльності людей, які здійснюють і відтворюють свої культурні спільності – до різних способів і засобів реалізації цієї основи».¹² Педагогіка аподиктично осмислює умови реалізації споконвічної здатності кожного індивіда бути (стати) особистістю.

Особливістю педагогічного мислення є також і те, що воно враховує необхідність звернення до суб'єктивності інших людей, яка формує своєю мотивацією їхнє співчуття, свідомість, згоду та співдію. *Суб'єктивність – це установка, це схильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій або дій, набута схема спрямованості оцінки ситуацій, готовність до формування певної думки, заданість дії у певному напрямі.* Вона зазвичай включає у себе пізнавальний, емоційно-чуттєвий та активно-перетворювальний компоненти внутрішнього («душевного») стану людини. Немає жодної здатності «душі» людини, яка б не народжувалася, не зберігалася і не розвивалася б у якості її внутрішнього суб'єктивного стану інакше, ніж у просторі взаємного спілкування, що забезпечується освітнім процесом. Цей простір і є умовою креативної діяльності педагогічного мислення. З його позиції визначаються постулати фундаментальної теорії освітньо-педагогічної діяльності.

Насамперед це стосується будь-якої соціально усталеної форми спільності людей, яка реально творить ідеальний простір своєї культури – головної умови типу їхнього життя. Одночасно й форма спільності представників різних вікових поколінь (різних професійних форм діяльності одного чи близьких вікових поколінь), так само творить простір реально-ідеальної культури. У даному випадку – *освітній простір*. Як і будь-яка форма духовної спільності, він поєднує всіх суб'єктів діяльності таким здійсненням справи, що забезпечує існування цієї спільності. Справа, яка поєднує людей у даній формі спільності, ставить мету забезпечити збереження, трансляцію в просторі і часі культури даної спільності (водночас – загальнолюдської культури). Це може бути здійснено лише за умови оволодіння духовною і

духовно-практичною культурою тими, хто вступає в життя (чи в нову професійну діяльність). А також за активного вдосконалення своєї культури соціально активними представниками різних професій і поколінь.

Звідси – перший постулат концепції педагогічного мислення, що є виразом фундаментальної теорії освіти. Педагогічне мислення обумовлене предметним полем (предметністю) педагогічної науки, котра постає реально-ідеальним простором освітнього спілкування поколінь і різних професійних об'єднань. Причому навіть у тому випадку, якщо воно збігається з просторами соціальних форм будь-якого іншого спілкування. Виходячи з цього, предмет педагогічного мислення – це засоби й способи творчого розуміння різних форм освітнього простору: постулати, логічні наслідки з них, конструктивні поняття окремих форм освітньої діяльності, поняття про логіку її інтелектуального сприйняття «суб'єктами педагогічної теорії та її практик та інші, із них виведені, які не виходять за межі освітньої предметності».¹³ Важливою є також і мета педагогічного мислення, яка полягає в забезпеченні «розуміння процесів педагогічної діяльності в історично різних особливих її формах».¹⁴ Це дозволяє продуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб'єктів на формування їхніх культурних потреб розвитком креативних (творчих) здібностей.

Необхідно виходити з того, що предметом діяльності всіх суб'єктів освітньої діяльності слугує не тріада – знання, уміння і навички, а культурні потреби й творчі здібності вчителів, учнів, сім'ї і всіх тих, хто так чи інакше потрапляє в простір освітньої діяльності. Завдяки їх впливу формується потреба у своїх знаннях, а не в завчених чужих, і не стільки здатність засвоювати відпрацьовані іншими уміння і навички, скільки вміння творчо переосмислювати (перетворювати) їхні надбання. Вирішення цього завдання в першу чергу належить філософсько-освітній методології, яка забезпечує рефлексії педагогічного мислення.

Як показує аналіз теорії педагогіки і практики педагогічної діяльності, творчий підхід урізноманітнив педагогічні проекти, навчальні курси для коледжів і університетів, посібники для викладачів і студентів, навчальну літературу, міжнародні конференції. Вихідний поштовх руху за творче мислення дали мислителі – педагоги, філософи, насамперед мислителі-аналітики. В цілому він був підготований загальним високим рівнем філософсько-освітньої саморефлексії. Аналітичне мислення є прикладом «критичного мислення»: воно концентрується навколо вирішення проблем, є дискусійним та діалогічним, саморефлексивним стосовно власних засновків, методів, критеріїв і т.д. По суті парадигма «рефлексивної освіти» мала б висунути філософію на роль лідера в системі освітніх дисциплін, тому що жодна з них не володіє такими багатими можливостями для активності мислення, як філософія.

Аналізуючи дану ситуацію, але в інших термінах і метафорах, *Н. Луман* робить висновок, що сама по собі педагогіка не може виконати своє призначення. Попри інституалізацію педагогічної науки, існування кафедр інститутів, академій, вона (педагогіка) на думку *Н. Лумана*, є чимось на зразок Монако: щоб забезпечувати своє існування, вона потребує «імпорту з сфери психології, соціології і, звичайно, філософії».¹⁵ Щоправда, для інтеграції цих дисциплін в педагогіку потрібні відповідні зовнішні каталізatori – політичні, соціальні, культурні.

Необхідно враховувати, що надмірні вимоги до освітньо-педагогічної теорії і відповідні деформації у її розгляді виникають тоді, коли вона розглядається поза своєю специфічністю, коли з поля зору зникають людиновимірно обумовлені характеристики самого предмету творчого теоретизування. Якщо ж ми говоримо про людиновимірні характеристики, то це означає звернення до пріоритету інтелекту, до пріоритету мислення. Адже *освітньо-педагогічна теорія*, якщо вважати її саме такою, потребує включення в себе *теорії формування людини, теорії взаємодії людини і культури, людини і суспільства, людини і політики*. Отже, вже за своєю структурою педагогічна теорія має «надскладний характер, який зберігається навіть за умов її концептуального спрощення».¹⁶ А це означає підвищення ролі філософсько-освітньої методології як умови забезпечення творчого педагогічного мислення, за допомогою якого і можна зрозуміти взаємодію всіх складових компонентів освітнього процесу.

В даному контексті важливо враховувати необхідність взаємозв'язку соціокультурного і педагогічного досвіду. Формування людини в умовах сучасного соціокультурного буття відбувається сьогодні значно складніше, ніж в попередні епохи. В цій ситуації завдяки творчому підходу сприймається суттєве, осмислюються проблемні ситуації, висуваються гіпотези. В силу чого педагогічне мислення формує свою логіку, яка пропонує свою модель людини всупереч встановленим схемам і алгоритмам. В даному випадку стає зрозумілим включення в сферу педагогічної діяльності результати інших, соціокультурних сфер, які вказані вище.

Без сумніву, для розвитку освітньо-педагогічних теорій і концепцій важливе значення має легітимізація проблеми особистісного (персонального) знання. Це означає здійснення «катарсису думки» через креатив педагогічного мислення. Існують різні актуальні типи мислення – ділове, наукове, релігійне, художнє, буденне, але педагогічне мислення, як і філософське, відрізняється від них тим, що «не просто мислить, а творить форми мисленнєвості (як мистецтво творить форми чуттєвості). Мисленнєвий потенціал людини вищий, ніж сума обставин, які їй пропонує дійсність, котра могла б мати потребу в її думках».¹⁷ «Розрядкою» цього мисленнєвого потенціалу постає педагогічна творчість у

формі «чистих думок», які так само очищають наше мислення від будь-якої однобічності, як художній катарсис очищає емоції. Педагогічна творчість, реалізована через педагогічне мислення (осмислення), не стільки повідомляє нам нові думки, скільки змінює нашу свідомість, відкриває «багатомірний континуум, в якому поміщаються цілі мисленнєві світи».¹⁸ В даному контексті педагогічне мислення, якщо його сприймати як умову «згоди» і «незгоди», допускає те й інше, розширюючи «простір думки».

Це тим більш важливо в розумінні такої проблеми, як спроба конструктивного розвитку педагогічної теорії філософією освіти. Її досвід демонструє логіку «інтелектуального підходу», який суперечить логіці метатеорії, «підриваючи» її засади. Безперечно, що «метатеорія починає чинити опір таким інтервенціям, мобілізуючи свої внутрішні та зовнішні резерви».¹⁹ Тому не дивно, що ті дослідники, які намагаються підійти до вирішення проблем освіти з позицій інноваційного педагогічного мислення, наштовхуються на труднощі і перешкоди. І справа тут не лише у протидіях ідеям свободи у вихованні та освіти з боку догматизму, а й у «приреченості» творчого мислення загалом час від часу «мислити проти себе».²⁰ Як відомо, практика такого мислення є показником його зрілості. Відносно педагогічного мислення, то в силу своєї ускладненості воно встановлює «дистанцію» для такого роду спроб і намагань.

Зазначене дистанціювання не можна розцінювати однозначно, зокрема як прояв консерватизму педагогічного мислення. Воно обумовлене потребами самозахисту людини (людства) на різних рівнях культурної та соціальної організації. Адже соціальні експерименти завжди потребують духовно-інтелектуальної (виховної, культурної) легітимації. Наприклад, утопічне мислення характеризується посиленою виховною (педагогічною) інтенційністю. Однак мова в даному випадку йде не про залученість педагогічного мислення до ідеології або про перетворення виховання на службу політиків, як це прийнято показувати. Скоріше у даному випадку мова йде про позбавлення педагогічного мислення формалізації.

Безперечно, необхідно виходити з креативу мислення загалом, котре головним завданням освіти вбачає не лише переконання учня (слухача, студента), не лише передавати йому своє знання і уявлення про динамічний і разом з тим стабільний світ, а формувати свої думки, своє власне бачення і розуміння. Завдання креативного підходу – спрямовувати навчальний процес так, щоб викликати ефект згоди-незгоди, мисленнєвий катарсис, інтелектуальне усвідомлення. Учень, студент раптом усвідомлює, осягає, що можна думати і так, і по-іншому, що «мислення містить в собі протимислимість, і цим самим нескінченно розширюється сфера мислення. Кожна думка, до якої учень був підведений низкою аргументів, є тільки одна з можливостей мислення, є

точкою змикання протилежних полюсів».²¹ Але думка «виривається» із себе, щоб дати «першопоштовх» мисленнєвому «космосу», який розширюється, завдяки внутрішній напрузі, тобто ірраціональним відчуттям. Очищаючим моментом у такому сприйнятті і є «душевна мудрість», котра ні до якої «остаточної думки не може бути зведена, але вона дозволяє йти шляхом дійсного пізнання».²²

Підкреслимо, що креатив педагогічного мислення містить в своїй основі світ можливостей, «чистих» *потенцій*, котрі «обнімають» світ *актуальностей*. «Можливість, котра вже одного разу вибрана як рішення... знову і знову робить можливим свій власний вибір і рішення, є справжньою можливістю, дійсною можливістю. Подібна можливість відразу ж постає перед тим, хто її вибрав у своєму характері нормативності, який робить вибір обов'язковим».²³ Вибір, зроблений людиною завдяки інтелектуальному осмисленню і внутрішньому, ірраціональному «голосу душі», насправді виправданий не тому, що він був зроблений, а тому, що його ще можливо зробити. Рішення є хорошим і правильним не тому, що вже одного разу було прийняте, а тому, що воно може бути знову, повторно прийняте і виконане. Будь-яка позиція виводить свою цінність і значення не з того, що вона була прийнята або може бути прийнята фактично, а лише «з можливості того, що її прийняття не робить її по суті справи неможливою».²⁴

В даному випадку мова йде про те, що на відміну від наукового, політичного, морального, релігійного мислення, котре веде у світ *суцього і належного* у їх різноманітності, від реконструкцій емпіричного експериментування, педагогічне мислення спрямовує освітній процес у «модус можливого». Адже завдяки креативному змісту педагогічного мислення в освітньому процесі повинні ставитись питання не заради здобуття певних відповідей на питання, а питання, які розширюють уявлення про те, *що є можливим*. Це – «найголовніший спосіб збагачення інтелектуального уявлення».²⁵ Процес становлення людської особистості – це «рух, який йде від можливості до можливості цієї можливості».²⁶ Іншими словами, педагогічне мислення сприяє розкриттю здібностей людини в її *нескінченних потенціях можливості*, зокрема вибору «Я».

Зазначимо, що будь-яка світоглядно-психологічна установка, вибір або рішення стосуються не окремо взятої людини, яка їх приймає, і не вичерпуються нею. Думки, почуття, діяння і всі інші визначення, в яких традиційно класифікують людські можливості, стосуються інших людей стільки ж, скільки й індивіда, якому вони належать. Отже, індивід, «приймаючи можливість або перед її лицем виявляючи себе, приймає рішення не тільки щодо себе, але також і в тому ж самому акті щодо своїх відношень з іншими».²⁷ В силу чого педагогічне мислення в модальності «можливості можливого»

орієнтує відмовитись від наївно-пізнавального підходу до освітньої реальності. Воно проводить свою власну критично-творчу, інтелектуально-конструктивну діяльність, котра мусить «реалізовуватися в пошуку «людини в людині», продовжувати пошук втраченої, але не забутої душі».²⁸

Дана ситуація утворює нові перспективи актуалізації духовного буття особистості, оскільки вона виявляє можливість зосередитись і виступати в якості «Я». Звідси колосальна важливість креативу педагогічного мислення – бути спроможним не тільки для пізнання або перетворення особистості як об'єкта освітнього процесу, а й для входження в інший світ, в нову епоху, яка з потенційного, можливого майбутнього стає реальністю. Причому не абстрактно-бездуховною, а наповненою смыслом. Для розуміння цих нових смислів і потрібне творче мислення. Адже процес думання, творення невід'ємний від навчального процесу. В своїй єдності вони надають освіті, а разом з нею й гуманітарно-культурному процесу вдумливої розумності, інтелектуальності, регламентують її діяльність на основі відповідних (правових, моральних тощо) норм.

Дана ситуація є відображенням глибинних основ людського буття, проникнути в які можливо за допомогою розуму, на який орієнтується освіта. Адже розум, що включає в себе різні установки у всіх сферах духовно-культурного буття, опосередковує також всю освітянську діяльність. З такою ж самою необхідністю, як розум став провідною силою в освоєнні природи, у влаштуванні суспільного життя, у філософії так само сформувалися раціональні принципи освітньо-педагогічного процесу. Освіта завдяки розуму (*ratio*) підтримує людину, породжену не природою, не біологією, а в той момент, коли відбувається 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».²⁹ Це положення ще раз підкреслює необхідність включення в даний процес творчого педагогічного мислення, заснованого на розумі.

Підкреслимо, що необхідність, закономірність креативного мислення в освіті зумовлена запитами часу. Зокрема, прикладом цього є філософія в її класичному варіанті, котра давала оптимістичну і позитивну оцінку знанню, оскільки орієнтувалася на розум (інтелект, мудрість). Це виразилося у відомій формулі – «розум і просвітництво». При цьому вважалося, що вироблені філософським знанням критерії оцінки поведінки людей (норми моралі), дії країн і народів (філософія історії), розвиток культури і суспільства, знання і віри є абсолютними, справедливими на всі часи, що дозволяє вносити корекцію (як мінімум смислово) в ті вчинки і дії, котрі даним критеріям не відповідають.

Саме звідси випливають багато сьгоднішніх принципів, заснованих на «раціональному пізнанні».

Динаміка розвитку даної моделі духовності, створювана раціонально орієнтованою освітою, була відносно повільною, оскільки спрямовувала людину на реалізацію тільки однієї можливості (вітально-біологічної чи культурної). Стосовно інших явищ вона була відносно стаціонарною, застиглою системою, що залишалась однаковою для багатьох поколінь. В результаті освіта, навчання, педагогіка також визначалися цією одномірністю. Дана духовність у її опрідметненій (матеріалізованій) частині була своєрідним «музеєм», який поновлювався зібранням сукупності духовних утворень у вигляді традиційної системи вищих людських цінностей, котрі завжди претендують на абсолютність. У межах такої культурної єдності духовне життя людини поставало як цілісна символічна система культурних значень, яка фіксувала певну завершеність буття людини і суспільства. Завершеність виступає одним із «принципів локальної культури, в тому числі і на рівні утворень людського духу, що знайшли вираження у музиці, літературі, архітектурі, філософії і т.д. У всіх випадках перед нами завершене утворення».³⁰ Також заведеною була і освіта, яка «замикала» людину на стабільності, сталості існуючих істин.

На наш погляд, вивести освіту з такого стану – сталості (догматизму), стабільності тощо здатне творче педагогічне мислення. Однак і для нього це не просте завдання, оскільки воно, як ми вказували вище, може перебувати в стані «летаргічного сну». Заяви щодо «оновлення педагогічних теорій», «реформування системи освіти» тощо мають здебільш декларативний характер і нездатні мислити про себе, оскільки позбавлені *комунікативної компетентності*. Орієнтація на розум (раціональність), на загальнолюдські цінності, спроби відтворити у практиці виховання християнську мораль самі по собі є «шляхетними та привабливими».³¹ Однак педагогічне мислення, пропонуючи набір високих ідеалів учням, виключає себе з виховного процесу. Відповідно до луманівської термінології воно «виключає свій автопоезис». Внаслідок цього відтворюється традиційна кантівська схема, за якою «не мораль ґрунтується на вихованні, а виховання на моралі». Адже великою є спокуса замінити пасивний «педагогічний розум» «космічним, теософськи або антропософськи обґрунтувати антропологічну приреченість людини на виховання й освіту».³² Однак така спокуса виникає при умові пасивного, «сплячого» педагогічного мислення, що не завжди спостерігається. Сама природа мислення є креативною. А там, де творчість, там завжди пошук, рух, зміни, завжди активність та інтелектуальна енергія.

За умови «відключення» педагогічної творчості («автоаналізу» – *Н. Луман*), заміна її надуманими раціонально-догматичними схемами приводить

до політизованих, неогегельянських схем формування людини як у радикальному, так і у поміркованому варіанті. Тут і виникає «ідеал виховання». У *Й. Шумпетера* виховний ідеал набуває подвійного значення, розкриваючись як «одержавлення душі та одушевлення держави».³³ Тут ми бачимо, що для такої процедури є зайвою як фігура педагога, так і учня. А разом з ними зайвим постає не лише педагогічний розум, педагогічне мислення, але й мислення взагалі. Адже «держава» і «душа» мають йти назустріч один одному, утворюючи не категоріальний синтез, не творчий процес, не інноваційні підходи, а «життєвий симбіоз». Тобто те, що вимагає політична, економічна та інші кон'юнктури.

В зв'язку з чим виникає ситуація невизначеності (небезпеки), оскільки такого роду настанови, ідеї тощо фіксуються суспільною свідомістю в останню чергу. В момент таких же визначальних, екзистенційних зустрічей громадськість реагує однозначним схваленням. Адже виключення з дії творчого, розумно виваженого підходу створює ілюзії, що необхідні для людини («антропологічно необхідні») процеси виховання та освіти можна здійснювати при мінімальних затратах, або взагалі припиняючи фінансування. Як свідчить історія, такі начинання, безглузді і далекі від справжньої розумної дії, залишаються безрезультативними. Але й історія нічому не навчить, «доки не запрацює творче педагогічне мислення»,³⁴ – стверджує *М. Култаєва*.

Дана проблема має глобальний характер, а не лише торкається однієї країни (в даному випадку України). Пошуки способів стимуляції педагогічного мислення можна простежити у сучасній західній філософській думці. Показово, що така ініціатива надходить з боку різних філософських вчень. Саме філософія завжди надає силу та життєву енергію педагогічному мисленню. Пошуки оптимальних стратегій, котрі б відповідали потребам сучасного постіндустріального (інформаційного) суспільства з властивою йому підвищеною інтенсивністю комунікативних процесів, передбачають критичне ставлення як до основних парадигм педагогічної теорії, так і до її обґрунтування у філософії освіти. Західна філософсько-освітня думка, як і вітчизняна, перебуває зараз перед вибором, який «має здійснити між стратегією управління процесами освіти і виховання та їх спонтанним розгортанням».³⁵

Зауважимо, що проблема парадигмальної переорієнтації теорії формування людини була поставлена західною філософією ще у середині минулого століття, а її конкретні розробки виокремили ряд питань, які і до сьогодні зберегли свій полемічний запал. Серед цих дискусій заслуговують на увагу насамперед ті, що торкаються змін у педагогічному мисленні. Але, незважаючи на розбіжність у деталях, можна помітити спільну тенденцію в загальній орієнтації різних теоретичних дискурсів. Вона визначається прагненням розглядати виховання і більш широко – формування людини – у

міжкультурному та мультикультурному дискурсі. Адже «культурна різноманітність характеризує постсучасну дійсність у різних її вимірах, в тому числі і у педагогічному. Показово, що цей момент, а також продиктовані ним вимоги до педагогічної практики набувають осмислення не з гуманітарно-етичних позицій – вони монополізуються публіцистикою та ідеологією за умов виключення педагогічного мислення, – а аналізуються у постпозитивістському ключі».³⁶

Однак, всупереч постпозитивістському аналізу потрібно зазначити, що насправді важливою є здатність педагога «супроводжувати» досвід особистих пошуків своїх учнів; здатність, «існування і розвиненість якої значною мірою обумовлюється тільки його (педагога) особистим досвідом і особистою історією власних трансцендувань, тобто креативних осяянь».³⁷ Отже, педагог повинен володіти метамовою духовних форм, котрі індукуються спеціальним знанням, що може вивести його із можливого скрутного становища перед лицем досвіду, накопиченого практикою творчого пошуку.

Звернення до «постпозитивістської парадигми» можна розцінювати також і як заявку на альтернативу модернізованим варіантам «неогуманістичної традиції», які пропонують педагогічному мисленню «снодійні» засоби у вигляді готового асортименту «вищих цінностей та ідеалів». Завдавати собі клопоту над їх конкретизацією начебто немає потреби в силу їх зайвості. Але насторожує можливе перетворення вищих цінностей на «репресивні засоби маніпулювання індивідів та мас».³⁸

Не менш вагомими є проблеми, пов'язані з *технологічним станом освітньо-педагогічної науки*. Адже вся друга половина ХХ ст. характеризується розробкою нових педагогічних технологій як на Заході, так і в нашій країні. Хоча ці розробки не вплинули на створення нових технологій, але сприяли удосконаленню методик у межах існуючих парадигм і практик.

В даному контексті «технологічна проблематика» не переносить нас з площини логіки «педагогічного розуму до функціонального аналізу послідовності або емерджентності педагогічних дій, які ми можемо описувати за прагматичними, етичними і навіть естетичними критеріями». На рівні педагогічного мислення постає питання про можливість педагогічної технології. На емпіричному рівні, за спостереженнями *Н. Лумана*, її неможливо відшукати, бо «вона там не водиться».³⁹ Але насправді у педагогіці не існує технологічного контролю, немає проміжної ланки між педагогічною теорією та практикою, котра б здійснювала послідовність дій та усього того, що називається технологічним режимом (педагогічної технології). Такого, за *Н. Луманом*, принципово не може бути. Це пояснюється тим, що «педагогічний процес не є завершеним, замкнутим циклом, що видає готовий педагогічний продукт – досконало виховану людину, або взірць освіченості».⁴⁰

Відповідно до логіки креативного педагогічного мислення, впровадження еталонів, стандартів, нормативів у галузі освіти та виховання належить до розряду «культурно необхідних фікцій». Адже оцінки успішності, дипломи з відзнакою є дуже сумнівними критеріями успішності виховних та освітніх стратегій. Духовне виробництво (а саме в його межах здійснюється виховання та освіта), не може дозволити собі таку розкіш, як технологія. Якщо ж припустити «можливість технологій, тоді кожна теорія мусить мати не тільки свій технологічний паспорт (не плутати з методичним забезпеченням!), пройти технологічні випробування, а у випадку низької ефективності відповідну педагогічну теорію слід повернути авторам – для роботи над усуненням технологічних прорахунків».⁴¹

Щоправда, у педагогічному житті потрібного не відбувається. Технологічна риторика і квазіноваторські зусилля «технологів від педагогіки» з'являються саме під час пасивності «педагогічного розуму». Як слушно зауважує Н. Луман, все це є симптомом технологічного дефіциту, котрий компенсується методологічною та методичною ініціативою.⁴² Отже, підвищена активність у галузі методичних розробок є показником недостатньої активності педагогічного мислення, що має негативні наслідки і для об'єктів, і для суб'єктів освітньо-навчального процесу.

Підкреслимо, що педагогічні «квазітехнологічні зусилля та ерзацтехнології» демонструють зворотно-пропорціональну залежність від матеріальної бази навчально-виховного процесу. Дефіцити матеріального забезпечення (наприклад, недостатній, а то і взагалі відсутній бібліотечний фонд, недостатня комп'ютеризація тощо) компенсуються у надмірі кустарною методичною продукцією. Знання і навички з додатками «методичних консервантів» є дуже небезпечними у вищій школі, де студенти повинні вміти не тільки самостійно здобувати знання, а й структурувати їх. Але це також і поза силами для викладацького корпусу, якщо його педагогічне мислення знаходиться у стані протрації. Щоправда, «надмірні навантаження викладачів (спокуса дешевої освіти) закріплює саме таку модель. Якщо ця тенденція буде продовжуватись, навчальні заклади України можуть перетворитись на комбінати по переробці педагогічної вторинної сировини».⁴³

До песимістичного прогнозу щодо наслідків засилля ерзацтехнологій можна додати оптимістичної ноти: їх життя є недовговічним. За своєю структурою вони є «інтенціонально скороченими» цілераціональними діями, спрямованими на досягнення певних педагогічних цілей. Отже, функціональна парадоксальність ерзацтехнологій криється в їх «прагматичній абсурдності». Так, вони приречені на недовге життя. Але щоб їх створити, затрачується немало зусиль, енергії, часу. Їм в жертву приносяться живі люди, змушені приймати участь у заходах педагогічного експериментування. Проте

абсурдність ерзацтехнологій криє у собі також і позитивне начало: відмираючи, вони відкривають дорогу іншим можливостям. Отже, готують ґрунт для пробудження педагогічного мислення у вигляді зміни теоретичних парадигм. Таким чином, «принцип фаллібілізму з повним правом можна продуктивно використати з метою стимуляції теоретичних ініціатив педагогічного мислення».⁴⁴

Серед останніх можна назвати впровадження до педагогічної науки «емпіричних досліджень, котрі абстрагуються від практичного виміру свого предмету, розуміючи під виховною діяльністю лише аналітично упорядковану сукупність фактів».⁴⁵ Така стратегія є виправданою лише за умов прискорених темпів соціокультурних трансформацій, коли потрібно створити динамічну модель освітнього процесу у соціально нестабільному світі.

Поруч з окресленим підходом, певні парадигмальні зрушення демонструє також модель, котру можна описати як прагматичну взаємодію між емпіричним та герменевтичним підходами (*Г. Рот, Г. Гіри* та ін.). Її формування бере початок у 70-х роках, але позитивний евристичний потенціал розкривається повною мірою лише у контексті соціально-політичних змін, обумовлених появою реалій сучасного світу.

Серед них насамперед зазначимо ускладнення світоглядної ситуації. Підкреслимо, що в сучасних умовах акцент на світоглядній установці обумовлений тим, що стан людського буття в духовних вимірах фіксує стадію його переходу від локально-стабільного до інтегративного рівня, що й усвідомлюється як необхідність активізації педагогічного мислення. Це той «гострий» період людської історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації. У цей момент освіта стає потрібною для всього суспільства як «культурний барометр», який повинен не тільки охарактеризувати існуючу ситуацію, але й визначити тенденції розвитку суспільства, всіх його сфер, у тому числі й сфери навчання. В силу цього педагогіка починає трансформуватися, в ній виділяються нові утворення. Так, на зміну раціоналістичній педагогіці приходить ірраціоналізм, об'єктивності – суб'єктивізм тощо. Виникає і починає діяти філософія культури, економіки, науки і т.д. Сьогодні запитом епохи стає філософія як «можливість можливого», зорієнтованої на подальший розвиток людини.⁴⁶ Враховуючи зміни, які відбулися з самою людиною в результаті іншого рівня інформації та шляхів її одержання, творче мислення в освіті з нових позицій повинно охарактеризувати буття людини – буття світу знання, що найрельєфніше демонструє особистість.

Осмилюючи ці реалії, філософсько-освітня думка інтенсивного працює над висуненням та обґрунтуванням положень гіпотетичного характеру. Творче мислення у межах такого комплексного підходу, що об'єднує на прагматичних

засадах емпіричне дослідження та його інтерпретаційні моделі, претендує на подолання своєї «лінійності», стаючи багаторівневим, «нелінійним» та політенційним. Головне завдання, яке постає в даному аспекті – врахувати «парадигмальне оновлення педагогічної теорії», яка починає дисциплінарний розподіл. Він має спільні риси із «субстанціональним розпадом: з одної педагогічної теорії виходять соціальна педагогіка, педагогіка вільного часу, педагогіка масової інформації тощо. У змістовному плані така дезінтегрована педагогіка доповнюється постановами емансипаторської педагогіки».⁴⁷

Таким чином, парадигмальні зрушення, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя, в тому числі й освіті, показують набування педагогічними процесами нових рис. «Педагогічний розум» (разом з філософським), збагачений досвідом грандіозних споруд та рішучих реконструкцій, починає генерувати нове, креативне педагогічне мислення. І хоча час від часу воно потрапляє в період пасивності, проте саме воно здатне активізувати освітній процес, надати йому життєвої сили.

6.2. Педагогічне мислення як умова становлення інноваційної освіти

Соціокультурний простір сучасного світу об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, які суттєво відрізняються за інтелектуальними традиціями, змістом цілей і завдань, якісним станом. Тому доцільно говорити про сучасний «світовий освітній простір» як про цілісний організм, що формується за наявності в кожній освітній системі спільних тенденцій і разом з тим збереження різноманітності.

Постановка проблеми «сучасного світового освітнього простору» з необхідністю ставить питання про творчу сутність педагогічного мислення, поза яким освіта в своєму продуктивному значенні існувати не може. Адже справжня, вирішальна сила історії, – як зазначає *З.М. Оруджев*, – не армія, не народні маси, а спосіб мислення епохи, тобто те, що перебуває «всередині» людини. Поки епоха «обертається» навколо людини у формі зовнішніх подій, військових і екологічних загроз, економічних криз, соціально-політичних і психологічних тисків, технологічних успіхів і глобалістських тенденцій, людина наївно вважає, що «протистоїть світу зовнішнім же чином і може перемогти її, якщо вона достатньо сильна».⁴⁸ Це зовнішнє протистояння людини світу, оточуючому середовищу приймало, як правило, форму зіткнення одних соціальних груп з іншими, котрі демонструють здебільшого протилежні соціальні і політичні сили суспільства.

Проте великі історичні епохи, як і життя в цілому, особливо духовно-культурне, пов'язані не стільки з окремими (нехай і великими) подіями історії або діяльністю історичних особистостей, скільки з пануванням історично

визначеного *способу мислення людей*. Вийти за межі своєї епохи надовго до цього часу не вдавалось жодній, навіть великій людині. Неможливо змінити історичну епоху, не змінивши самої людини, оскільки вона завжди «всередині» неї.

Потрібно виходити з того, що історична епоха – це «час домінування певного способу мислення в суспільстві».⁴⁹ Те ж саме можна сказати про освіту – вона визначається в кожний історичний період певним способом мислення, в першу чергу педагогічного. Коли «спосіб мислення» починає змінюватися в результаті появи в структурі науки нової логічної категорії або логічного зв'язку, тоді відбувається багато відкриттів і нововведень в культурі, освіті і взагалі в житті суспільства. Це приводить до «нового досвіду», нового знання та перспектив його розвитку. Так, в епоху античності і після неї відбулися важливі інтелектуальні події, які визначили *космоцентричний* стиль (спосіб) мислення епохи. Він спричинив, окрім інших культурних артефактів, формування освіти цього періоду. Виникнення і становлення християнства, котре ствердило нову, іншу модель буття, в якому сформувався *теоцентричний стиль мислення*. Він обумовив появу освіти і педагогічних засобів, які можна охарактеризувати як *схоластику*. Педагогічне мислення цього періоду визначається догматизмом, обмеженістю, повторюваністю. Зміни, які відбулися в епоху Відродження і Ренесансу, породили нове відношення до дійсності, а разом з ним – феномен *антропоцентризму*. В результаті нового способу мислення виникає нова педагогіка, в центрі якої – *ідеї гуманізму*.⁵⁰ Те ж саме відбулося в ХІХ столітті, коли класика змінилася *неокласикою*, що викликало до життя нову науку, а разом з нею – нову логіку мислення. Починає формуватися і нове, інше мислення, орієнтоване на науку, раціоналізм, нові технології.

Сьогодні вже інша ситуація, визначена, окрім всього іншого, впливами інформаційного суспільства. Важлива форма методологічного аналізу освіти – це вияв ціннісно-світоглядних передумов педагогічного мислення, особливо тих, котрі приховані, явно не представлені в змісті знання, яке отримує учень (студент). По суті, філософсько-освітні принципи, їх світоглядні основи – це є різні прояви інформаційного апіоризму в педагогічному мисленні. Вони не лише визначають спосіб мислення в сучасній освіті, але й набувають широкого поля досліджень у вітчизняній педагогіці. Дані положення являють собою «в першу чергу трансцендентальне і апіорне, а їх соціокультурне та історичне тлумачення»⁵¹ постає відмінною рисою сучасного педагогічного мислення.

Не викликає сумніву, що суб'єкт педагогічної діяльності повинен враховувати як атрибут освіти творчий підхід, на якому ґрунтується педагогічний спосіб мислення. В цьому відношенні необхідно зазначити *діалогічність педагогічного мислення, його комунікативну природу*. Що показує

гене́за багатьох пізнавальних форм і методів, які існують в педагогічній діяльності. Наприклад, у випадку пояснення, розуміння, аргументації. Це дає можливість зрозуміти, що стандарти формалізації, взагалі нормативи об'єктивованого знання, яке існує в освітньому процесі, мають двозначну природу – «логічну і комунікативну».⁵²

Важливим є те, що когнітивна практика освітньої діяльності дає можливість не лише вивчити форми рефлексії педагогічного мислення, його ціннісних компонентів, але одночасно побачити, як воно, незалежно від форм і змісту освітньої діяльності, постає хоча і опосередкованим, але об'єктивним «свідком», виразником менталітету («способу мислення») епохи, реального положення як суб'єкта, так і об'єкта навчання (учня і вчителя). Тим самим педагогічне мислення постає не просто умовою, але набуває методологічних, евристичних функцій в дослідженні і поясненні сутності освітнього процесу в цілому. Що обумовлено, зокрема, особливостями педагогічного мислення як «системи всього світогляду і поведінки», що дозволяє йому співвідноситись з соціальними і політичними реаліями історії, причому безпосередньо через учня, учителя, викладача. В такому випадку «всі форми педагогічного мислення» стають «знаком свободи самої людини і відкритості її внутрішнього життя».⁵³ Така соціокультурна інтерпретація педагогічного мислення як способу визначення сенсу і спрямованості освітньої діяльності ставить проблему не лише його існування як феномену всього освітньо-творчого процесу, але також показує, як в ньому відображаються соціальні реалії. На перший план в такому випадку виступає не дидактична, не лінгвістична і не нормативна характеристика педагогічного мислення, а епістемологічна. Причому як педагогічного мислення, так і креативів всього освітнього процесу і його когнітивних можливостей. В силу чого постає проблема «*освітнього простору*».

Суть проблеми в тому, що *світова освіта* характеризується *просторовістю* (територіальністю). В зв'язку з чим у вирішенні проблеми світової освіти важливого значення набувають великі міжнародні проекти і програми, оскільки вони передбачають участь (за необхідності) різноманітних освітніх систем. З'явилися нові організаційні структури інтернаціонального характеру і міжнародні відкриті університети. Поліструктурованість світової освіти дозволяє здійснювати аналіз метаблоків, макрорегіонів і стану освіти в окремих країнах.

Як зазначає академік *В.Г. Кремень*, у світі виділяють типи регіонів за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем. Перший тип становлять регіони, які виступають генераторами інтеграційних процесів. Найяскравішим прикладом такого регіону є Західна Європа, яка прагне до ствердження ідеї єдності, європейської ідентичності і громадянства. Значення

європейських інтеграційних процесів не вичерпується лише територією Західної Європи. Досвід та імпульси інтерналізації позитивно відображаються на взаємодії національних освітніх систем в інших країнах світу. До першого типу регіонів також належать США і Канада, інтеграційні зусилля у сфері освіти яких реалізуються в дещо іншій ситуації. У світі формується новий, Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів, до якого входять Республіка Корея, Тайвань, Сингапур, Гонконг, Малайзія, Таїланд, Філіппіни й Індонезія. Для всіх цих країн характерною є стратегія підвищених вимог до якості навчання і підготовки кадрів.⁵⁴

До другого типу належать регіони, які позитивно реагують на інтеграційні процеси. Насамперед, це країни Латинської Америки, які перебувають у зоні інтеграційних імпульсів з боку США і Західної Європи, беруть участь в інтеграційних процесах західної півкулі на загальноамериканському, регіональному і суперрегіональному рівнях та включені в реалізацію цілого ряду міжнародних проектів з країнами Європи.

До третього типу належать регіони, інертні до інтеграції освітніх процесів. Сюди входить велика частина країн Африки на південь від Сахари (крім ПАР), ряд держав Південної та Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів.⁵⁵

На початок ХХІ століття виділяють регіони, у яких через цілу низку економічних, політичних, соціальних причин порушується послідовність освітніх та інтеграційних процесів. До таких регіонів належать арабські країни, Східна Європа і країни колишнього СРСР.

Підкреслимо, що дана диференціація «освітнього простору» обумовлена різними типами мислення, а не лише економічними, культурними, етнічними та іншими відмінностями. Адже чим менше розвинена людина (країна), тим в більшій мірі зовнішній світ постає безпосереднім джерелом думок в її свідомості. І чим більше розвинена країна, тим більше можливостей для розвитку мислення кожної окремої особистості. Адже в цьому відношенні свідомість на такому рівні значно менше детермінована зовнішнім, предметним світом, і тим більше – його минулим розвитком. В даному контексті, *якщо розвиток мислення в цілому визначає спосіб мислення епохи, то історичний розвиток педагогічного мислення визначає рівень освіти*, що в свою чергу «впливає на досвід людини та її діяльність».⁵⁶ Це особливо важливо для навчального процесу, який не може бути ізольований від всіх викликів життя.

Для сучасного «освітнього простору» важливим є процес посилення міжнародних контактів з освітніми системами розвинених держав. Тут варто нагадати думку Ф. Ніцше про те, що ідеї епохи (сучасності) формуються не емпіричним шляхом, а логічно послідовним способом «в певному порядку», в якому поняття завжди перебувають у «вотчині душі». Поняття, котрі

виростають «в спорідненості одне з одним» в процесі «історії мислення», «належать до відомої системи, як всі види фауни до даної частини світу».⁵⁷ В такому контексті зрозумілими постають виклики сучасної епохи, що вимагає постійного удосконалення та модернізації освіти і педагогіки.

Формування єдиного «світового освітнього простору» відбувається під впливом дистанційних форм навчання. Системи дистанційного навчання ґрунтуються на використанні комп'ютерної техніки і супутникового зв'язку. Вони дозволяють вирішувати освітні завдання у межах цілих континентів. Для «світової освітньої системи» притаманні такі важливі тенденції: орієнтація більшості країн на перехід від елітної до високоякісної освіти для всіх; поглиблення міждержавного співробітництва в галузі освіти. Активність розвитку даного процесу залежить від потенціалу національної системи освіти та від рівних умов партнерства держав і окремих учасників; істотне збільшення у світовій освіті гуманітарної складової за рахунок введення нових людиноорієнтованих наукових і навчальних дисциплін: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо; значне поширення нововведень при збереженні усталених національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. В тому числі і України.

Ми вважаємо, що в даному контексті освіта постає як «простір» комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу і системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом, і системні її основні проблемні ситуації. Для рефлексій педагогічного мислення немає особливих «об'єктів» всередині цієї системи, як і немає обмежень – будь-яка сфера взаємовідношень людини і світу навчання (освіти) може стати об'єктом педагогічного осмислення. Зокрема, під певним кутом зору із специфічними і методологічними цілями, а саме зв'язків «окреможостей» із загальною картиною «освітнього простору», «необхідного людині для орієнтації в ньому і побудови адекватних систем практичної дії».⁵⁸

Таким чином, «світовий освітній простір» стає не лише полікультурним і соціально орієнтованим на розвиток людини і цивілізації загалом, але й значно відкритішим для формування *міжнародного освітнього середовища*, наднаціональним за характером знань і залучення людини до світових цінностей. Без сумніву, пошук нових моделей освітньої системи триває, цей процес безперервний. Ефективність певної моделі освіти підтверджує практика. Освіта – це один із найоптимальніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ науки та культури. Саме в процесі одержання освіти людина засвоює культурні цінності. Зміст освіти черпається і безперервно поповнюється із культурної спадщини різних країн і народів, із різних галузей науки, яка постійно розвивається, а також із життя та практики людини. Міжнародна спільнота сьогодні об'єднує зусилля у сфері освіти, прагнучи

виховувати громадянина світу і всієї планети. Інтенсивно розвиваються нові освітні програми. Тому світовою спільнотою висувуються вимоги формування глобальної стратегії по одержанню людиною освіти (незалежно від місця та країни проживання, типу і рівня здобуття освіти).

Важливим моментом є опосередкований і безпосередній вплив на даний процес – світовий і вітчизняний освітній простір – педагогічного мислення. Воно «прилаштовує» одне до іншої категорії і структури навчально-освітнього процесу, в результаті чого вибудовується певна цілісна картина того, на що спрямована педагогічна діяльність в цілому. Дана ситуація відбувається в свідомості, мисленні індивідів постійно, в силу чого формується певна послідовність. Цей «логічний зв'язок, структура, які склалися в свідомості людей, потім виявляє себе на сприйнятті світу і практичного відношення до нього».⁵⁹ Оскільки логічні зв'язки впливають на «практичне відношення людини до світу», а самі формуються як результат розвитку попереднього способу мислення, то роль педагогічного мислення в розвитку освіти і процесу педагогічної діяльності не може не бути визначальною. Так само, як «спосіб мислення епохи утворює ідеальний, смисловий зміст останньої»,⁶⁰ так і педагогічне мислення наповнює світовий і національний освітній простір відповідними до викликів часу смислами. Тому про освітній простір більш точно можна судити не лише за рівнем економіки, технологій виробництва тощо, а по рівню педагогічного мислення. Фактично так воно і відбувається, коли ми освітній простір визначаємо по тим чи іншим цінностям (мораль, духовність, раціональність), не говорячи про ідеї практичні.

В даному контексті потрібно зауважити перехід до *неперервної освіти*, що є надзвичайно важливим якісним показником в історії людства. Неперервна освіта дозволяє людині реалізувати свої соціальні потенції в рамках професійних занять, які вимагають тривалого, систематичного навчання. В результаті досягається необхідна система знань, формується «широке коло бачення, необхідне для подальшої спеціалізації діяльності, як і здійснення самої такої спеціалізації».⁶¹

Одночасно одержання освіти є процесом трансляції культурно оформлених зразків поведінки і діяльності, а також сталих форм громадянського життя. У зв'язку з цим дедалі чіткіше простежується залежність розвитку окремих країн від рівня та якості освіти, культури і кваліфікації громадян. Духовне в людині проявляється завдяки її «вростанню» в культуру. Саме в процесі навчання і виховання людина набуває соціокультурних норм, які мають історичне значення для розвитку цивілізації, суспільства і людини. Тому при визначенні цілей і завдань освітніх систем уточнюється *соціальне замовлення*. У свою чергу, зміст освіти може бути обмежений стандартами регіону, країни, всього світу, які враховують характер

взаємодії людини з культурними цінностями, міру і ступінь їх засвоєння і створення.

Даний стан речей спонукає до більш глибокого вивчення людського потенціалу з врахуванням форм його біосоціокультурного буття і нагромаджених «мутацій» з метою створення захисних механізмів від соціальних катастроф і культурної деградації. Тому і постає питання про цінність самої людини і престижу в суспільстві, яким воно повинно бути за змістом і по формі. Звідси вияснення позиції: в якому цілісному соціокультурному середовищі існує і набуває розвитку та чи інша система освіти? Це важливо не лише для визначення цільових установок освіти, її ціннісних основ і предметного змісту, його рівнів, форм і міри доступу різних суб'єктам навчального процесу. Чи можливі на її основі продуктивні комунікації, взаєморозуміння і узгодженість дій? Дана ситуація передбачає класифікацію і відбір предметного змісту знань, які забезпечують інформаційний багаж і розвиток особистісних здібностей, а також «смысловиттєве обґрунтування мотивацій діяльності. Все це передбачає наявність адекватних засобів і освітньо-виховних технологій».⁶² Завдання педагогічного мислення як умови креативного змісту та інноваційного напрямку розвитку навчального процесу полягає в створенні необхідної *духовної енергетики, стійкої мотивації освіти*.

Важливо враховувати, що освіта проявляє себе як практика соціалізації та наступності поколінь. У різних соціально-політичних умовах (особливо в період реформ), освіта виступає стабілізуючим чинником між новими соціальними уявленнями та ідеалами попередніх поколінь, які знайшли своє втілення в історичній традиції. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію і сприяє адаптації людини до нових умов.

Без сумніву, у критичні моменти історії необхідно забезпечити наступність культурно-історичної традиції, зберігаючи самобутність народу і систему цінностей, яка склалася. Збереження зазначених вище складових сприяє їх інтеграції у систему цінностей як елементів макросоціуму. При цьому традиція виконує визначальну функцію у процесах освіти і виховання нового покоління. Дана ситуація обумовлена тим, що система освіти втілює в собі стан, тенденції та перспективи розвитку суспільства або відтворюючи і закріплюючи стереотипи, які вже склалися в ньому, або вдосконалюючи його.

Соціальна функція освіти, з одного боку, характеризується як підготовка покоління до самостійного життя, а з другого – закладає основи майбутнього суспільства і формує образ людини у перспективі. Сутність «підготовки до життя» полягає у формуванні того його образу, який прийнятий у суспільстві, в оволодінні різними формами життєдіяльності (освітньою, трудовою,

громадсько-політичною, професійною, культурно-дозвільною, сімейно-побутовою тощо), у розвитку духовного потенціалу людини для творення і творчості. Тому для «кожної соціально-економічної формації та культурно-історичного етапу розвитку суспільства і держави характерна своя система освіти, а для народу, нації – система виховання».⁶³ Проте у міжнародних освітніх системах існують загальні риси, які закладають основи для процесу інтеграції у світовий освітній простір.

Не викликає заперечення, що освіта є механізмом формування суспільного і духовного життя людини і галуззю масового духовного виробництва. Тому освітні й виховні заклади повинні концентрувати вищі зразки соціально-культурної діяльності людини певної епохи. Адже, як і завжди, соціальна цінність освіти визначається значущістю освіченості людини в суспільстві. Гуманістична цінність освіти полягає у можливості розвитку пізнавальних і духовних потреб людини. У цілісній системі освіти всіх видів і рівнів відбувається нагромадження і розвиток інтелектуального і духовно-морального потенціалу країни. В даному контексті ми не можемо не включити у зазначений процес педагогічне мислення, котре складається як мінімум з трьох рівнів: *загальнологічного* (поняття, ідеї та їх взаємозв'язки); *етично-морального* (цінності та ідеали); нарешті, *практичного* (досвід як форма знання та ідеї як загальні уявлення). Ідеї «впорядковують» поняття, цінності і досвід. Другий, етичний рівень є немовби «проміжною», опосередковуючою рамкою, поєднуючи в собі властивості логічного і практичного рівнів – загального і окремого. Сьогодні етичний рівень педагогічного мислення як способу розуміння освітнього процесу немовби «генерує» практичний рівень пізнання і діяльності вольовим «стимулятором» – *цінностями*. Оскільки педагогічне мислення відноситься до мислення універсального типу, то воно виступає одночасно як «накопичувальний фактор», так і стабілізуючий фактор» минулого (як і «руйнівний»)⁶⁴ Тобто в силу свого змісту воно може руйнувати віджилі системи догматизму, стереотипів, які вже втратили своє значення. Тим самим утворюючи умови для переходу до нових форм і змістів.

Як відомо, у процесі навчання і виховання людина засвоює соціокультурні норми, які мають культурно-історичне значення. У результаті засвоюються норми моралі та моральної поведінки людини в соціальній групі й на виробництві, в сім'ї та громадських місцях, а також правила спілкування, міжособистісних і ділових контактів. Тому сутність освіти вбачається не лише у трансляції соціального досвіду в часі, а й у відтворенні установлених форм суспільного життя у просторі культури.

Важливе значення освіти полягає в тому, що вона здійснює функцію розвитку регіональних систем і національних традицій. У регіональних освітніх системах враховуються освітні запити різних соціокультурних груп населення.

Освіта є тим соціальним інститутом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. В силу інноваційності освіта виступає активним «прискорювачем» культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині. Таким чином, освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Використання інноваційних практик дозволяє освіті прискорити процес розвитку і становлення людини як особистості, суб'єкта та індивідуальності, забезпечити формування духовності в людині та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

В даному контексті для нас важливим є те, що на основі інноваційного педагогічного мислення формується нове відношення до самого освітнього процесу. Воно починає тісно пов'язуватися з етичними принципами і моральними імперативами, котрі не зводяться тільки до вимог освітнього етосу (шукати, здобувати істину і нарощувати нове знання). Разом з тим знання і надалі буде метою і центром навчання, а нові морально-етичні мотиви будуть виникати в межах нової парадигми педагогічного мислення, формуючись поступово по мірі освоєння в масштабах, які історично розвиваються, людиновимірних систем – нових соціальних технологій, біотехнологій, розвитку генетичної інженерії, глобальних інформаційних мереж, через дослідження синергетичних ефектів в нелінійному середовищі тощо. Саме завдяки всім цим процесам може виникнути «новий образ істини, пов'язаний з моральними імперативами. І якщо в новоєвропейській культурній традиції істинне знання розглядалося як обґрунтування моральності, то в сучасних ситуаціях окреслюються тенденції до іншого бачення».⁶⁵ Тим самим, завдяки інноваційному педагогічному мисленню, нова парадигма знання не виникає раптом і несподівано, а немовби «проростає» всередині «техногенної» культурної традиції, модифікуючи її і вже в такому вигляді включається в сучасний освітній простір.

Виходячи з цих міркувань, реформування вищої школи (і освіти загалом) доцільно здійснювати, використовуючи модель людини як багаторівневої «живої системи», що має ряд системних властивостей: *людина – жива система, людина – соціально інтегрована жива система, людина – відкрита система, людина – суб'єкт, відповідальний за себе перед самим собою*. У суспільному плані підготовлений вищою школою фахівець має бути здатним і готовим визнавати й захищати цінності професійного оточення і сприяти реалізації його цілей, дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати набір рольових обов'язків у системі соціальних відносин і відповідати за свої дії.

В особистісному плані підготовлений вищою школою фахівець має бути готовим-до здійснення професійної діяльності в межах визначених прав і обов'язків, відповідати за свої дії, демонструвати лояльність до групових стандартів і ретельність у виконанні своїх обов'язків з метою самореалізації та досягнення бажаного соціального статусу. В даному випадку педагогічне мислення «допомагає» особистості увійти в стратегії сучасного цивілізаційного розвитку. При цьому як саме собою зрозуміле приймається нерозривно пов'язана з процесом навчання і виховання пріоритетна цінність креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність «дійсно кардинальна, навіть системотворча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначено інтонацією на створення і застосування все нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності на формування все нових її видів»,⁶⁶ – стверджує *В.С. Стьопін*. Зазначимо, що техногенний тип цивілізаційного розвитку і породжені ними глобальні кризи (екологічна, антропологічна, духовна тощо) змушують ще в більшій мірі активізувати діяльність інноваційного педагогічного мислення як креативу освітнього процесу.

Стосовно інноваційної функції вищої освіти як соціального інституту, то вона виявляється в оновленні соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду. В даних процесах особливу роль починає відігравати *рефлексивна свідомість*, котра, як зазначає *Л.П. Буєва*, в багатьох «відношеннях формується в сучасній освіті під впливом педагогічного способу мислення. Рефлексія виступає необхідною передумовою для розуміння рівноправності різних освітніх систем, визнання цінності різних наукових стратегій, мислення і пізнання, різних культурних світів».⁶⁷ Що є необхідною умовою розвитку продуктивною за своїми результатами світової освітньої системи – як світоглядної, так і вітчизняної.

Корінні зміни, зумовлені розвитком науки, технології й організації виробництва в різних секторах економіки, а також радикальними змінами в технічному і технологічному забезпеченні виробництва, приводять до використання техніки вищого рівня. У процесі розгортання науково-технічного прогресу постійно виникають і розв'язуються суперечності, породжувані необхідністю максимальної самореалізації людини задля виживання, відтворення й розвитку, з одного боку, та опором соціального середовища цьому прагненню – з іншого. Для вирішення всіх зазначених проблем необхідна активізація мислення суб'єкта освітньої діяльності, в контексті вирішення ним педагогічних завдань. В зв'язку з чим педагогічне мислення, виходячи з сучасного стану речей в освіті, може використовувати всі необхідні матеріали і положення педагогічної науки. Тим самим впорядковується матеріал

емпіричної педагогічної діяльності у відповідності з принципами освітньої діяльності, перетворюючи його в певне єдине ціле. Логіка розвитку освіти не є логікою у власному смислі. «Це – просто історія освіти в її необхідних моментах. Логіка ж сама є рух понять».⁶⁸ Тому розвиток педагогічного мислення як способу мислення суб'єкта педагогічної діяльності, котре визначає (через педагогічну практику, предметну діяльність) освітній процес, є логіка педагогічного мислення.

Завдяки такій ситуації академік *В.Г. Кремень* виділяє наступні основні напрями подальшого розвитку вищої освіти й підвищення її якості:

- реалізація принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти. Це вкрай потрібно тому, що універсальність освіти забезпечує здобуття молоддю, яка має належні здібності, мотивацію та адекватну підготовку до всіх етапів життєвого шляху, вищої освіти; а також забезпечує поєднання функцій навчання й виховання; використання різних форм роботи з метою задоволення освітніх потреб усіх і на всіх етапах життя; етичну роль у період кризи цінностей у суспільстві;

- створення системи якості вищої освіти та професійної підготовки як сукупності організаційної структури, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, необхідних для управління якістю вищої освіти. Це підвищить ефективність діяльності вищої школи, оскільки процеси та пов'язані з ними обов'язки, повноваження, процедури й ресурси будуть визначеними і скоординованими на основі законодавчо-нормативних актів;

- впровадження професійного тестування, селекції та розподілу індивідів за соціальними статусами й роллю в соціально-економічній ієрархії задля переміщення людини з однієї непридатної для неї професійної сфери в іншу, яка більш відповідає її особистісним якостям, соціальним потребам і рівню професійної кваліфікації. Вирішення цього завдання зумовлює розв'язання проблеми об'єктивної оцінки й профорієнтації членів суспільства;

- адаптація змісту вищої освіти через Державні стандарти (освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми) до потреб суспільства. Це дозволить створити на базі підготовки фахівців широкого профілю механізм безперервного оновлення змісту вищої освіти, механізм гнучкої адаптації випускників до ринкових умов праці, підвищити їхню академічну й професійну мобільність, зорієнтувати трудовий потенціал на продуктивну професійну діяльність у певних сферах; диверсифікація структури й обсягів підготовки, навчальних планів і програм.⁶⁹

Усе це є необхідним і невідкладним в умовах динамічного формування інфраструктури виробничої й невиробничої сфери, ринку праці. Збалансованість пропозицій ринку праці сприятиме розв'язанню багатьох проблем, пов'язаних із працевлаштуванням молоді, її соціальним захистом.

Вища професійна освіта за своїм змістом більше відповідатиме вимогам ринкової економіки, допоможе молоді знаходити себе на ринку праці.⁷⁰

Таким чином, реальністю сучасного глобального буття є виникнення і розвиток світового освітнього простору. Він обумовлений тим, що коеволюція природних, соціальних і культурних систем змінила парадигму «панування» людини над природою і собою, у відношеннях же між людьми, спільнотами, групами, націями і т.д. пріоритетною стала культура діалогу і згоди, узгодженості різноманітних інтересів, терпимості до плюралізму цінностей, але зовсім не прийняття морального хаосу; світовий освітній простір визначається способом мислення, яке можна назвати мисленням педагогічним; незалежно від емпіричного досвіду і педагогічної практики, педагогічне мислення володіє здатністю не лише самостійно розвиватися в світовому освітньому просторі, але й впливати на його подальше формування; розвиток педагогічного мислення як способу мислення людини визначає розмаїття різних форм освітньої діяльності; в процесі розвитку освіти і педагогічної діяльності педагогічне мислення виступає систематизованою формою способу мислення людини як суб'єкта освітньо-педагогічного процесу.

6.3. Критичні основи педагогічного мислення в процесах формування професійної творчості

Проблемне поле освітньої діяльності є складним і системним, що спонукає до більш глибокого вивчення людського потенціалу з врахуванням біосоціальних і культурних аспектів його буття, його «інших» характеристик з метою створення захисних механізмів як від соціальних катастроф, так і духовних деструкцій. В такій ситуації постала вимога перегляду традиційних теоретичних основ педагогічного процесу і знаходження відповіді на питання: яка освіта потрібна людині XXI століття? І якою повинна бути цінність самої людини, престиж освіти в суспільстві, якою вона повинна бути за змістом і за формою, що зберегти з минулого в якості основи?

В характеристиці зазначених напрямків і відповідях на екзистенційні проблеми освіти принципово важливими є вихідні позиції: в якому цілісному соціокультурному, історичному, політичному середовищі існує і набуває розвитку та чи інша система освіти? Що необхідно для визначення «цільових установок освіти, її ціннісної основи і предметного змісту, її рівнів, форм і міри доступності різним соціальним суб'єктам».⁷¹ Це дає можливість узгодити на її основі продуктивні комунікації та інноваційні дії.

Постановка даних питань обумовлена новими вимогами до людини, до її навчання і виховання, поставленими глобальним інформаційним суспільством. Зазначені вимоги полягають в наступному: по-перше, прогрес постійно стає

дедалі динамічнішим, що змушує людину не тільки адаптуватись до нових умов життя, а й брати безпосередню участь у творенні прогресивних змін. Тому постає завдання формувати у системі освіти і поза нею людину, здатну успішно функціонувати в умовах постійних змін, сприймати мінливість світу не як неприємну тимчасову особливість життя, а як сутнісну характеристику власної життєдіяльності. Йдеться, по суті, про людину з сучасним типом мислення, культури і поведінки.

Звідси потреба відповідної перебудови навчального процесу, що орієнтував би не тільки на «творче засвоєння базових знань, а й на вироблення умінь, навичок і бажання самостійно навчатися, оволодівати новою інформацією, уміти використовувати здобуті знання у практичній діяльності. Звідси також виникає необхідність організаційної добудови освіти – створення всіх ланок безперервної системи освіти впродовж життя, формування розгалуженого і наповненого ринку різноманітних освітніх послуг»,⁷² – зазначає академік *В.Г. Кремень*.

Тільки таким чином можна забезпечити суб'єктивний чинник об'єктивно обумовленого входження країни в новий етап людської цивілізації – *суспільство знань*. Суспільство, яке не тільки буде характеризуватись науково-інформаційними технологіями у виробництві, але в якому всі сфери життєдіяльності як на суспільному, так і на індивідуальному рівні базуватимуться на ефективному використанні знань та інформації.

Не викликає заперечення, що наблизитись до такого рівня розвитку суспільства й ефективно функціонувати в ньому можна лише за умови здобуття знань впродовж всього життя. Існування і функціонування людини в усіх сферах соціального буття на основі знань стане визначальною рисою способу життя людини. Це передбачає класифікацію і відбір предметного змісту знань, котрі «забезпечують інформаційний запас і розвиток особистісних здібностей, а також аксіологічне, смисложиттєве обґрунтування мотивацій діяльності».⁷³ Все це обумовлює наявність адекватних засобів і освітньо-виховних технологій.

Необхідно враховувати, що глобалізаційні процеси суттєво розширюють сферу взаємодії і взаємозв'язків не тільки держав і народів, суб'єктів господарювання, а й окремих людей. Завдання кожної держави, що дбає про своє майбутнє, – з одного боку, допомагати можливій взаємодії своїх громадян із навколишнім світом, бо, врешті-решт, це суттєво позначиться на прогресі країни й окремої людини, а з іншого – сприяти формуванню моральної та громадянської стійкості своїх громадян, їхній здатності залишитися самостійними і свідомо діючими індивідами в багатоманітному переплетенні зв'язків та впливів інформаційних потоків.

Зазначена ситуація зумовлює особливу значущість формування самодостатньої особистості, розвиненої індивідуальності. Дане завдання – не

механічне накопичення певних показників, а складний процес, який можна охарактеризувати, з точки зору *Р. Шустермана*, «трансцендентальним» сходженням до особистості. Трансцендентальність як прагнення вийти за власні межі дійсно знаходиться в основі людського існування, але її не варто інтерпретувати в надприродних термінах. «Саме наше існування є потік становлення чогось іншого, що в моральних термінах можна конструктивно зрозуміти як самовдосконалення. Як і інші сторони нашої людяності, трансцендентальність має чіткий тілесний вираз».⁷⁴ В даному разі підкреслимо, що так само, як людська думка не мала б смислу без втілення «відчуваючого», мислячого суб'єкта в світ, котрий надає його думкам перспективу і напрямок, так мудрість і добродійність були б пустими без різноманітного тілесного досвіду, із якого вони одержують знання і через який виявляють себе, втілюючись в речах, справах тощо. І в цьому відношенні розвинена, цілісна індивідуальність здатна на реальну діяльність, через яку визначається тип цивілізації, її ключові універсалії. В даному випадку необхідно врахувати особливості педагогічного мислення, яке ставить освіту на шлях формування інноваційної особистості.

Необхідно враховувати, що предмет педагогіки як науки, з одного боку, об'єднує, а з другого – «знімає» в собі знання і методи суміжних з нею наук. В такому випадку предметом педагогічної науки, основою якої є педагогічне мислення, виступає система відношень, котрі виникають в змісті педагогічної науки. Її об'єктом є особливий вид діяльності, взятої в соціокультурному аспекті – *діяльності освітньої*.

Виходячи з цього, основою педагогічно-мисленнєвої діяльності є підготовка як учня, так і вчителя. «Ми повинні готувати вчителя, який би вмів і бажав сприяти формуванню особистості дитини. А для цього він сам у стінах університету чи іншого вищого навчального закладу повинен стати багатогранною особистістю»,⁷⁵ – вважає академік *В.Г. Кремень*. Виникає питання: чи сповна націлений на це педагогічний процес в навчальних закладах, чи відповідає йому характер відносин викладача (вчителя) зі студентом (учнем), чи достатню психолого-педагогічну і практичну підготовку отримує педагог у стінах вищого навчального закладу?

На це питання має відповідь *М. Липман*, який пропонує виховувати у школярів «смак» до «інтелектуальної гри» і закріплювати позитивні емоції від участі в ній. Це позбавляє учнів від сумнівного витрати часу і націлює на процес отримання повноцінного знання. *М. Липман* переконаний, що потрібно систематично стимулювати властиві всім учням якості «здивування» перед світом і «запитування»: «що є що?». І якщо в класі створити «атмосферу задоволення» від «інтелектуального пошуку», резерви інтелекту, які в несприятливих умовах залишаються латентними, можуть бути максимально

здіяними. І найкращий засіб для цього – «філософія як дисципліна, котра дає найбільше можливостей для активізації мислення. Звичайно, адаптована до вікових можливостей дітей по спеціальній програмі».⁷⁶ Зауважимо, що «філософія для дітей» – це програма, яка розроблена і втілена в педагогічну практику на Заході, зокрема в США.

Коли говорять про зростання динаміки прогресу людства, то, безумовно, мають на увазі і прогрес окремої людини. Розглядаючи історію людства як історію розвитку людини, ми прийдемо до висновку, що ХХІ століття, з одного боку, створило необхідні передумови, а з іншого – як ніколи раніше виявило потребу в максимальному наближенні навчальної та виховної діяльності до виявлення і розвитку сутнісних рис кожної окремої людини. Тому так важливо навчати принципам *розумного мислення*, що можливо при умові використання креативів інноваційного педагогічного мислення.

Проте, як відомо, звичайна шкільна освіта використовує порівняно обмежений набір базових напрацювань навчального процесу – вміння читати, писати, говорити, рахувати, експериментувати і дуже мало робить для вироблення вміння вищого типу – мислити, міркувати логічно, критично, обґрунтовано, критеріально, творчо, діалогічно. Процес здобуття цих вищих вмінь був би полегшений, якщо ним навчати не опосередковано – через інші шкільні предмети, – а безпосередньо і в рамках дисципліни, котра має для цього найбільш розвинені, різноманітні, напрацьовані століттями засоби, тобто філософії. Іншими словами, «виховання вмінь і звичок морально-демократичної поведінки і правової свідомості, потрібно здійснювати одночасно з вміннями і звичками розумного міркування і на їх основі».⁷⁷ Власне, саме на цій основі формується *культура мислення*, яка обумовлює мислення педагогічне, без якого, без сумніву, не може відбуватися інноваційна педагогічна діяльність.

Варто зазначити, що для виконання цієї мети потрібно ініціювати ряд змін у середній освіті. Насамперед це перехід до профільної старшої школи, що також висуває перед учителем, його підготовкою нові вимоги. Хоча це необхідний, але не достатній крок. Потрібно суттєво коригувати педагогічну культуру в освіті, та й у суспільстві загалом. Неповага до особистості дитини, а то і її зневага, орієнтація лише на групу, клас, «порядок» і «дисципліну» в них будь-якою ціною, часто завдяки діям «репресивної» педагогіки, можуть створити видимість порядку. Однак цей порядок не сприятиме вільному розвитку дитини. Необхідно формувати вчителя, який би «робив усе можливе, аби допомогти кожній дитині пізнати і розвинути себе».⁷⁸ Ось тоді ця людина в дорослому житті зможе максимально реалізувати себе, забезпечивши цим власне щасливе життя і швидкий еволюційний розвиток суспільства.

В даному контексті постає проблема: які ж основні засади формування особистості вчителя? В першу чергу він повинен володіти педагогічною

компетентністю, яка є особистісним утворенням, котре відображає готовність учителя рухатися до вершин зрілості. У професійному та особистісному розвитку це сфера його «професійного відання (знання) у вигляді спеціальних знань з питань педагогіки, психології та системи відповідних цим знанням умінь, навичок, дій та вчинків, а також наявність специфічних здібностей, які забезпечують рух педагога до професіоналізму та зрілості».⁷⁹ До педагогічних умов формування компетентності вчителя ми відносимо розвиток здатності до рефлексії як спеціального типу аналізу своєї діяльності та організації індивідуальної самоосвіти вчителя.

В даному аспекті під рефлексією розуміють аналіз здійсненої діяльності, спрямований на виявлення причин утруднень та зміну форми діяльності таким чином, щоб у новій формі ці причини були усунені. Рефлексія при «оцінюванні діяльності та її результатів перебудовує діяльність, зберігаючи необхідне, усуваючи зайве та додаючи потрібне».⁸⁰ Саме рефлексія є механізмом, який дає змогу перейти від нижчого рівня професійної компетентності до вищого. Рефлексія інтегрує всі психічні функції для того, щоб забезпечити існування людської діяльності як джерела існування самої людини.

Зазначимо, що механізм рефлексії починає діяти в той час, коли у людини виникають труднощі в діяльності. У рефлексії виділяються три функції: *дослідження, критика і перепроєктування*. Рефлексія педагогічної діяльності відбувається у певній послідовності: здійснення педагогічної діяльності – фіксація ускладнень у діяльності – включення механізму рефлексії – конструювання педагогічної ситуації, яка викликала певні утруднення – з'ясування причин утруднень – перепроєктування педагогічної діяльності, зміна способів діяльності – вихід із рефлексії – продовження педагогічної діяльності. Діяльність і рефлексія нерозривно поєднані, зміни в діяльності призводять до змін у рефлексії і навпаки, зміни в рефлексії ведуть до змін у діяльності. Поза розвитком рефлексивних здібностей учителя неможливим є формування його професійної компетентності. Без «усвідомлення утруднень у професійній діяльності, розкриття та усунення причин таких утруднень неможливий подальший розвиток особистості професійної компетентності».⁸¹ Лише після усвідомлення, яких знань, навичок, умінь йому бракує, вчитель може рухатись далі до удосконалення своєї педагогічної майстерності.

Не викликає заперечення, що організація індивідуальної самоосвіти вчителя має особливе значення і також є однією з основних педагогічних умов формування його творчої і професійної компетентності. Вищих її рівнів може досягти тільки той учитель, який навчається впродовж усього життя. Однак на практиці виокремлюється ряд суперечностей процесу організації самостійної роботи педагогів між необхідністю підвищення професіоналізму та неповним використанням можливостей самостійної роботи; між унікальністю шляху

індивідуально-професійного розвитку вчителя і недостатнім врахуванням у моделюванні та проектуванні самоосвітньої діяльності. Зазначені суперечності зумовлюють необхідність вирішення наступних проблем: розробки методичного супроводу самостійні роботи вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти; вироблення механізму технології організації індивідуальної освіти.

Для реалізації завдання впровадження культури творчого мислення потрібно відмовитись від проповідництва і авторитарного пов'язування думок. Головна педагогічна новація *М. Ліпмана* полягає в перетворенні звичайного шкільного класу в співтовариство дослідників, в якому самі учні (звичайно, під керівництвом вчителя) в «сократичному», «софіїному діалозі» ведуть пошук істини. В класі дітям надається простір для розмов на хвилюючі їх теми і одночасно ці розмови спрямовуються в педагогічно правильне русло. Використовуючи в якості текстів креативно, філософськи наповнені художні твори, в яких вирішується їх героями психологічні моральні правові ситуації «учні» програють шляхи їх вирішення. Через засвоєння аргументованого руху до істини і моральних правил дискусії в класі на зрозумілих і взятих з реального життя дітей сюжетах вони вчаться рефлексивно і критично міркувати про моральні і соціальні проблеми, набувають вміння аналізувати життєві ситуації, розрізняти психологічні, моральні і правові сторони поведінки, виявляти причини і наслідки, досягати компромісу, вирішувати конфлікти. В результаті учні «набувають вміння, необхідні для того, щоб стати не просто знаючою людиною, але і соціальною і морально відповідальним громадянином».⁸² Так втілюється в практику *концепт дитиноцентризму*, можливий на основі широкого процесу його педагогічного осмислення.

В результаті виникає проблема – що потрібно практично зробити, аби педагогічне мислення забезпечило сучасний тип і рівень освітньої діяльності, сприяло модернізації середньої школи та інтеграції в європейський освітній простір? Очевидно, в першу чергу потрібно на основі інноваційного педагогічного мислення формувати педагогічну майстерність вчителя. Це означає, що педагог повинен прагнути до постійного вдосконалення своєї майстерності завдяки наполегливій праці над собою: оволодіння новітніми досягненнями психологічних і педагогічних наук, фаховими знаннями, інтерактивними методами навчання, новітніми технологіями, в тому числі комп'ютерними. Важливим показником майстерності вчителя є вміння активізувати учнів, розвивати їхні здібності, самостійність, допитливість. Першоосновою формування майстерності є креатив педагогічного мислення, котре, окрім рефлексивної здатності, спрямовує на оволодіння фаховими знаннями, вміннями, навичками, відповідальність за якість знань учнів, їх розвиток, вихованість.

Необхідно зазначити, що процес формування педагогічної майстерності обумовлений зовнішніми та внутрішніми чинниками впливу на нього. Групу зовнішніх чинників складають: зміни у політичній і соціально-економічних сферах суспільства; нові освітні парадигми; концепції навчання, виховання і розвитку учнів; інновації в педагогічній теорії та практиці; сучасні досягнення психолого-педагогічних наук вітчизняних і зарубіжних учених; науково-методична тема, над якою працює педагогічний колектив тощо. Групу внутрішніх чинників, які спонукають педагога до вдосконалення майстерності, складають: потреби у підвищенні рівня професійної компетентності, набутті духовних знань, розширенні діапазону знань з різних галузей наук, сповнені методик і технологій викладання.⁸³ Одночасно шлях майстерності передбачає остерігатися втрати одухотворення, «олюднення» знання, яке він не автоматично, формально переносить із книг у клас, а подає його як особистий, екзистенційний погляд на світ.

В даному контексті варто наголосити на важливості особистісних мотивів як чинників формування педагогічної майстерності: бути кращим вчителем; авторитетним у колег, учнів, батьків; відчувати задоволення від своєї праці тощо. Наступний аспект полягає в формуванні досконалості методики викладання, раціональності та педагогічної «доцільності вибору і використання комплексу методів навчання, їх динамізм, мотиваційну спрямованість на кінцевий результат взаємодії вчителя та учнів на уроці – забезпечення високого рівня їхніх навчальних досягнень, розвитку і вихованості».⁸⁴ В підсумку всі принципи і методи навчальної праці учнів за певних умов їх використання вчителем-майстром можуть стимулювати та активізувати їхню пізнавальну діяльність.

Зазначені особливості удосконалення освітньої системи на основі педагогічного мислення передбачає активізацію змін в самому освітньому процесі. Серед багатьох напрямів роботи виокремимо наступні: насамперед організаційно-структурних змін мають зазнати освітньо-кваліфікаційні рівні вищої педагогічної освіти, перелік педагогічних спеціальностей і мережа вищих педагогічних навчальних закладів.

Важливим фактом є те, що з відкриттям навчальних закладів різних типів та запровадженням профільного навчання значно розширився спектр навчальних предметів. Їх поєднання необхідне, але його потрібно здійснювати виважено й науково обґрунтовано. Поєднуватися можуть насамперед близькі за змістом освіти спеціальності, тобто ті, які взаємно доповнюють одна одну. На таких самих засадах запроваджуються педагогічні спеціалізації, якими передбачаються підготовка вчителів до викладання навчальних предметів варіативної компоненти навчального плану та проведення позашкільної і позакласної роботи.

Поняття «педагогічна спеціалізація» в цьому розумінні дещо відмінне від його загальноприйнятого трактування як поглибленої фахової підготовки в межах даної спеціальності. Зміст освіти з педагогічної спеціалізації має бути унормованим, тобто входити до галузевого стандарту як його складова. Дана ситуація обумовлена самим процесом реформування вищої освіти в Україні, який передбачає: перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти прагнення особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікованого рівня за бажаним напрямком відповідно до її здібностей; формування мережі вищих навчальних закладів, яка за освітніми та кваліфікаційними рівнями, типам, формами й термінами навчання, джерелами фінансування задовольняла б потреби кожної людини й держави в цілому: підвищення освітнього й культурного рівня суспільства.⁸⁵ Зазначимо, що такого роду модернізація в Україні є об'єктивною необхідністю, зумовленою розширенням її функцій і ролі в суспільстві.

Зміни в змісті та структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблем підготовки вчителя, який усвідомлює соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних звершень. Без сумніву, все це вимагає перегляду традиційного змісту підготовки вчителя. Йдеться про розроблення нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави. *«Саме вчитель, – підкреслює академік НАПН України В.П. Андрущенко, – насамперед учитель і переважно вчитель готує нового суб'єкта життєдіяльності – активного поборника єдності суспільства і його прогресивних змін, що ґрунтуються на гуманістичних і демократичних началах, глибокій єдності та співпраці народів і культур, пріоритетах збереження миру, екологічної безпеки, добробуту і суспільного порядку, толерантності та солідарності».*⁸⁶

В даному випадку можна говорити про багато шляхів підготовки вчителя, але можна виділити феномен його *самореалізації*. Самореалізація характеризується як єдиний процес творчості життя й одночасно розвитку (творення) самої людини як суб'єкта творчої, зокрема педагогічної діяльності. Стосовно поняття «самореалізація», то в її поле входять такі категорії, як «індивідуальність особи, її суперечливість і цілісність, розпредметнення й опредметнення, культура, свобода, самодіяльність, вибір, самопізнання, самосвідомість, життєтворчість та ін., генезис яких закладений в екзистенціальних й антропологічних філософських концепціях розвитку особистості».⁸⁷ В контексті самореалізації творчість є ціннісно-«процесуальним феноменом, найважливішими характеристиками якого є самовиробництво, саморозвиток і самореалізація сутнісних сил здібностей людини».⁸⁸ Тут ми

можемо говорити про тотожність змістовних характеристик цих понять, яка визначається єдністю двох паралельно існуючих процесів: «об'єктивації творчого потенціалу людини в предметній діяльності і самостворення, саморозвитку як «внутрішній предметності» особистості. Людина виявляє практичне ставлення до світу, втілюючи власну філософію. При цьому вона здійснює акт самореалізації – покладає на об'єкт діяльності (навчальний процес) відбиток своєї неповторності».⁸⁹ Таку діяльність можна оцінювати як творчість – формування, вироблення цінностей, таких важливих для навчального процесу.

В даному контексті важливим є те, що основними складовими змісту підготовки вчителя, як відомо, є: *фундаментальна; психолого-педагогічна; методична й інформаційно-технологічна; практична; соціально-гуманітарна.* В контексті самореалізації це має значення для професійного розвитку суб'єкта педагогічної діяльності. Професійний розвиток є основоположною і органічною складовою загального розвитку особистості і в певних періодах найбільш виразно характеризується «формуванням здатності до свідомого вибору професії – в період професійної орієнтації учнівської молоді середнього і старшого віку; успішністю оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками під час професійного навчання за обраними професіями; усвідомленням професійної самореалізації особистості випускниками професійних навчальних закладів; досягнення професійної придатності; суспільно-професійним успіхом».⁹⁰ Запропонована концепція дає підстави стверджувати, що підготовка до професійної самореалізації може і повинна здійснюватися під час професійного навчання і різних форм підвищення кваліфікації.

Зрозуміло, що зміст фундаментальної освіти є основою підготовки учителя. І в цьому зв'язку потребує ґрунтовного осмислення та розв'язання проблема модернізації фундаментальної освіти в педагогічних університетах у напрямі її зближення з фундаментальною освітою в класичних університетах. Для цього, окрім зазначених заходів і способів, потрібен інтегрований підхід. Разом з цим необхідним є створення спеціальних програм підготовки, які можуть бути реалізовані за умови, якщо вони ґрунтуються на сучасних досягненнях найважливіших наукових напрямків.

В умовах, коли змінюється парадигма освіти, коли здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, особистісно орієнтованого типу, особливих трансформацій має зазнати зміст і структура психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки. Саме ці складові підготовки вчителя мають бути зорієнтовані на вироблення вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості,

вміння працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технології, підручників, змісту, форм навчання тощо. В даному випадку потрібно наголосити на професійному потенціалі, котрий тлумачиться як «сукупність ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що визначають його професійну спроможність виконувати свої професійні обов'язки на заданому рівні. Професійний потенціал можна визначити і як спроектовану на мету здатність її реалізувати».⁹¹ Практика довела, що структуру професійного потенціалу «можна подавати по-різному залежно від прийнятих критеріїв структурування та практичної необхідності».⁹² Враховуючи специфіку дослідних завдань, професійний потенціал подається системно через параметри та критерії компонентів структури готовності вчителя, вимірюється за допомогою авторської методики векторного аналізу модернізації професійного потенціалу».⁹³ Він виступає системним показником готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності.

В даному контексті детального розгляду потребують моделі особистісно-професійного розвитку педагога. А саме: «особистісно-сміслова сфера особистості, яка фіксує особливу морально-ціннісну позицію вчителя, що зв'язуючим ланцюгом між мотивами і цілями як завчасно передбаченими результатами діяльності; вид активності особистості, що вказує на вибір суб'єктом шляху об'єктивації своїх особистісних і професійних потреб, задатків тощо, а саме: вибір адаптивної моделі поведінки чи самореалізації (модель професійного розвитку)».⁹⁴ В результаті досягається рівень компетентності, який можна назвати смисловим, котрий власне і є особистісним.

Важливим є те, що учителеві-професіоналу слід остерігатися втрати одухотворення, «олюднення» знання, яке він не автоматично, формально переносить із книг у клас, а подає його як особистий погляд на світ. Саме «на ґрунті професійних знань формується педагогічна свідомість – принципи і правила, які є засадничими щодо дій і вчинків учителя».⁹⁵ Тому другу сходинку на шляху до педагогічної майстерності вчителя можна охарактеризувати як систематичну й наполегливу працю над удосконаленням фахових знань, оволодінням інтерактивними методами навчання, комп'ютерними технологіями.

Формування педагогічної майстерності передбачає також досконалість методики викладання, раціональність та педагогічну доцільність вибору, використання комплексу методів навчання, їх динамізм, мотиваційну спрямованість на кінцевий результат взаємодії вчителя та учнів на уроці – забезпечення високого рівня їхніх навчальних досягнень, розвитку і вихованості. Оскільки в педагогічній науці репрезентовано широку палітру класифікацій методів навчання, то варто підкреслити, що майстерність учителя

полягає в тому, аби вибрати з-поміж методів такий, що відповідає його стилю праці, модернізувати та оволодіти ним, щоб згодом можна було його вдосконалювати чи доповнювати авторськими способами діяльності.

Таким чином, педагогічне мислення є каталізатором освітнього процесу, оскільки керується не лише заданими цілями, але й цінностями, які дають можливість зрозуміти, для чого потрібна людині освіта. В такому контексті педагогічне мислення виступає основою формування творчої особистості, діяльність якої повинна бути включена в інноваційний освітній процес. Враховуючи специфіку сучасної епохи, одним з головних смислів якої є індивідуалізм, педагогічне мислення обумовлює антропологічну інтерпретацію педагогічної теорії і практики. Дана ситуація в свою чергу здійснює вплив на логіку педагогічного мислення, яке під впливом саморефлексії утворює простір освітньо-культурної реальності. Звернення до антропологічних характеристик означає підкреслення пріоритету особистісного мислення. Адже педагогічна теорія потребує включення в себе концепції формування особистості учня, взаємодії людини і культури, людини і суспільства, людини і політики. А це означає підвищення ролі педагогічного мислення, лише за допомогою якого і можна зрозуміти взаємодію всіх компонентів освітнього процесу. Важливою ознакою педагогічного мислення є виявлений ним світ можливостей, «чистих потенцій», котрі обумовлюють «світ актуальностей». На відміну від наукового, політичного, морального, релігійного мислення, котре веде у світ «сущого» і «належного», педагогічне мислення спрямовує освітній процес у «модус можливого». В результаті креатив педагогічного мислення наповнює освітній процес динамічним змістом, що виводить його із стану догматизму.

Педагогічне мислення володіє творчим потенціалом, завдяки якому відкриваються продуктивні можливості для інноваційного освітнього процесу – поява нових категорій, зв'язків, відкриттів. Педагогічне мислення формується на основі способу мислення епохи. Разом з тим когнітивна практика освітньої діяльності дає можливість не лише вивчити форми рефлексії педагогічного мислення, його ціннісних компонентів, але одночасно побачити, як воно постає виразником знання, менталітету епохи, реального положення і суб'єкта, і об'єкта навчання – учня і вчителя. Тим самим педагогічне мислення постає не просто умовою, але набуває методологічних, евристичних функцій в дослідженні і поясненні сутності освітнього процесу в цілому. Педагогічному мисленню належить важлива роль в освітньому процесі, який є не лише полікультурним і соціально орієнтованим на розвиток людини і цивілізації загалом, але й значно відкритішим для формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і залучення людини до світових цінностей. Педагогічне мислення приймає безпосередню участь у розв'язанні суперечностей, які постійно виникають в процесі невпинного

розвитку науково-технічного прогресу. Дана обставина має надзвичайно важливе значення для самореалізації людини, відтворення її креативно-духовних можливостей.

В проблемному полі освітньої діяльності педагогічне мислення дає відповіді на запитання, які мають для освіти в цілому смисложиттєве значення: в якому ціннісному соціокультурному, історичному, політичному середовищі може існувати сучасна освіта? В залежності від відповіді твориться форма і зміст навчального процесу. Тільки таким чином можна забезпечити суб'єктивний чинник об'єктивно обумовленого входження країни в новий етап людської цивілізації – суспільство знань. Знакова роль в цьому суспільстві належить особистості вчителя. В силу чого педагогічне мислення приймає безпосередню участь у творенні і розвитку професійної майстерності. Процес формування педагогічної майстерності обумовлений зовнішніми та внутрішніми чинниками впливу на нього. Важливе значення мають моделі особистісно-професійного розвитку педагога, особистісно-смилова сфера його діяльності. Завдання філософії освіти – це формування вчителя як фахівця і як людину високої культури, котра має позитивний вплив на формування індивідуальності учня.

* * *

Мислення – одне з найважливіших здібностей людини. За допомогою мислення створюється простір соціокультурного життя людини. Сьогодні, в умовах суспільства, заснованого на знаннях, особливої ваги набуває фактор педагогічного мислення. Креативи педагогічного мислення сприяють продуктивному формуванню інноваційних засад сучасної освіти. Тим самим педагогічне мислення набуває інноваційного змісту. Топос інновації є атрибутом всіх аспектів життєдіяльності сьогодення, які не можуть відповідати запитам сучасності без постійного оновлення. Процес інновації передбачає критичний аналіз, на основі якого формується професійність і творчість.

Література

¹ *Поліщук О.П.* Естетичні начала мислення / Практична філософія. – 2005. – № 1. – С. 44.

² *Степин В.С.* Проблема аксиологического базиса современного образования / Философия, культура, образование (материалы «круглого стола»). – Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 24.

³ Там само. – С. 20.

⁴ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз // Філософсько-антропологічні студії '2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. – Істина. Правда. Життя. – К.: Стилос, 2000. – С. 330.

⁵ Там само.

- ⁶ Там само. – С. 331.
- ⁷ Там само.
- ⁸ *Кремень В.Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – С. 510.
- ⁹ Там само.
- ¹⁰ Там само.
- ¹¹ *Михайлов Ф.Т.* Образование и власть // Вопросы философии. – 2003. – № 4. – С. 40.
- ¹² *Кремень В.Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – С. 511.
- ¹³ *Михайлов Ф.Т.* Образование и власть. – С. 41.
- ¹⁴ Там само.
- ¹⁵ Luhmann N., Schorr K. Reflexions probleme im Erziehungssystem. – Frankfurt. a. M. – 1988.
- ¹⁶ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз. – С. 332.
- ¹⁷ *Скотний В.Г.* Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. – Дрогобич: Вимір, 2004. – С. 29.
- ¹⁸ Там само.
- ¹⁹ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз. – С. 333.
- ²⁰ Там само.
- ²¹ *Скотний В.Г.* Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. – С. 72.
- ²² Там само. – С. 29.
- ²³ Там само. – С. 235.
- ²⁴ Там само.
- ²⁵ Там само. – С. 27.
- ²⁶ Там само. – С. 28.
- ²⁷ *Микешина Л.А.* Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания. – М.: «Канон +» РООИ Реабилитация, 2009. – С. 236.
- ²⁸ Там само.
- ²⁹ *Скотний В.Г.* Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. – С. 35.
- ³⁰ *Мионов В.В.* Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии // Вестник МГУ. – Сер. Философия. – 2006. – № 4. – С. 160.
- ³¹ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз. – С. 334.
- ³² Там само.
- ³³ Там само.
- ³⁴ Там само.
- ³⁵ Там само. – С. 335.
- ³⁶ Там само.

- ³⁷ *Кремень В.Г.* Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – С. 505.
- ³⁸ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз. – С. 336.
- ³⁹ *Luhmann N., Schorr K.* Reflexions probleme im Erziehungssystem. – С. 186.
- ⁴⁰ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз. – С. 336.
- ⁴¹ Там само. – С. 337.
- ⁴² *Luhmann N., Schorr K.* Reflexions probleme im Erziehungssystem. – С. 211.
- ⁴³ *Култаєва М.Д.* Динамічне людство, або педагогічні виклики глобалізації // Людина і культура в умовах глобалізації // Збірник наукових статей. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. – С. 123.
- ⁴⁴ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз. – С. 338.
- ⁴⁵ *Luhmann N., Schorr K.* Reflexions probleme im Erziehungssystem. – С. 200.
- ⁴⁶ *Скотний В.Г.* Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. – С. 311.
- ⁴⁷ *Култаєва М.Д.* Логіка педагогічного мислення та його аналіз. – С. 339.
- ⁴⁸ *Оруджев З.М.* Способ мышления эпохи и принцип априоризма // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 20.
- ⁴⁹ Там само. – С. 23.
- ⁵⁰ *Губернський Л., Андрущенко В.* Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К.: «МП Леся». 2008. – 66-76.
- ⁵¹ *Микешина Л.А.* Трансцендентальные измерения гуманитарного знания // Вопросы философии. – 2004. – № 1. – С. 52.
- ⁵² Там само.
- ⁵³ Там само. – С. 53.
- ⁵⁴ *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: К.: Грамота, 2005. – С. 50.
- ⁵⁵ Там само. – С. 50-51.
- ⁵⁶ *Оруджев З.М.* Способ мышления эпохи и принцип априоризма. – С. 23.
- ⁵⁷ *Ницше Ф.* По ту сторону добра и зла: Сочинения. – Харьков: Фолио, 1998. – С. 255-256.
- ⁵⁸ *Буева Л.П.* Кризис образования и проблемы философии образования (материалы круглого стола) // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 16.
- ⁵⁹ *Оруджев З.М.* Способ мышления эпохи и принцип априоризма. – С. 24.
- ⁶⁰ Там само.
- ⁶¹ *Буева Л.П.* Кризис образования и проблемы философии образования. – С. 10.
- ⁶² Там само. – С. 17.
- ⁶³ *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – С. 57.
- ⁶⁴ *Оруджев З.М.* Способ мышления эпохи и принцип априоризма. – С. 25.
- ⁶⁵ *Степин В.С.* Проблема аксиологического базиса современного образования. – С. 24-25.

- ⁶⁶ Там само. – С. 25.
- ⁶⁷ *Буева Л.П.* Кризис образования и проблемы философии образования. – С. 23.
- ⁶⁸ *Оруджев З.М.* Способ мышления эпохи и принцип априоризма. – С. 31.
- ⁶⁹ *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – С. 63-64.
- ⁷⁰ Там само. – С. 64.
- ⁷¹ *Буева Л.П.* Кризис образования и проблемы философии образования. – С. 17.
- ⁷² *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – С. 91.
- ⁷³ *Буева Л.П.* Кризис образования и проблемы философии образования. – С. 17-18.
- ⁷⁴ *Шустерман Р.* Мыслить через тело: гуманитарное образование // Вопросы философии. – 2006. – № 6. – С. 58.
- ⁷⁵ *Кремень В.Г.* Смысл і цінності в системі гуманітарного знання // Рідна школа. – 2009. – № 8-9. – С. 4.
- ⁷⁶ *Юлина Н.С.* Программа «Философия для детей» и профилактика деструктивного поведения молодежи / Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 40.
- ⁷⁷ Там само. – С. 41.
- ⁷⁸ *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – С. 49.
- ⁷⁹ *Гречаник О.Є.* Педагогічні умови формування акмеологічної компетентності вчителя // Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – С. 181.
- ⁸⁰ Там само.
- ⁸¹ Там само. – С. 182.
- ⁸² *Юлина Н.С.* Программа «Философия для детей» и профилактика деструктивного поведения молодежи. – С. 41.
- ⁸³ *Островецкова Н.М.* Майстерність учителя в контексті акмеології // Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – С. 189.
- ⁸⁴ Там само. – С. 190.
- ⁸⁵ *Микешина Л.А.* Трансцендентальные измерения гуманитарного знания. – С. 54.
- ⁸⁶ *Андрущенко В.П.* Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с. – С. 22-23.
- ⁸⁷ *Сегеда Н.А.* Акмеологічна сутність професійної самореалізації учителя // Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – С. 214.

- ⁸⁸ *Ковальчук В.Ю.* Особистість вчителя: формування та розвиток в умовах глобалізації та інформаційної революції. – К.: Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – С. 147.
- ⁸⁹ *Васянович Г.П.* Педагогічна етика: Навч.-метод. посібник для викладачів і студ. вищих навч. закл. / Львів, 2005. – С. 103.
- ⁹⁰ *Холодная М.А.* Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2002. – С. 6.
- ⁹¹ *Зязюн І.А.* Філософія педагогічної дії: монографія. – К.: Черкаси: Вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – С. 35.
- ⁹² *Дубницький Д.Н.* Факторы культурной мотивации. – СПб.: Алетейя, 2009. – С. 181.
- ⁹³ *Малиновська О.Я.* Проектно-впроваджувальна діяльність як засіб особистісно-професійного розвитку вчителя // Акмеологія – наука ХХІ століття: розвиток професіоналізму. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – С. 131.
- ⁹⁴ Там само.
- ⁹⁵ Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – С. 3.

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Одним із головних принципів освоєння світу є критичне мислення, яке орієнтує людину на творення себе в напрямі гармонізації з суспільством та природою. Пізнання і навчання здійснюються за прийнятою схемою: живе спостереження – абстрактне мислення – практика. Різниця між цими процесами полягає в тому, що пізнання має справу з самим об'єктом пізнання, а у навчанні може бути його наочне або словесне зображення; у пізнанні істину відкривають, у навчанні істина відкривається. У навчанні прискорено пізнають те, на що наука витратила роки; навчання передбачає формування вмінь та навичок, а пізнання – тільки розкриття істини; практика у навчанні допомагає краще зрозуміти і засвоїти матеріал, а не служить критерієм істини, як у пізнанні. Спільною у процесах навчання і наукового пізнання є їх спрямованість на осмислення об'єктивної реальності, її істотних властивостей, особливостей, зв'язків, застосування здобутих знань на практиці. Навчання можна вважати специфічною формою пізнання і осмислення об'єктивної дійсності, яке формує культуру мислення.

Найбільший вплив на становлення особистості здійснює освітній процес. Наскільки учитель вміє впливати на учня, залежить від його професійності, основу якої складає педагогічне мислення. Тому такої ваги набуває завдання вивчити теоретичні і методологічні основи педагогічного мислення, показати його значення для формування сучасної освіти. Дослідження критичних принципів педагогічного мислення дозволить розкрити шляхи становлення творчих навичок в професійній діяльності.

Сучасне суспільство – це суспільство масового виробництва і споживання візуальних образів. Відтак 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. Саме тому в філософії освіти ставляться питання про «візуальну грамотність», «візуальний інтелект» та «візуальне мислення. Сучасна візуальна культура – це візуальна 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 візуального мислення. Разом із тим, візуальність культури має значно глибше коріння і розглядається філософами від античності до наших днів. Особливо виразно витоки і передумови формування сучасної візуальної культури проявляються у філософії і науці епохи Модерну. Їй можна протиставити соціальні смисли сучасних візуальних практик, що знаходить вираз у просторі навчальної діяльності у всіх сферах соціокультурного життя, особливо в освіті.