

С.О. Ганаба

ФІЛОСОФІЯ ДИДАКТИКИ: контексти, стратегії, практики

Монографія



Суми
Університетська книга
2014

УДК 001.8:37.02.000.141

ББК 87+74

Г 19

Рекомендовано до друку вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Протокол № 8 від 27 березня 2014 р.

Рецензенти:

Е. М. Герасимова, доктор філософських наук, професор;

О. Є. Гомілко, доктор філософських наук, професор;

І. В. Степаненко, доктор філософських наук, професор

Ганаба С. О.

Г 19 **Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики : монографія / С. О. Ганаба. — Суми : Університетська книга, 2014. — 334 с.**

ISBN 978-966-680-720-8

У монографії здійснена концептуальна та соціокультурна презентація філософії дидактики як напряму досліджень. Показано можливості застосування постнекласичної методології (соціал-конструктивізму, трансформативної антропології, комунікативної філософії, ідей постмодернізму тощо) в осмисленні проблем навчальної діяльності, окреслено освітні стратегії та практики навчальної діяльності.

Монографія розрахована на науковців, педагогів, магістрантів та студентів вищих навчальних закладів, які цікавляться філософією освіти.

УДК 001.8:37.02.000.141

ББК 87+74

ISBN 978-966-680-720-8

© Ганаба С.О., 2014

© ТОВ «ВТД «Університетська книга», 2014

Зміст

Передмова	5
Розділ 1 Філософія дидактики як методологія теорії навчання	9
1.1. Цивілізаційний контекст освітніх трансформацій	10
1.2. Дидактика у світлі філософської рефлексії	27
1.3. Історико-філософські виміри проблемного поля дидактики	43
1.4. Методологічні засади і орієнтири в розвитку філософії дидактики	57
Розділ 2 Концептуальна та соціокультурна презентація філософії дидактики	79
2.1. Концепти навчально-пізнавальної діяльності в методологічному арсеналі філософії дидактики	80
2.2. Освітній ідеал та мета освіти крізь призму «духу епохи»	94
2.3. Відображення соціокультурних реалій у проблемному полі філософії дидактики	109
Розділ 3 Постаптропологічні пріоритети філософії дидактики	127
3.1. Людина як складність (Homo complexus)	128
3.2. Трансгуманітарність в осмисленні людини-переходу	148
3.3. Свобода освіти як середовище творчості	164
3.4. Зміна моделей мислення і поведінки	181
Розділ 4 Освітні стратегії та практики навчальної діяльності	196
4.1. Маніфестації «відчуження» та прихований навчальний план	197
4.2. Соціальний простір повсякдення в навчальній діяльності	214
4.3. Між- та трансдисциплінарні підходи як спосіб організації змісту навчання	227

4.4. Інноваційна спрямованість дидактичної діяльності: синергія новацій та традицій	251
4.5. Саморозвиток особистості в практиках діалогу	269
4.6. Ігровий вимір людського буття в навчальних практиках	285
Післямова	303
Список використаних джерел	305

Передмова

Мудреці Стародавнього Китаю застерігали людину від життя в часи великих змін та катаклізмів. У такий спосіб вони акцентували увагу на сталості і стабільності як чинниках успішності людини та життєвості суспільства. Проте їхні поради та настанови є малоефективними в умовах сучасного світу, який характеризується все більшою непрогнозованістю та непередбачуваністю. Його визначальною рисою є соціальний динамізм, який нищить будь-які перепони на своєму шляху. Реалії сучасності характеризується руйнуванням стійких та сталих структур, відсутністю чітких магістральних напрямів у подальшому розвитку, хаотизацією процесів та самоорганізацією нових локальних порядків тощо. Світ дедалі більше уявляється ризомним утворенням, у якому будь-який другорядний фактор, випадкова ситуація чи несуттєвий чинник здатні зумовити кардинальні зміни всієї світобудови. Він розвивається в умовах перманентних змін та переходів від усталеного і стабільного до незвичного і невизначеного. Такий стан переходу забезпечує природну потребу в можливісному розвитку, постійній побудові та перебудові його конфігурацій. Ситуація переходу як крок у «незнане буття» створює неймовірні можливості, скасовуючи будь-які обмеження та стереотипи, але водночас містить у собі низку ризиків і небезпек, що здатні враз набути загального цивілізаційного масштабу та призвести навіть до апокаліптичного фіналу. Усе те, що було цінністю в попередні епохи, певною мірою нівелюється та заперечується, кидаючи виклик реаліям сучасності. Життя вибудовується всупереч тим усталеним соціальним структурам, світоглядним орієнтирам і цінностям, правилам життя, які були до цього часу визначальними. Ситуація переходу викликає в людини стан розгубленості, тривоги, нерозуміння тих явищ і процесів, які відбуваються довкола, бажання втекти від непрогнозованих реалій сучасності. Вона втрачає ті звичні світоглядні орієнтири та цінності, що укорінювали її в сучасному світі. Зазначена обставина потребує від людини розвитку вміння враховувати пульсацію часу, бути успішним в умовах непередбачуваних ситуацій.

Для більш наглядного розуміння читачем проблем, про які йтиметься в книзі, доречно звернутися до прикладу з кінострічки «Термі-

нал» Стівена Спілберга – незвичної життєвої ситуації в аеропорту Нью-Йорка, що трапилася з головним героєм Віктором Наворським. Під час перельоту в його країні Кракожії (вигадана країна Східної Європи) відбулися політичні зміни, до яких негативно поставився уряд США і розірвав дипломатичні відносини. Як наслідок, Віктор не зміг ні пройти паспортний контроль (у нього анульована віза), ні повернутися назад, оскільки скасовані всі авіарейси на його батьківщину. Залишилося лише одне – жити в транзитній зоні аеропорту, тобто в зоні переходу. Ця територія уособлює ситуацію переходу також у житті головного героя. Втративши те звичне й стабільне, яке визначало його життя дотепер, він навряд чи знає, як вийти із ситуації, що склалася, використовуючи досвід минулого та набуті раніше знання і вміння. А тому вчиться жити та діяти в умовах незнання, конструюючи рішення відповідно до ситуацій і виходячи з них. Віктор виявляє оригінальність і винахідливість у пошуку грошей для харчування (звертає увагу на прорахунки в організації роботи терміналу – повертає залишені багажні візочки до особливого терміналу), демонструє ініціативність та активну позицію в пошуку роботи (уночі обшиває стіну ремонтного відділення дерев'яними панелями), розвиває здібності до діалогу та здатності порозумітися з різними людьми (допомагає налагодити особисті відносини між паспортисткою та роздавачем їжі, вивчає англійську мову шляхом порівняння текстів в ідентичних брошурах англійською та російською мовою) тощо. Загалом він виявляє здатність не лише виживати в умовах переходу, а й використовує ситуацію переходу для свого подальшого саморозвитку, до плекання «людського» в собі. Для нього важливим видається як «вижити», при цьому не втративши порядність, чесність, працелюбство, почуття причетності до долі інших людей тощо. Власне життєва ситуація, яка склалася з головний героєм, демонструє не стільки виживання, скільки нову якість життя та його саморозвитку в кардинально нових умовах.

Одна з причин успіху та популярності фільму полягає в тому, що ситуація Віктора Наворського сьогодні є звичною для людства. Низка стрімких та карколомно дивовижних змін не лише вносить суттєві корективи до сценарію людської історії, а щораз її переформатовує, наповнює новим змістом, новими можливостями і водночас новими небезпеками і ризиками. Сучасність дедалі більше становить ситуацію переходу, своєрідну транзитну зону, у якій людині не лише потрібно вижити, не втративши своїх людських якостей та чеснот, а й бути успішною та здатною забезпечити сталість світу в умовах нестабільності.

Уникнути шоку перед майбутнім людині має допомогти освіта. Її соціокультурне призначення полягає в забезпеченні входження молодого покоління в життя, долучення його до культурних надбань і створення нових тощо. Освіта не існує поза реальністю, навпаки, своїх нових характеристик та обрисів вона набуває в контексті запитів певної історичної епохи.

Запити сучасного суспільства-переходу вимагають перетворення освіти на середовище з організації та створення нових знань. Така освіта зорієнтована на майбутнє, на перспективи розвитку суспільства. Сьогодні вже мало навчати тому, що знали минулі покоління. В умовах ситуації-переходу важливим є уміння віднаходити необхідну інформацію, створювати нові її конфігурації залежно від проблем, які потребують вирішення. Інтелектуал поступається місцем винахіднику, творцю. Творчі можливості особистості, її інтелектуальний потенціал, здатність до генерування нового знання, до опрацювання й структування великої за обсягом та різнопланової інформації є першочерговою вимогою освіти, яка націлює її на майбутнє.

Слід зазначити, що пріоритетна роль освіти в суспільних перетвореннях висвітлена в науково-дослідницькій літературі досить багатогранно та різноманітно. Проте залишаються недостатньо осмисленими проблеми навчальної діяльності, а саме: чому навчати, скільки навчати, як навчати, для чого навчати.

Пошук відповідей на ці запитання в контексті цивілізаційних викликів сприятиме ліквідації протиріч між ними та тими формами життєвих практик, які транслиуються освітніми установами. Адже саме ці протиріччя породжують відчуження особистості від знань, ситуації репресивності в навчальних практиках, засвідчують стан перманентної кризи, у якій перебуває зазначена сфера тощо.

Відповідно потребують переосмислення способи та методи навчання, які до цього часу презентували фіксований набір знань і умінь для вирішення за шаблоном, на користь забезпечення пізнавальної гнучкості та генеративності навчання, що зумовлює створення нового знання, нових смислів та розуміння, акцентованих на когнітивно-діяльнісній природі людини. Таке навчання визначає ступінь дидактичної свободи, фокусує зміст методів на унікальності в пізнавальній активності тих, хто навчається. У ситуації-переходу навчання постає як відкрита й здатна самоорганізовуватися пізнавальна система. Воно передбачає систему гнучких і динамічних пізнавальних зв'язків із соціокультурним контекстом, налаштованих на стратегію випереджального навчання.

У монографії обгрунтовано необхідність розробки нового напрямку дослідження – філософії дидактики, окреслено його предметне поле в цивілізаційному, історико-філософському, праксеологічному контексті. Концептуалізація філософії дидактики здійснена на основі методологічних концепцій та підходів, які забезпечили поліваріантність аналізу навчальної діяльності та дискурсу можливих сценаріїв її подальшої модернізації. Використання ідей соціал-конструктивізму, постмодернізму, комунікативної філософії, концепції складності, постантропології, інтерсуб'єктивного підходу тощо дозволило розкрити методологію сучасного навчання й показати особливості його практичної реалізації.

Пропонована монографія має на меті лише презентацію нового напрямку дослідження, не претендуючи на всезагальність. Завершуючи роботу над монографією, авторка запрошує всіх, кого цікавлять проблеми модернізації навчальної діяльності в контексті соціокультурних викликів сучасності, до діалогу та подальшої співпраці.

Філософія дидактики як методологія теорії навчання

Освіта — це те, що залишається після того, як забувається все вивчене в школі.

А. Енштейн

Реалії сучасного світу означені швидкими та стрімкими змінами, що внесли дисонанс у процес суспільного розвитку та буття людини, позбавивши її чітко визначених орієнтирів та пріоритетів. Вони зумовили ситуацію невизначеності, непрогнозованості, а отже, втрату цілісності в розумінні та осмисленні. Сучасність дедалі більше засвідчує «кінець знайомого світу» (І. Валлерстан), оскільки переповнена тривожними прогнозами, небезпечними ризиками, масштабними кризовими явищами тощо, що зруйнували не лише структури світового порядку, а й логіку їх існування. Світ живе в ситуації переходу, міжбуття. Визначальними факторами його розвитку є випадковість, спонтанність, імовірність. Такий світ потребує розуміння та осмислення як складної структури, що самоорганізується.

Соціокультурний контекст епохи, заснований на мінливих, плінних версіях модерності, презентує низку викликів перед людиною та створених нею соціальних інститутів, зокрема освітою. На освіту покладається не лише завдання відшукати адекватні відповіді на цивілізаційні виклики епохи, а й окреслити подальші орієнтири його розвитку. Ця обставина зумовлює необхідність рефлексії сутності освіти, розуміння того, що вона може запропонувати в майбутньому з погляду подальшого цивілізаційного поступу людства. Осмислення можливостей і потенціалу сфери освіти як індикатора та каталізатора суспільних змін потребує пошуку нових світоглядно-ціннісних, теоретично-методологічних засад у переосмисленні освітніх практик. Дослідницьким напрямом, який здійснює теоретично-світоглядний та методологічний аналіз освітньої діяльності (її мети, цілей, змісту, методів,

способів та засобів організації) відповідно до антропологічних орієнтирів та соціальних запитів епохи, є філософія дидактики. Вона інтегрує досягнення загальної філософії, теоретичні здобутки низки як освітянських дисциплін, так і тих, предмет яких пов'язаний з людиною, а також аналіз здобутків педагогічної практики. Загалом філософське осмислення питань навчальної діяльності сприятиме виведенню дидактики на новий рівень розвитку. Навчальна діяльність не лише «вбиратиме» та використовуватиме ті нововведення, які продукуються та реалізуються суспільними практиками, а й зможе постати інноваційним середовищем, оскільки сприятиме становленню людини, здатної продукувати та переосмислювати суспільні новації, виявлятиме здатність працювати на перспективу подальшого розвитку.

1.1. Цивілізаційний контекст освітніх трансформацій

Освіта є продуктом суспільного розвитку і одночасно творцем нових суспільних реалій. Усім своїм змістом вона пов'язана з життям та проблемами суспільства, його культурними надбаннями та пріоритетами. Як суспільна інституція вона відображає базові цінності та процеси суспільного розвитку. Її власний образ та світоглядні орієнтації створюються та змінюються залежно від запитів епохи. Вона зберігає культурні надбання минулого і одночасно націлює соціум на нові зміни, окреслює обрії його подальшого розвитку, враховуючи пульсацію часу. Знаходячись у стані постійного пошуку, оцінки та переоцінки світоглядних орієнтирів, нових ідей, принципів і шляхів власного розвитку, освіта «задає тон» модернізаційним процесам у суспільстві. Ця сфера, на думку М. Михальченка, є «головним «каталізатором» процесів кардинальної меліорації суспільного життя, «запобіжником» загрозового процесу соціальної ентропії» [238, с. 52].

Слід зазначити, що освіта та освіченість як культурний і соціальний капітал були релевантними на всіх етапах історичного розвитку суспільства. Однак в умовах сьогодення, коли суспільні нововведення набули ознак безперервних та мало прогнозованих, сфера освіти набуває пріоритетного значення. Її соціально-культурне призначення полягає не стільки в накопиченні та трансляції інформації, скільки в її постійному перегляді, відмові чи створенні нових інтелектуальних ресурсів тощо з тим, щоб ефективно використовувати їх для розв'язання нагальних проблем мінливого сьогодення. Творити, а не споживати інформацію є провідною позицією освіти. Ця потреба поси-

люється тією обставиною, що ми живемо в суспільстві, де знання становить не лише базис для розвитку різних його сфер, а й необхідну умову життєдіяльності суспільства як такого. Дослідники кваліфікують таке суспільство як «суспільство знань» (уперше зазначене поняття у своїх публікаціях використав у 1966 році класик менеджменту П. Дракер). У своїх дослідженнях вони презентують різноманітні підходи в тлумаченні цього поняття. Проте стрижневою ідеєю їхніх думок є визнання того, що знання становить рушійну силу розвитку і стратегічний ресурс суспільства, є фактором успіху в будь-якій сфері діяльності. Звісно, роль знань у попередні епохи також була значущою та необхідною для розвитку суспільного життя. Так, зміна кам'яного віку бронзовим, а бронзового залізним пов'язана, на думку І. Алексеевої, не з пошуком і використанням того чи іншого матеріалу. Рушієм у змінах суспільного виробництва та життя було отримання людиною знань про те, як обробляти та удосконалювати ці матеріали, як їх використовувати для задоволення людських потреб тощо. Отже, епоха каменю – це епоха знань про обробіток та використання каменю, епоха бронзи – це епоха знань про виготовлення та застосування бронзи, епоха заліза – це епоха знань про цей метал тощо [10, с. 9]. У сучасному суспільстві знання набувають дещо іншого забарвлення і характеристик. Їх зміст та функціональне призначення презентують інший соціальний формат. Знання в наш час, за твердженням М. Ведмедева, набуває специфічної ресурсної форми буття. Ця форма є певною функціональною характеристикою знання, яка виявляється в разі, якщо знання включається в певні діяльнісні схеми чи використовується для вирішення окреслених проблем [63]. Вони розуміються як товар, як особлива цінність, завдяки якій можна отримати нові цінності в наступному виробництві та обміні. У праці «Ситуація постмодерну» Ж.-П. Ліотар наголошує, що знання в сучасному суспільстві виробляються задля того, щоб бути проданими. Знання заради знань є неефективними та малоцінними, оскільки не мають «споживчої вартості» [208, с. 18]. Тобто, їх цінність та значущість визначається тим, наскільки вони здатні продукувати нові ресурси та можливості розвитку в різних сферах суспільного життя.

Знання не є *apriori* сталою, незмінною істиною. Вони, навпаки, створюються, піддаються постійному перегляду з позицій життєвості та значущості в процесах суспільного життя. Їх релевантність полягає в проблемному характері, можливості запропонувати неочікувані рішення та нові бачення в розв'язанні проблем. Розуміння та застосування знань у такому ракурсі перетворює освіту як генератора знань

на інноваційне середовище, яке культивує необхідність створення принципово нових продуктів та реалізує її задля подальшого розвитку суспільства. Як стверджує М. Романенко, «потенціальні можливості розвитку людства, перш ніж актуалізуватися в реальних соціальних структурах, мають бути спроектовані в рамках системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях та мотивах поведінки людей, що будуть створювати ці соціальні реалії» [303, с. 20]. Показовою в цьому плані є концепція «потрійної спіралі» Д. Лейдесдорфа і Г. Іцковіца. Запозичивши з біології принцип побудови і функціонування спіралі ДНК, дослідники зобразили новий тип виробництва знань у потрійному сплетінні – освіти, виробництва і державного управління, зауваживши, що системо твірну роль тут відіграє освіта. Ця модель, за твердженням Л. Киященко, працює за принципом: кожні дві з трьох спіралей утворюють відносно до третьої граничні умови її існування, а третя (змінна) – середовище «поміж». Причому ці рамкові функції можуть виконувати попарно кожна з виокремлених змінних [164, с. 9]. Відповідно урядові та бізнесові структури створюють запит на рівень та якісну складову знань, зміщуючи освітній ресурс поза межі чітко визначених дисциплін у міжпростір, який є новим не лише щодо продукування знань, а й соціально значущим і ціннісним, оскільки дозволяє розглядати звичні суспільні проблеми з нових позицій. Цей простір є інноваційним за своєю природою. Він становить собою «проектну рамку і комунікативний канал, який забезпечує оптимальне поєднання технологічних та соціокультурних інновацій у науці, техніці, економіці та інституалізації інноваційної діяльності в складних контекстах «суспільства знань» в формі мобільно трансдисциплінарно організованих підприємницьких і дослідницьких груп (лабораторій, фірм, компаній тощо) у трансдисциплінарному середовищі» [97, с. 4]. Долучаючи людство до культурних надбань минулих епох, освіта створює підґрунтя для подальшого розвитку, чутливо реагуючи на всі зміни й виявляючи здатність як мобілізувати наявні ресурси, так і створювати нові. На цю сферу покладається завдання відшукувати адекватні відповіді на цивілізаційні виклики сучасної епохи.

Про особливу роль знання в сучасному суспільстві розмірковує В. Шамрай. Вона розглядає соціальну природу знань крізь призму метаморфоз стосунків між людиною та соціокультурним світом узагалі. Дослідниця стверджує, що якщо в усіх історичних формах знання було покликано забезпечити режим доступу до реальності, спонукало до пошуку «об'єктивної істини» природних реалій, то в інформаційно-

технічних умовах сьогодення, дедалі більше сконструйованих людиною, знання все частіше використовуються для пізнання вже створених конструкцій, а не сконцентровується на «опануванні» буття. Діяльність людини спрямовується на використання та зміну вже віднайдених культурних кодів, тобто передбачає процес перекодування. Як результат людина замикає себе в штучному коконі символічного порядку, перетворившись із дослідника на користувача вже сконструйованих до неї кодів «реального» світу. «Відтак «досвід світу» для сучасної людини став дорівнювати досвідові дешифровки культурних кодів та розпредметнення артефактів культури», — пише В. Шамрай [377, с. 46]. Відповідно «суспільство знань» презентує своєрідний символічний світ, який живе та живиться завдяки дешифровці та переформатуванню ресурсу знань. «Звідси отримує пояснення небачена значущість знання: адже саме знання забезпечує людині режим доступу до того символічного порядку, який відтепер став для неї «всім світом», — зауважує дослідниця [377, с. 46]. Світ постає як технічно організоване виробництво, у якому процес отримання знання є своєрідною індустрією. Технологічно облаштований світ продукує нові виклики до освіти, уподібнюючи її, за твердженням В. Шамрай, своєрідній гуманітарній технології [377, с. 44]. Легітимована як гуманітарна технологія освіта здатна продукувати нові форми організації власної людської активності або самореалізації, які передбачають, по суті, ситуацію людського самоперетворення. Їх смисловим стрижнем є феномен людини. Ці форми реалізуються, на думку дослідниці, у п'яти типах технологій. Найбільш релевантними та поширеними в освітніх практиках є «технології залучення», які покликані залучити людину до сформованих і вивірених часом культурних реалій і цінностей, сприяти її соціалізації. Наступними є «технології кваліфікації», які навчають і спрямовують людину на виконання певної діяльності, справи. Третім типом є технології з управління і політичної діяльності. Вони передбачають здобуття електоральної підтримки, суспільного визнання, створення публічного іміджу, а також виконання завдань управління, зокрема у сфері освіти. Організацію процесів комунікації між людьми забезпечують комунікативні технології. П'ятий тип технологій — це технології «піклування про себе». У сфері освіти вони передбачають здатність людини до самовиховання та самовідновлення з метою реалізувати певний життєвий сценарій [377, с. 58–59]. Останній тип технологій є надзвичайно значущим для сучасної людини, оскільки він спрямований на розвиток та розкриття її внутрішнього потенціалу. Різноманітність технологій засвідчує складну природу навчального проце-

су. Мова йде також про їх потенційну здатність задіяти весь комплекс цілісної, складної природи людини та світу довкола неї. У цьому ракурсі міркувань освітній ресурс все менше буде відігравати роль допоміжного в еволюційному суспільному поступі, а, навпаки, набуватиме пріоритетного і навіть «випереджального» в суспільному розвитку. Освіта не лише передаватиме та відтворюватиме «культурні коди», які «живлять» сучасний символічний світ, а й спрямовуватиме свої зусилля на творення нових, відповідно до реалій та потреб часу.

Зміни технологічного характеру є підґрунтям цивілізаційного переходу від норм та цінностей індустріальної епохи до постіндустріальної. В історії людства технології як багатомірне та багатофункціональне явище завжди впливали не лише на розвиток продуктивних сил та виробничих відносин, а й проникали в інші сфери суспільного життя, формуючи соціальний образ епохи. Відповідно технологію слід розглядати не тільки як сукупність прийомів та способів отримання, переробки сировини, матеріалів чи виробів, а й як механізм, який здатен впливати та визначати соціокультурні та антропологічні контури життя суспільства. Як приклад, у своїх працях канадський дослідник М. Маклюєн аналізує дію технічних новацій на людину, її природу, спосіб буття та діяльність. Він переконує, що винайдення фонетичного алфавіту, книгодрукування, телеграфу, медіа-комунікацій тощо дало поштовх розвитку індивідуалізму. Так, на думку дослідника, з розвитком книгодрукування людство вступило в перший період епохи споживання. Друкований текст слугував товаром, основою для організації інших видів діяльності. Він підказував людству, як створювати банки та національні армії, як завойовувати славу та увіковічнювати пам'ять про себе тощо [221, с. 206]. Загалом, зміна технологічного ресурсу сприяла розвитку суспільства як складного, цілісного організму, який характеризується різноманітністю соціальних та культурних зв'язків і практик, багатоплановістю його взаємодії з природою.

Ілюстрацією зазначених вище думок слугують також погляди К. Маркса. Зокрема, у праці «Капітал» він проаналізував вплив технологічних новацій безпосередньо на процес виробництва та створення додаткової вартості. У контексті даного аналізу К. Маркс презентував технологічний ресурс як рушійну силу, здатну активно втручатися як у світ природи, так і у світ суспільних відносин, визначаючи умови життя й духовні уявлення, що впливають з них [225, с. 371]. Ця сила постає тим рушієм, який допомагає вийти суспільству на нові обрії свого розвитку, акумулюючись в усіх його сферах. Як приклад детально та розгорнута характеристика впливу технологій на розвиток суспі-

льства в концепції «трьох хвиль» Е. Тоффлера. Дослідник звертає увагу, що складність, потужність та потенційні можливості технологічного ресурсу визначають рівень швидкості та радикальності цивілізаційних змін. «Перша хвиля змін – сільськогосподарська революція – вимагала тисячоліть, щоб вижити саму себе. Друга хвиля – зростання промислової цивілізації – зайняла лише 300 років. Сьогодні історія виявляє все більше прискорення, і тому, імовірно, що Третя хвиля пронесеться через історію і завершиться протягом кількох десятиліть», – пише Е. Тоффлер [334, с. 32–33]. Вплив технологічних новацій на соціокультурну складову суспільства та природи має й зворотний бік. Розвиток соціокультурної сфери диктує нові потреби та вимоги перед технологічною складовою, тобто їх існування і розвиток розглядаються як взаємообумовлені.

Проте реалії постіндустріальної епохи свідчать про порушення та врешті–решт ліквідацію взаємообумовленості та збалансованості виробничих, соціальних, культурних, антропологічних, ідеологічних та інших факторів. Вони не розглядаються як закономірний результат розвитку індустріальної епохи, як перехід її до вищого етапу. Префікс «пост» - у даному разі не означає того, що відбувається після існуючого. На думку У. Бека, «пост – це кодове слово для вираження розгубленості, того, що заплутане в модних віяннях. Воно вказує на дещо таке надзвичайне, чого не може назвати, але воно перебуває в змісті, яке називає, і відкидає, залишаючись у полоні знайомих явищ. Минуле плюс «пост» – ось основний рецепт, який ми у своїй множинності і заклопотаній незрозумілості протиставляємо дійсності, яка розпадається на наших очах» [33, с. 4]. Слід зазначити, що інший дослідник Д. Бел з метою показу нового, кардинально відмінного суспільства нараховує понад десяток понять з префіксом «пост» - [34, с. 65–70]. Загалом науковцями постіндустріальне суспільство розуміється як суспільство переходу від зрозумілого та стабільного, що вже зникло до нестійкого та малозрозумілого, яке лише народжується. Це ситуація своєрідного межичасся, яка символізує «осьовий» період (К. Ясперс) у створенні кардинально іншого світового порядку, що втратив міцні основи свого буття і став надзвичайно мінливим, хаотичним, чутливим до незначних флуктуацій. Це епоха глибинних трансформацій, які зумовили макрозсув (Е. Ласло) цивілізаційного розвитку. Це своєрідна фаза суспільного розвитку, біфуркаційна точка, що містить множинність варіантів подальшого розвитку. Здатність людини обирати із множинності найбільш перспективні та пріоритетні є тим умінням, яке вона має культивувати та розвивати в собі.

Стан ризиків, криз і небезпек становить основу та визначає сенс буття й розвитку суспільства. Звертаючи увагу на цю особливість, У. Бек його кваліфікує як «суспільство ризиків». На думку дослідника, ризики – це не лише те, з чим вже мало справу суспільство, а й те, з чим вони потенційно матиме справу в майбутньому [33, с. 24]. Ризики та небезпеки уособлюють необхідний потенціал для майбутньому розвитку та стан реального світу. На цей час вони вже охопили всі сфери суспільного життя, набувши глобального, перманентного характеру. До ризиків соціального розвитку, наприклад, науковці відносять виснаження стратосферного озонового шару, зростання середньосвітових температур, невирішення проблеми голоду, суперечки щодо утилізації та зберігання ядовитих відходів, зниження рівня ґрунтових вод, зникнення біологічних видів, вирубування лісів тощо [232, с. 23]. Це лише деякі із тих проблем, що активно обговорюються як науковцями на міжнародних конференціях та форумах, так і пересічними громадянами в приватних розмовах, висвітлюються засобами масової інформації тощо. Загалом постіндустріальна епоха має справу з такими проблемами, про які людство до цього часу не знало, і, відповідно, не розуміє, як на них реагувати, як досягти сталості в нестабільному світі. Свої міркування з цього приводу висловлюють дослідники Д. Медоуз, Й. Рандерс, Дн. Медоуз. Вони вважають, що небезпека та глобальність ризиків пов'язані з тим, що технологічні навантаження виходять поза межі допустимого, контрольованого, прогнозованого, тобто «за межі зростання». Тому певна соціальна система втрачає стабільність, стає вразливою, нестійкою, що зрештою може зумовити її загибель. Дослідники визначають причини, які здатні сприяти виходу системи «поза межі зростання»: по-перше, зростання, що зумовлює занадто швидкі зміни; по-друге, завжди існує певна межа чи обмеження, поза якими діяльність системи перестає бути небезпечною; по-третє, часто між подією та відгуком на неї буває запізнення, до того ж не завжди цей відгук інтерпретується правильно, з тим, щоб повернути систему в допустимі межі [232, с. 30]. Як рецепт недопущення подолання «межі зростання», науковці пропонують переформатувати пріоритети в зростанні з кількісної на якісну складову. «Стийке суспільство має бути зацікавлене в якісному розвитку, а не у фізичному розширенні. Воно може використовувати матеріальний ріст як обміркований інструмент, а не як вічний порядок...», – наголошують дослідники [232, с. 279]. Мова йде не про відмову чи гальмування подальшого розвитку, а, навпаки, про ідею нового старту, який ґрунтуватиметься на ідеях якісного розвитку. Якісний рівень передбачає максимальне залучення всіх

резервів та можливостей суспільного розвитку. Йдеться, скоріше, про розвиток як складний, сповнений протиріч та випадковостей процес. Власне у протиріччях, неузгодженостях та невідповідностях можна віднайти нові потенційні можливості й резерви якісного розвитку. Те, що раніше не вкладалося в межі загальноприйнятих наукових схем, нівелювалося дослідницькими конструкціями тощо, тепер становить інтерес для окреслення перспектив подальшого розвитку. Однак, як стверджує Е. Морен, недостатньо вписати випадкові елементи чи сукупність протиріч у «кадр» узвичаєного дослідження. Важливим є аналіз взаємозв'язків і взаємодії між цими феноменами та контекстом дослідження, з одного боку, та всіма контекстами і планетарним контекстом – з іншого [242, с. 38]. Дослідник ратує за розгляд глобальних проблем контекстуально та комплексно у подальшій перспективі розвитку та змін [242, с. 40]. За такого підходу унікальне не протиставлятиметься універсальному, одиничне загальному, локальне глобальному тощо. Навпаки, часткове набуває значущості в глобальному. Водночас глобальне позбувається абстрактності та відчуженості за умови, що відмежовується від часткового. Зв'язок цілого в частини створює певний образ-гештальт. Цей образ є певною конфігурацією знань, що не зводиться до єдиного смислу, а навпаки, спонукає до нової їх рефлексії. Сприйняття образу виникає в цілому і є неподільним, оскільки втрачається даний образ.

Засадничим аспектом комплексного розгляду є визнання того, що складність та ймовірність розвитку світу відображається не лише в множинності, різноманітності аспектів його буття, а й у наявності неочікуваних, нетривіальних зв'язків між ними, що здатні повсякчас утворювати нові оригінальні конфігурації «єдності». Єдність та різноманітність розглядаються як поняття, що взаємообумовлюють, доповнюють одне одного, не усуваючи при цьому протиріч та певною мірою антагоністичності. Як стверджує Е. Морен, складність виникає в серцевині єдиного одночасно як відносність, невизначеність, різноманітність, несхожість, двозначність, двоїстість, антагонізм, і в поєднанні цих понять, які є одне щодо одного додатковими, конкуруючими та антагоністичними. Не існує організації без антиорганізації. Не існує функції без дисфункції» [243, с. 183–184]. Необхідність комплексного та контекстуального розгляду проблем світу й людини є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти, що, у свою чергу, вимагає пошуку відповідної організації, методів та змісту навчальної діяльності. Зазначене актуалізується у зв'язку з тим, що сфера освіти в наш час і далі орієнтується на трансляцію певної суми знань, що дисциплінар-

но розмежовані в різних сферах. Відповідно, механічна роз'єднаність, фрагментарна роздробленість у різних сферах не надає шансів охопити багатогранність проблем, оцінити їх у контексті довготривалої перспективи розвитку.

У «суспільстві ризиків» перед освітньою сферою виникає також завдання підготувати людину до життя, сповненого небезпек. Її місія полягає в тому, щоб допомогти людині оволодіти мистецтвом стати творцем власного життя. Лозунг «Вчитися, щоб жити і бути успішним» розглядається як стратегічна мета сучасної освіти. Орієнтирами її втілення в практику освітньої діяльності можуть слугувати ідеї концепції життєтворчості Л. Сохань. Дослідниця стверджує, що впродовж усього життя людина себе створює сама і робить своє життя унікальним та неповторним. Стрижневими завданнями, які вона вирішує, вирушаючи в нелегку подорож життєвими стежками, є здатність ствердити себе у світі, реалізувати свій особистісний потенціал, знайти своє місце в соціальній та людській ієрархії. Щоб їх реалізувати у практиках життя, людина, на думку Л. Сохань, має «відігравати активну роль у спектаклі історії, повніше й багатогранніше втілити себе у своїх діях, в усьому спектрі своєї життєдіяльності» [323, с. 116]. Діяльність людини спрямовується, з одного боку, на планування, творче проектування, коригування своїх життєвих планів та сценаріїв їх реалізації, а з іншого — на здатність оперативного маневрувати, змінюючи свої життєві пріоритети та звички, опановуючи нові типи поведінки, ідеї, погляди тощо. Загалом мистецтво творити життя пов'язане із самостійною діяльністю людини, її здатністю вибудовувати нові реалії з урахуванням індивідуальних особливостей та соціальних запитів.

Постіндустріальна епоха продукує іншу морфологію суспільства, яка «веде нас за межі стандартизації, синхронізації і централізації, за межі уявлень про накопичення енергії, грошей чи влади» [335, с. 33]. Наступність, передбачуваність, а, отже, прогнозованість розвитку суспільства дедалі більше втрачається. Зв'язок між епохами, поколіннями, між минулим та сьогоденням позбувається тієї актуальності та релевантності, яка існувала як незмінна константа. Натомість зростають фактори нестабільності, непрогнозованості, ситуаційності. Розвиток суспільного життя дедалі більше детермінується теперішнім, він відбувається «тут і тепер» та невідомо, яким стане в майбутньому. Теперішнє розглядається як своєрідна біфуркаційна точка, яка містить низку варіантів як загибелі соціуму та людини, так і подальшого їх розвитку. Воно не має єдиного центру, який би визначав його подальший поступ. У ньому все можливе і все прийнятне.

На позначення кардинальних змін, з якими має справу сучасне суспільство, З. Бауман використовує метафору «плинна модерність». Сучасність, на його думку, постає як рухлива, розріджена, роз'єднана, дисперсна, плинна версія модерності, яка не вкладається в жодні межі чи схеми та передбачає ліквідацію будь-яких штампів, зразків і прикладів. Змальовуючи суспільний розвиток як непередбачувану та певною мірою непрогнозовану реальність, З. Бауман зазначає: «Після півстоліття чітких розмежувань і прозорості цілей виникає світ, позбавлений [не лише] видимої структури, а й як не зловіще це звучить — якомсь логіки» [27, с. 105]. Мінливий та плинний світ навряд чи можна звести до чіткої, вичерпної класифікації, оскільки він надзвичайно швидко і непрогнозовано здатний змінити власну конфігурацію, віднайти нові шляхи свого розвитку. Світ, як ніколи до цього часу, набув фрагментарності, хаотичності та непорядкованості. Проте це свідчить не про його загибель, а, скоріше, про кризовий стан попереднього суспільного устрою та вихід на кардинально нові обрії його розвитку. Не маючи структурованості і наперед визначеності, хаотична та фрагментарна сучасність таїть у собі як безлад у сприйнятті реальності, так і безліч можливостей та варіантів розвитку. Непорядкованість і хаотичність розуміються не стільки як свідчення руйнації, а як «творчий потенціал» у становленні нового порядку і гармонії. Як стверджує З. Бауман, світ здатен набути гармонійності не у своїй однорідності, а у своїй складності та багатомірності. Тоді за межі цього світу не буде винесено багато його явищ, процесів та подій. Навпаки, вони зможуть створити потенційно нову світову гармонію, засновану на різноманітності, складності та множинності. «Гармонія не є однорідність, вона завжди є переплетінням різних мотивів, кожен з яких має власне звучання, і саме цим звучанням підтримує загальну мелодію», — пише дослідник [27, с. 118]. Гармонія сучасного світового порядку відображається в складності та зумовлює складність.

Звісно, що дисбаланс, хаотичність, нестабільність світового порядку зумовлені технологічними новаціями, та на відміну від інших епох вони мають іншу природу, позначену надзвичайно потужним симбіозом з науковими досягненнями. Наукові відкриття в усі часи були підґрунтям технологічних винаходів. Проте нині у цій царині відбувається справжній революційний переворот, результатом якого є серія відкриттів, яка фахівцями окреслюється як нано-біо-гено-нейро-інфо-комп'ютерно-мережні (NBICS) та інші технології. Революційність відкриттів зумовлює дивовижні та кардинальні зміни в усіх сферах життя людини, змінює її уявлення та розуміння світу та себе в ньому, ство-

рюючи світ штучних реалій, наприклад: квантових точок і кристалів, синтетичних хімічних елементів, генетично модифікованих рослин та тварин. Вони дозволяють продукувати генно-інженерні форми життя, мережу комп'ютерних інтелектів, модифікувати людську особистість за допомогою таблеток, наночіпів, нейропротезів, розмиваючи в такий спосіб межі людської ідентичності тощо. Сучасні наукові революції породжують таку «грандіозну когнітивну зброю, як суперколайдери, космічні телескопи, комп'ютерні мережі WWW (Інтернет), Grid, Обчислювальні хмари, марсоходи типу *к'юріосіті*, дозволяючи людині на практиці проникнути в усі рівні мегаструктури матеріального світу – від рівня кварків до рівня квазарів» [212, с. 3]. Наука вже не розглядається як окрема сфера соціокультурної творчості, навіть з пріоритетними позиціями. Вона постає основою соціокультурних та антропологічних трансформацій, виявляючи здатність революційно змінювати як природний, так і соціальний космос, є причетною до змін фізичної та духовно-інтелектуальної природи людини, акцентуючи увагу на проблемі «покращення» людини та «розширення» її здібностей тощо. Засвідчуючи новий надскладний рівень еволюції людини і суспільства, наука дедалі частіше розглядається не як джерело розв'язання проблем, а як їх виникнення (У. Бек). Продукування та тісний зв'язок виробничої сфери з наукою дозволяє кваліфікувати сучасні технології як наукоємні. У дослідницькій літературі вони отримали назву високих технологій (Hi-Tech). Особливостями наукоємних технологій, на думку Г. Мірошника, є: висока наукоємність, висока швидкість впровадження (значне зменшення часового інтервалу між науковим відкриттям і його впровадженням в технологію), високий ступінь впливу на соціокультурну реальність, здатність викликати процеси самоорганізації соціокультурних систем, що призводить до швидких системних змін в умовах неможливості однозначного прогнозування результатів цих ефектів [240, с. 78]. Ці технології спрямовані, насамперед, на продукування інтелектуального продукту. Він створюється не за конвеєрним принципом, не шляхом виконання низки одноманітних, типових операцій, а отже, вимагає праці висококваліфікованих фахівців, які здатні миттєво та гнучко реагувати на зміну ситуації, приймати нестандартні рішення, творчо підходити до вирішення проблем, оперувати великими обсягами інформації та вибудовувати залежно від потреб необхідний інформаційний гештальт. «Замість конфлікту між працею і капіталом, який є характерним для індустріального суспільства, основною соціальною суперечністю стає конфлікт між некомпетентністю і професіоналізмом», – констатує К. Яценко [393, с. 76].

Технології, які уособлюють образ металургійного заводу чи конвеєрної системи Г. Форда, в сучасних умовах розглядаються Е. Тоффлером вже як анахронізми, оскільки передбачають чітку організацію людей, які виконують в унісон прості трудові операції за певним зразком чи шаблоном. У своїй праці «Шок майбутнього» дослідник наголошує на необхідності відмовитися від класичного погляду на технологію як механістичний пристрій. Натомість сучасні технології, на його думку, мають спрямовуватися на продукування нових ідей та нових змін у житті суспільства. «Нові технології не лише передбачають чи вимагають внесення змін у техніку, вони передбачають нове вирішення соціальних, філософських і навіть особистих проблем. Вони змінюють все інтелектуальне оточення людини і її світогляд», — пише Е. Тоффлер [335, с. 41]. Тому очевидною постає потреба в розкритті та розвитку творчого потенціалу особистості. І тут значущу роль має відіграти сфера освіти.

Основою постіндустріального суспільства є інформаційний ресурс. Інформація розглядається як продукт та засіб існування такого суспільства. Будучи нематеріальною субстанцією, вона, з одного боку, є основою міжособистісних відносин, а з іншого — є підґрунтям високих, наукоємних технологій тощо. О. Зошенко вважає, що «...інформація одночасно визначає і соціокультурне життя людини і його матеріальне буття. У цьому полягає принципова новизна прийдешнього суспільства...» [145, с. 272]. Одиниця інформації розглядається як певна практична цінність, навколо якої об'єднується вся багатовимірність, багатовекторність соціальної дійсності. Вона розуміється не лише як властивість сучасного цивілізаційного розвитку, а як спосіб її буття. Звертаючи увагу на цю обставину, М. Кастельс пропонує вживати термін «інформаційне суспільство». Дослідник стверджує, що поняття «інформаційне суспільство» використовується на позначення ролі інформації в суспільстві, яка мала неабияку важливість та значення в усі часи існування людства. Натомість поняття «інформаційне суспільство» вказує на «атрибут специфічної форми соціальної організації, у якій завдяки новим технологічним умовам, які виникають у даний історичний період, генерування, опрацювання і передача інформації стали фундаментальними джерелами виробництва і влади» [159, с. 56]. Визначальним чинником інформаційного суспільства є не кількість інформації, а здатність продукувати та поширювати її, створюючи відповідно засоби та способи, перетворюючи соціальний ландшафт людського буття. Продукування інформаційного ресурсу набуває більшої значущості та затребуваності, ніж його зберігання та трансляція.

Одиниця інформації є стрижнем, навколо якого об'єднується вся багатовимірність та багатовекторність соціальної дійсності. Ця дійсність уподібнюється до організації з продукування, транспортування, обробки інформаційного ресурсу за допомогою комунікативно-інформаційних технологій. Здатність використання інформації є більш важливою, ніж її володіння. Ця обставина актуалізується з огляду на ту обставину, що інформація має властивість зростати величезними темпами. На думку дослідників, людство сьогодні досягло такого рівня пізнання, коли кількість інформації сягає тривожних пропорцій. Загальна сума людських знань до 1800 року подвоювалася кожні 50 років, до 1950 року – кожні 10 років, а до 1970 року – кожні 5 років. Особливо зростає обсяг наукових знань. Він подвоюється вже за два–три роки [353, с. 12]. Збільшення обсягу інформації дослідники метафорично кваліфікують як «інформаційний бум» та пов'язують з ним виникнення такого явища, як «інформаційна криза», тобто обмеженість можливостей людини засвоювати щоденний, постійно змінюваний потік інформації. Людина дедалі менше розглядається як зберігач та транслятор інформації, а більше як її споживач. «Інформаційні потоки тепер не залежать від носіїв. Для переосмислення сенсів та відносин сьогодні менш, ніж коли-небудь раніше необхідні переміщення й перестановка тіл у фізичному просторі», – зазначає Л. Горбунова [89, с. 57]. Нескінчений потік інформації, розвиток інформаційно-комунікативних технологій зумовив виникнення принципово нових технічних засобів, які виявляють здатність накопичувати, зберігати, транслювати інформацію та її змінювати. Різноманітні й багатогранні за своїм стилем та призначенням технічні новачки об'єднує єдина стратегія: вони створені для маніпуляції інформацією – образами, формами, звуками, причому роблять це надзвичайно швидко. Вони є простими та зручними в користуванні, а тому зустрічаються повсюди, змінюючи життя людини та саму людину, яка має оволодіти співвимірними «духу епохи» культурними формами. Сучасна людина приречена на безперервні пошуки необхідних відомостей у безмежному морі інформації. При цьому вона зустрічається з неабиякими труднощами, «оскільки в інформаційних мережах себе добре почувають «ідоли ринку» та «ідоли театру». Загальна прийнятність думок не обмежується ні відповідальністю, ні можливістю верифікації. Простір Інтернету уподібнюється ринковій площі, на якій ведуться позбавлені сенсу суперечки, відбуваються зустрічі, що не пов'язані жодними зобов'язаннями тощо» [136, с. 82]. Отже, уміння орієнтуватися в інформаційному потоці, знаходити необхідну інформацію, ефективно її використовувати

та створювати новий інформаційний ресурс є одним із пріоритетних завдань у навчальній діяльності. Мова йде не лише про навчання умінню працювати з інформацією, а й про формування навичок роботи з недостовірними інформаційними джерелами, пошук раціонального зерна у їх величезних масивах. Виникає необхідність переорієнтації освітніх установ, які транслюють знання конвеєрним способом, на середовище з пошуку та організації знань. Їх завдання та місія полягають не стільки в озброєнні інформаційним ресурсом, скільки в навчанні умінню будувати власні освітні траєкторії розвитку.

В епоху сучасних технологій людина уявляється в ролі збирача та споживача інформації. «Сьогодні збір інформації повертає інклюзивне розуміння «культури», що точно відповідає стану примітивного збирача їжі, який жив у повній рівновазі зі своїм середовищем. Тепер у цьому новому кочовому і «безробітному» світі поживним джерелом для нас є знання і розуміння творчих процесів життя і суспільства», – наголошує М. Маклюєн [222, с. 156]. Дослідник, вдаючись до образних метафор, окреслює буття сучасної людини як буття кочівника (номада), який «залишив замкнутий світ племені заради «відкритого суспільства» та виміняв за допомогою технологій письма вухо на око» [222, с. 156].

Схожі погляди висловлює Ж. Атталі. Слово «номад» (кочівник) він використовує як ключовий термін для характеристики культури споживання та визначення стилю життя людства в наш час. Свої думки він ілюструє на прикладі проведення розваг та вільного часу в подорожах. «Вже зараз телебачення дозволяє нам подорожувати в часі і просторі, у реальному і вигаданому світах. Більш того, ми можемо це робити не залишаючи свого затишного крісла. Отже, ми здатні брати участь у кочовому житті через посередництво телевізора, переключаючи один канал за іншим. Проживаючи життя, яке відкривається через електронні образи, ми у повній безпеці подорожуємо по світу разом з іншими і здобуємо життєвий досвід», – пише Ж. Атталі [20, с. 62]. Сучасна людина-номад повсякчас покидає свій звичний, обжитий нею світ, що є певною точкою опори для неї, перебуваючи у своєрідній культурній паузі, у стані лімінальності. Цей стан є певною формою її ідентичності, який окреслює зміну її статусу та декларує прагнення жити та дбати про своє майбутнє в умовах швидкозмінних суспільних реалій.

Способом життя людини в мережевому суспільстві є не стабільність, а мобільність, постійне перебування в межах різних, культурних комунікативних полів. Бути успішним у наш час видається можливим лише завдяки мобільності. Натомість замкнутість, локальність,

інертність прирікають людину на роль вічного аутсайдера в процесах глобальних цивілізаційних трансформацій. Вони свідчать про соціальну деградацію і врешті-решт загибель її як особистості. Рівень здатності людини до мобільності, готовності до прийняття чи неприйняття реалій швидкозмінного світу, на думку Л. Горбунової, перерозподіляє людей на певних ієрархічних суспільних драбинах. За твердженням дослідниці, вони розподіляються на тих, хто може собі дозволити жити в часі, простір для них не має суттєвого значення, та на тих, хто живе лише в просторі і щосили бореться за те, щоб зробити його значимим [91, с. 35]. Боротьба за простір — це погляд у минуле, те, що втратило свою значимість та пріоритети, оскільки у швидкозмінних реаліях простір дедалі більше розпадається на фрагменти, стає уламковим та хаотичним. З огляду на це Л. Горбунова актуалізує необхідність дослідження протилежностей «близько-далеко». Метафору «близько» вона використовує на позначення зрозумілого та прийнятного, того, що не потребує в пізнанні та осмисленні певних зусиль. «Близько» — це простір, усередині якого людина почуває себе «як удома», простір, де вона рідко відчуває непевність», — пише Л. Горбунова [91, с. 35]. Натомість, на думку дослідниці, поняття «далеко» рефлексується людиною з чимось невизначеним та невідомим, тим, що знаходиться поза межами її знань та відчуттів. Це те, що ліквідує звичний «грунт» її буття, те, що сіє в її душі хвилювання та тривогу, розвиває невпевненість та нездатність передбачити й зрозуміти, а отже, реагувати на те, що відбувається. Простір «далекого» символізує втрату спокійного, упорядкованого життя в полісі на користь незвіданого, сповненого небезпек буття кочівника-номада [91, с. 35]. Щоб йому вижити у наповненому ризиків та небезпек просторі, що постійно оновлюється та набуває статусу «далекого», необхідно оволодіти високою чутливістю до найменших змін у середовищі, виявляючи при цьому здатність швидко адаптуватися до них та вміння проаналізувати існуючі ризики, передбачивши небезпеки в майбутньому. Відповідно він має бути не лише тактиком, а й стратегом власного життя. «Виклики» сучасності передбачають необхідність вироблення в освіті нових підходів в осмисленні природи світу і його об'єктів. Суттєвою відповіддю на виклики епохи може бути реформа мислення, покликана сформулювати новий спосіб мислення, адекватний світу, що безперервно змінюється. Це мислення іншого плану, що полягає передусім у подоланні наявних меж, у «поєднанні непоєднуваного», тобто відмінного, не редукованого, сповненого протиріч тощо. Таке мислення не здійснюється в чітко визначеному річищі, воно рухається та змінюється в

різних напрямках, долаючи межі окреслених репрезентацій, відкриваючи нові горизонти розуміння буття та місця в ньому людини. У такий спосіб воно здатне відобразити змінний характер реалій сучасності, їх постійну динаміку та мінливість.

Сучасне суспільство породжує абсолютно інший вимір культури – віртуальний, який «долає» час та простір. Нові комунікаційно-мережні технології руйнують логічну послідовність часу, змінюють уявлення про простір шляхом зменшення фізичної відстані між об'єктами та здатністю конструювати простір у мережі тощо. Простір набуває рис динамічності, багатовимірності, відкритості, сприяючи «єднанню» різноманітних життєвих укладів, світоглядних цінностей та культурних надбань людства. Завдяки інформаційним мережам стираються межі, ліквідовуються бар'єри, що поділяли світ культури на *свій* та *чужий*. Взаємопроникнення культур, нівелювання межі між своїм та чужим стає дедалі інтенсивним, непередбачуваним і, на думку дослідників (зокрема, У. Бека, Е. Тоффлера), спричиняє своєрідний «шок» у культурному середовищі, набуваючи виміру глобальної проблеми існування. У цій неможливості сховатися за межами *свого* й розкриваються особливості сприйняття *чужого*, що має амбівалентну природу. З одного боку, наближення чужої, відмінної культури викликає острах втрати традицій і надбань своєї культури, нівелювання її культурної самобутності, а з іншого – зумовлює подолання відчуженості культури, сприяє взаємозбагаченню, вимальовує нові обрії її розвитку. На думку М. Кастельса, людство сьогодні стикається з подвійним викликом – викликом «самобутності в умовах відкритості» [159, с. 167]. Вторгнення «інших світів» кардинально змінює життєві пріоритети, світоглядні орієнтири, стереотипи сприйняття сучасної людини. Вона отримує здатність долати межі свого соціокультурного простору та знайомитися і долучатися до інших світів, позбавляючи їх статусу ворожості.

Процеси глобалізації, які дедалі частіше вражають своєю стихійністю, є важливим фактором у формуванні соціокультурного контексту епохи. Ситуація «єднання» світу зумовлює переоцінку усталеної системи цінностей, оскільки кожна епоха продукує свої світоглядні запити та моральні орієнтири, які окреслюють її духовне обличчя та вимальовують нові обрії її поступу. Серед цінностей глобалізованого, мінливого, динамічного світу є потреба в здатності людини до взаємної толерантності та емпатії у прийнятті *Іншого*, плекання духовної гнучкості та готовності до компромісів, орієнтування на розуміння життєвих цінностей та пріоритетів, відмінних від звичних, визнання соці-

льної рівності, оскільки всі люди є однаково цінними. Окреслюючи невідкладні завдання, які виникли перед освітою майбутнього, Е. Морен стверджує, що усвідомлення єдиної планетарної долі віднині пов'язує всіх людей одне з одним, тому проблема взаєморозуміння є визначальною для людства і має розглядатися як одна з основних для освіти [244, с. 78]. Проблема розуміння *Іншого* в його інакшості вимагає, на думку науковця, визнання та усвідомлення людської складності, відкритості, емпатії та симпатії, визнання за *Іншим* права сповідувати інші, навіть протилежні погляди та переконання, здійснювати свій власний вибір [244, с. 84]. Отже, місія освіти XXI століття полягає в плеканні нової «розуміючої» планетарної етики.

Інформаційно-мережеві технології значною мірою впливаючи на життя людини, уподібнюють його до гри, у якій людина приміряє на себе низку ролей, не задумуючись над її правилами та обмеженнями. Люди грають у суспільному житті свої ролі, немовби на сцені, породжуючи світ спектаклю. Цей світ отримує монополією на видимість. Його методи та засоби є одночасно і його цілями. Світ спектаклю породжує врешті—решт спектакль [107, с. 22]. Суспільство живе та прагне чуттєвих насолод і фізичних утіх. Масовість заповнює все, стираючи межі між «високою» та «масовою» культурою, породжуючи кризу модерності. А. Турен, розглядаючи природу постмодерну в контексті кризи модерності, вважає, що «має місце не загальна, а лише обмежена криза модерності, утім, досить глибока, щоб постати свідченням того, що відбувається щось важливе, а саме — зникає соціальний еволюціонізм, ідея, що проголошує існування «природного» процесу модернізації, керованого «законами» історичного розвитку, здатними враховувати всі аспекти соціального життя і його перетворень» [340, с. 8]. На думку дослідника, людство сьогодні присутнє скоріше при западі матеріалістичної соціальної думки, яка була панівною з XIX століття. Згідно з цією думкою економічні і технологічні ресурси є базовими для різноманітних форм політичної організації й ідеологічних їх проявів. «Сьогодні технологія і раціоналізація постають вже не як сили звільнення, а радше, як те, що стоїть на кону в дуже значних для модерних суспільств дебатах і битвах», — пише А. Турен [340, с. 8]. Отже, наголошує науковець, ідея постмодерного суспільства — це «лише гранична ознака індустріальної культури. Постіндустріальна ж культура, навпаки, є гіпермодерною, і одночасно перебуває у розриві з тією теорією модерності, яка у XIX столітті панувала в царині історичної та соціологічної думки» [340, с. 8–9]. А. Турен стверджує, що «надто довго модерність визначалась лише через ефективність інструментальної

раціональності, оволодіння світом, що уможлиблюється наукою і технікою. Це раціоналістичне бачення в жодному разі не слід відкидати, адже воно є наймогутнішою критичною зброєю супроти всіх холізмів, тоталітаризмів та інтетризмів. Але воно не дає повної ідеї модерності, більше того, приховує половину останньої – йдеться про виникнення людського суб'єкта як суб'єкта свободи і творчості» [340, с. 88].

Отже, людство вступило в період кардинальних трансформацій, з якими до цього часу не зустрічалося. Вони засвідчують створення суспільства переходу, такого, яке знаходиться постійно в стані становлення, зміни та розвитку. Соціокультурний контекст епохи, заснований на змінних, плінних версіях модерності (З. Бауман), презентує низку викликів перед людиною та створених нею соціальних інститутів, зокрема освітою. На освіту покладається завдання відшукувати адекватні відповіді на цивілізаційні виклики епохи. Ця обставина вимагає необхідності рефлексії сутності освіти, розуміння того, що вона може запропонувати в майбутньому в контексті подальшого цивілізаційного поступу людства. Осмислення можливостей і потенціалу сфери освіти як індикатора та каталізатора суспільних змін потребує пошуку нових методологічних засад у переосмисленні освітніх практик.

1.2. Дидактика у світлі філософської рефлексії

Перетворення сфери освіти з периферійної на пріоритетну у реаліях суспільного життя, стан перманентних пошуків нових ідей та шляхів подальшого її розвитку, розширення соціокультурного призначення освіти в подоланні ризиків та небезпек розвитку сучасного світу тощо вимагають ґрунтового аналізу світоглядно-ціннісних, теоретико-методологічних, технологічних та інших аспектів її функціонування. Зазначене зумовлює необхідність її філософського осмислення як цілісної системи в культурних універсумах життя в межах окремого дослідницького напрямку.

Як самостійний напрям дослідження філософія освіти виникла у 40-х роках ХХ століття у США. Науковцями Колумбійського університету було створене товариство, яке займалося філософським аналізом проблем освіти, теоретичним осмисленням взаємозв'язку між філософією та освітянськими дисциплінами, пошуком нових методологічних орієнтирів у розвитку зазначеної сфери тощо. Досить швидко цей напрям досліджень набув розвитку в інших країнах. Наприклад, у Польщі уже у 1989 році з'явилися перші дослідження з проблем

філософії освіти. На початку ХХІ століття виникли наукові осередки, що займалися проблемами філософії освіти. Спершу вони організовувались у вищих навчальних закладах як спеціалізовані кафедри та товариства. Так, у Гданському університеті розпочали діяльність культурологічні студії та товариство філософії виховання. З 2005 року в університеті м. Лодзь створено товариство філософії педагогіки. У Варшавському університеті діє товариство, яке займається філософським осмисленням засадничих проблем педагогіки. Кафедра філософії освіти та педагогічної культури створена в університеті м. Бидгощ. Слід зазначити, що інституалізація цього напрямку дослідження у Польщі не обмежується лише університетськими дослідженнями. У м. Лодзь успішно функціонує Товариство філософії педагогіки. Товариство є незалежним від дослідницької політики кафедр. Воно об'єднує науковців не тільки різних наукових установ Польщі, а й інших країн. Це наукове об'єднання співпрацює з Центральним європейським товариством філософії освіти, яке знаходиться в Празі. Результатом співпраці є організація наукових конференцій, круглих столів та семінарів, публікація дослідницьких робіт з окресленої проблематики. Під патронатом Товариства філософії педагогіки в Польщі видається часопис «Педагогіка філософічна on-line». У журналі публікуються дослідження з історії філософсько-педагогічної думки, аналізуються набутки філософії освіти та філософії виховання зокрема, презентуються нові освітні проекти тощо [406, с. 6–7].

Зазначений напрям дослідження стрімко розвивається і в Україні. Філософське осмислення проблем освітньої сфери подано в різноманітних дослідженнях, видається спеціалізований часопис «Філософія освіти», спеціалізовані рубрики містяться в журналах «Практична філософія», «Вища освіта України» тощо, щороку зорганізується низка наукових конференцій різного рівня тощо. Та, попри вагомий здобуток в цій сфері, серед науковців не вщухають дискусії щодо визначення статусу та проблемного поля, подальших напрямів розвитку цієї сфери наукових інтересів. Як приклад наведемо позиції вітчизняних дослідників. У широкому цивілізаційному контексті філософія освіти презентується науковцями як філософія людини. Так, С. Черепанова вважає, що філософія освіти «покликана передусім осмислювати дійсне буття людини в його проблемності і суперечностях» [373, с. 126]. Її метою, на думку О. Базалука, є «становлення планетарно-космічного (творчо-гуманітарного) типу особистості як цілісного об'єкта культури» [22, с. 21]. У більш вузькому контексті трактування сутності філософії освіти спрямовується на масштабне бачення та розуміння освіти

у світлі соціальних трансформацій. Так, за твердженням В. Андрущенка, філософія освіти «покликана обговорювати найзагальніші підходи до освіти і педагогіки: місце і смисл освіти в культурному універсумі життя; розуміння людини і ідеалу освіченості; смисл і особливості педагогічної діяльності тощо» [14, с. 19]. І. Предборська презентує філософію освіти як «царину філософського знання, яка вивчає методологічні засади функціонування і розвитку освіти як цілісної системи» [14, с. 20–21]. Цей напрям, на переконання Б. Гершунського, є «інтегративною наукою, яка визначає політику у сфері освіти, надає міждисциплінарні знання про сутність об'єктів цілеспрямованого вивчення і управління у даній сфері, про оптимальні шляхи досягнення суспільно необхідних цілей навчально-виховної діяльності, про перспективи розвитку системи освіти в цілому і її окремих ланок» [79, с. 40].

Складність в окресленні сутності і предметного поля філософії освіти зумовлена соціальною природою освіти. Освіта як складне соціокультурне утворення знаходиться в стані постійної самозміни та характеризується відкритістю, нелінійністю, здатністю повсякчас набувати нових характеристик. Власне ця обставина, на думку І. Предборської, відображає складність об'єктивного процесу її становлення і містить конструктивні аспекти, цільовідповідність використання яких для комплексної характеристики філософії освіти мають бути плідними і евристичними [349, с. 19]. Дослідники О. Огурцов та В. Платонов стверджують, що «у філософії освіти неможливо виокремити однозначне визначення цієї сфери. У ній співіснують різноманітні дослідницькі програми, які орієнтуються на різні, часом альтернативні філософські концепції, пропонують свою мережу концептуальних і методологічних засобів, які не редукуються один до одного» [257, с. 3]. Складність процесу становлення філософії освіти зумовлена і тим, що науковці вкладають різний зміст у словосполучення «філософія освіти». «Одні дослідники віддають перевагу філософії і філософствують про освіту, інші рахують пріоритетною педагогікою, тому ведуть мову в основному про процеси виховання і навчання, лише зрідка використовуючи масштабні філософські узагальнення, треті намагаються «обійняти неосяжне», охоплюючи і філософію і педагогічну проблематику», – пише О. Базалук [23, с. 63].

Різноманітність й альтернативність концептуальних підходів та ідей характеризують філософію освіти як складну сферу знань, що самоорганізується. Особливістю процесу її становлення та подальшого розвитку є виокремлення з її лона різних напрямів дослідження, як-то: історія філософії освіти, філософія освітнього менеджменту, філо-

софія виховання, філософія дидактики тощо. Їх розвиток відбувається в контексті розвитку філософії освіти. Відповідно, з одного боку, вони суттєво впливають на змістову компоненту та напрям її подальших досліджень, а з іншого – отримують від неї нові орієнтири та імпульси розвитку.

У межах даного дослідження розглянемо необхідність концептуалізації філософії дидактики як напряму досліджень, окреслимо її світоглядний та методологічний потенціал у реалізації навчального процесу відповідно до соціокультурного контексту епохи та її образу людини.

Поняття «дидактика» (від грец. *didaskein*) означає пояснювати, навчати і навчатися. До наукового обігу цей термін увів у XVII столітті німецький педагог В. Ратке. Він розглядав дидактику як дисципліну, що досліджує теоретичні та методичні засади навчання. Проте початок оформлення дидактики як окремої галузі наукових досліджень, подальший розвиток та популяризацію вона отримала завдяки праці Я.-А. Коменського «Велика дидактика». У своїй роботі знаний педагог обґрунтував основні принципи навчальної діяльності згідно з її класно-урочною формою організації.

Як окремий напрям наукових досліджень дидактика починає формуватися у XVII столітті. Слід зазначити, що її становлення та розвиток пов'язані з низкою наукових відкриттів, які активно втілювалися в практику суспільного життя, що в результаті зумовило виникнення масового промислового виробництва. Це виробництво вимагало значної кількості людей, здатних продуктивно працювати на технічному обладнанні фабрик і заводів, виконувати безліч виробничих операцій. Розвиток масового виробництва потребував масової освіти, а, отже, активізував дослідження проблем організації, змісту навчальної діяльності, пошуку методів та засобів її реалізації в межах лозунгу епохи – «навчати всіх і кожного». Польський педагог В. Оконь, розглядаючи процес становлення дидактики як сфери наукового знання, зазначає, що якщо у XVII столітті дидактика розумілася як мистецтво навчання, тобто практична діяльність, то з часом вона еволюціонувала в окрему науку про викладання-навчання [260, с. 58]. Він трактує дидактику як «науку про навчання, його цілі та зміст, а також його методи, засоби та організацію» [260, с. 59]. Вона розуміється як наука про закономірності та особливості процесу навчання та викладання. За твердженням В. Чайки, ця педагогічна дисципліна пояснює «діалектику процесу навчання, умови його реалізації і вдосконалення практики, розкриває суттєві для навчального процесу зв'язки» [371, с. 44].

У широкому розумінні дидактика трактується фахівцями не лише як теорія навчання соціальному досвіду, а і як теорія виховання та розвитку особистості в процесі навчальної діяльності. Зокрема, І. Лернер розглядає дидактику як «теорію виховного та розвивального навчання, або, інакше, явище дійсності, яке характеризується цілеспрямованим програмним змістом соціального досвіду, який організовано транслюється молодому поколінню з метою збереження і розвитку культури» [205, с. 11]. Така позиція дослідника є релевантною з огляду на те, що дозволяють враховувати в освітній діяльності складність та багатовимірність людської природи в сукупності фізичних, інтелектуальних, емоційних, фізіологічних, психологічних та інших характеристик, очевидного та прихованого взаємозв'язку між ними. Усе різноманіття людського ества та його проявів сплетене, зіткане в певну єдність, цілісність, що створює людську тканину, становить світ людського буття, тобто є зв'язком між єдністю та множинністю. Ситуація, у якій навчання, виховання та розвиток лише формально пов'язані освітнім процесом, є спробою штучного розчленування особистості, порушенням її гармонійної цілісності, поділу навчального та виховного впливу на неї. Власне сьогодні у навчальному процесі маємо таку ситуацію. Виховання, по суті, винесене поза межі навчального процесу. Воно є заформалізованим за характером, реалізується згідно із затвердженим адміністрацією тематичним планом тощо. Виховні години припадають, як правило, на останні уроки, а тому не є обов'язковими для відвідування. Така ситуація, коли навчальній діяльності надається пріоритетне значення, а вихованню – допоміжна, другорядна роль, на думку І. Предборської, зумовлена такими чинниками. По-перше, ідеологізацією і політизацією освітнього процесу, що передбачало посилення (штучно й примусово) виховного (ідеологічного) впливу на учнів шляхом введення додаткових годин. По-друге, бюрократизацією освітньої діяльності: її результати можна було виміряти через показники в навчанні, тому увага приділялася більш навчанню, розпочалася гонитва за відсотками успішності [280].

З огляду на зазначену вище позицію доцільно розглядати дидактику як науку про навчальний процес, який охоплює навчальну, виховну та розвивальну складові. Недарма дидактика як наука про процес навчання посідає особливе місце серед суспільних дисциплін, оскільки, на думку А. Меняєва, «орієнтує вчителя на оптимальну поведінку з урахуванням причин і наслідків дидактичних явищ, допомагає йому зрозуміти учнів, прогнозувати результати навчання. Вчитель, подібно до садівника, плекає душі дітей, живить їх соками своєї душі. Успіх знач-

ною мірою залежить від складу, дозування і способів духовного польоту дитячих душ. Ці рекомендації розробляє дидактика» [234, с. 13].

Філософія є життєдайним джерелом, яке живить дидактику, задає концептуальні орієнтири її розвитку, становить теоретично-світоглядну основу теорії навчання. Вона також є «методологічною основою для організації наукових пошуків і теоретичних узагальнень практики навчання. Філософія допомагає визначити перспективу вивчення універсальних зв'язків дидактичних явищ, вимагає аналізувати навчання як процесуальне явище, що безперервно розвивається, виявляти весь спектр суперечностей між діяльностями викладання і учіння тощо» [234, с. 6]. Як особливий спосіб духовно-практичного осягнення дійсності вона формує теоретичний каркас дидактики, окреслює програму навчально-виховних дій, які покликані забезпечити підготовку людини до життя в сучасних реаліях.

І водночас у лоні дидактики філософські ідеї адаптуються відповідно до проблем та запитів теорії навчання. Досліджуючи взаємозв'язок філософських вчень та теорій освітньої діяльності, В. Канке наголошує, що філософія постає фундаментом, на якому створюються та набувають розвитку дидактичні концепції. «Загальна риса всіх філософсько-педагогічних концепцій полягає в тому, що в них ідеї відповідної філософської теорії адаптуються, пристосовуючись до проблем освіти і педагогіки», – зауважує він [152, с. 66]. Будь-яка дидактична теорія, на думку дослідника, має своїм підґрунтям певну філософську позицію. Це означає, що будь-який філософський напрям презентує власні дидактичні концепції та ідеї. Наприклад, для філософії неопозитивізму є характерним застосування індуктивних методів навчання, використання експерименту. Дидактичним втіленням герменевтики постає організація діалогу, а також використання в навчальній діяльності життєвого досвіду, естетизація освітнього процесу, відсутність патерналістських відносин між педагогом та тими, хто навчається, тощо. Філософія постструктуралізму спонукає до визначення таких дидактичних пріоритетів, як робота в малих групах, варіативність дискурсів з їх обов'язковою деконструкцією, інтертекстуальністю, вихованням ініціативності тощо. Постмодернізм культивує методики малих розповідей, мовних ігор, апологетику різноманітності, естетизацію освіти. Феноменологія пропонує будувати навчання на основі синтезу переживань, багатоаспектного використання життєвого досвіду тощо [152, с. 68–69]. Таким чином, філософські теорії задають певні дидактичні орієнтири в організації та реалізації навчального процесу, відображають його специфіку та концептуальну канву.

Зв'язок філософії та дидактики має взаємозумовлений характер. Ця взаємозумовленість, на думку М. Рахманіної, визначена «природою самих цих феноменів духовного життя людини і природної культури загалом» [295, с. 117]. Дослідниця вважає, що, «розробивши в межах філософської теорії те чи інше вчення про пізнання, не можна одразу зробити висновок про те, якими знаннями необхідно оволодіти на початку, а якими — потім, які знання є доступними для початківців, а які — для засвоєння людьми більш підготовленими, які знання ніколи не зашкодять, а які можуть вести до сумніву, і навіть обману» [295, с. 118]. Якщо філософська система створює певний теоретичний каркас у пізнавальній діяльності, окреслює її стратегічні пріоритети, необхідні для її практичної реалізації, то тактичні моменти є прерогативою дидактичної діяльності. За кожною педагогічною системою приховується світоглядна чи філософська система, а педагогіка конкретної історичної епохи, на переконання дослідниці, відображає вектор її філософствування краще, ніж наука, мистецтво, політика та інші сфери життя [295, с. 118].

Особливістю філософського дискурсу в навчальній діяльності, на думку В. Рижка, є також осмислення тих нових феноменів, які виявили дослідники та практики освітянського простору. «Професіонал у філософії за емпіричний вихідний матеріал бере те, що вже відкрите, напрацьоване в теорії освіти. Тут відбувається часовий зсув: професійний філософ, образно кажучи, йде за теоретиком освіти. У цьому процесі професійний філософський дискурс виявляє те, що не є сферою теорії освіти (сміслові сенси, скажімо, освітянських технологій, осмислення нових концептів, якими користується теоретик тощо). Усе це філософ-професіонал здійснює на тлі системних філософських поглядів, у контексті філософської культури», — пише дослідник [298, с. 19–20]. Як приклад, педагоги В. Песталоцці (трудова школа), М. Монтессорі (будинки малят), Ф. Штейнер (вальдорфські школи), А. Макаренка (школи-комуни) та інші розробили ідеї колективного навчання та виховання, які згодом інтерпретувалися у філософії герменевтики, феноменології, постструктуралізму тощо.

Слід зазначити, що філософська рефлексія проблем навчальної діяльності була предметом наукових пошуків та інтересів мислителів минулих історичних епох. Зокрема, ця проблематика знайшла відображення у поглядах Платона, Аристотеля, Сенеки, Августина Блаженного, Ф. Бекона, Д. Локка, І. Канта, Л. Фейєрбаха та ін. Розглядаючи філософське осмислення проблем дидактики в історичній ретроспективі, М. Кузьменко виокремлює основне коло питань, яке пору-

шували дослідники у своїх філософських вченнях. До таких проблем він відносить: осмислення сутності людини, становлення в ній раціонального та ірраціонального первнів, взаємовідносини суспільства й особистості, уявлення у навчанні знань про природу, про суспільство, про етичні норми й естетичні настанови тощо. Дослідник звертає увагу на вічну дилему сцієнтизму і гуманізму, що постійно перебувала в центрі уваги науковців та становила стрижень напруження всієї європейської філософсько-педагогічної думки [197, с. 18].

Пріоритетна роль освіти в житті суспільства, з одного боку, і нове коло проблем, що виникли у реаліях сучасного розвитку, з іншого, активізує потребу в здійсненні філософського осмислення сутності, цілей, цінностей, методів, організації навчального процесу та закономірностей його функціонування в онтологічних, антропологічних, аксіологічних, епістемологічних та інших аспектах. Напрацювання в цьому напрямі досліджень слугуватимуть світоглядною та методологічною основою модернізації як освіти, так і суспільства в цілому.

Необхідність розвитку філософії дидактики як окремого напрямку зумовлено низкою обставин. Насамперед, вона означена особливостями соціокультурного розвитку епохи, що спричинили низку якісних змін у її розвитку. Сучасний світ ставить перед зазначеною сферою нові вимоги, які в першу чергу пов'язані з світовою стратегією сталого людського розвитку, його гармонійним співіснуванням з навколишнім середовищем. У контексті таких міркувань О. Огурцов та В. Платонов зазначають, що колишній розрив філософії та освітянських дисциплін, коли філософія висувала та ідеологічно обґрунтовувала світоглядні програми та глобальні цивілізаційні проекти, а педагоги мали їх приймати за основу, конкретизувавши деякі її аспекти у своїх практичних напрацюваннях, є не просто неефективною, а й загрозливою для сучасності, оскільки продукує заідеологізованість, шаблонність, а зрештою – нерозуміння реалій сьогодення. Філософи зазначають, що одним із шляхів подолання цього розриву є формування дослідницької сфери, яка б об'єднала зусилля філософів, які орієнтуються на осмислення педагогічної теорії і практики, та педагогів, які готові сприйняти принципи і методи філософствування для більш глибокого осягнення власної діяльності [257, с. 5].

Зрозуміло, що для ефективного виконання свого соціокультурного призначення, зосередження уваги на превентивній ролі в забезпеченні сталого суспільного розвитку та здатності окреслити можливості тактик «випереджального» розвитку соціальних процесів сфера освіти має зазнати суттєвого переформатування своєї діяльності в напрямі

від «людини, яку навчають» до «людини, яка навчається». Нове смислове звучання отримують цілі, зміст, організація, засоби та способи навчальної діяльності. Вони мають підпорядковуватися стратегії розкриття в ході навчальної діяльності особистісного потенціалу особистості, а не концентруватися на трансляції та запам'ятовуванні певної суми знань. Важливого значення отримує також можливість людини отримувати знання впродовж усього життя. А ця обставина вимагатиме осмислення принципів, можливостей, меж самоосвіти.

Пріоритетного значення набуває не лише можливість людиною оволодіти значним обсягом інформаційного ресурсу, уміння використовувати його у вирішенні щоденних нагальних проблем, а й здатність від нього відмовлятися за умови, якщо він втратив свою ефективність та значущість. Це також уміння із множини варіантів та можливостей вирішення ситуації обрати найбільш оптимальний, виявляючи гнучкість та мобільність у прийнятті рішень, демонструючи інтелектуальний потенціал та комунікативну компетентність тощо. Ідеться про здатність людиною будувати свої освітні траєкторії, проектувати власне *Я*. Загалом у навчальній діяльності культивується дух новаторства та експериментаторства, тобто дух епохи. Як навчити людину навчатися і перевчатися, якими мають бути форми і методи організації навчальної діяльності, скільки необхідно людині навчатися, щоб бути успішним у сучасному світі – коло питань, які також вимагають філософського аналізу.

Наступною обставиною, що зумовила необхідність філософського осмислення навчальної діяльності, є орієнтація на людину, її природну сутність, потреби і інтереси. Слід зазначити, що ця проблема не є новою в освітянському дискурсі. Тема «освіта і людина» знайшла своє висвітлення у низці підходів, у різних ракурсах та під різним кутом зору. Мислителі різних історичних епох аналізували особливості навчальної діяльності, виходячи з певного бачення сутності людини. Однак, здебільшого у їх концептуальних підходах та ідеях людина розглядалася як об'єкт начальної діяльності, ніж її активний учасник та творець. У системі навчальних відносин вона є засобом для маніпуляцій та владного впливу з боку наставників і освітніх інституцій. Її екзистенціальна природа нівелювалася. До процесу навчання залучався більше її раціональний потенціал. Пріоритетним залишався погляд на людину як, насамперед, розумну істоту, яка здатна знати і мислити, а вже потім відчувати, переживати, розуміти тощо. Він не враховує її складну, цілісну природу. Водночас, російський психолог Д. Фельдштейн стверджує, що «дитина 2012 року при збереженні сутнісних ос-

нов і дієвих механізмів свідомості, мислення, розумче відрізняється не лише від тієї «дитини», яке описували Коменський, Песталоцці, Ушинський, Пирогов, Заззо і Піаже, Корчак та інші великі дітознавці минулого, але навіть якісно відрізняються від дитини 90-х ХХ століття. При цьому вона не стала гірше чи краще за свого однолітка, вона стала іншою» [345, с. 23]. Свою позицію він аргументує низкою ґрунтовних досліджень когнітивного розвитку дітей дошкільного віку. Дослідник констатує зниження всіх компонентів когнітивного розвитку з «доброго» до «слабкого». На його думку, також знизилася енергійність дітей, їх бажання активно діяти, знизився рівень розвитку сюжетно-рольової гри дошкільнят. Значна кількість дітей, за твердженням дослідника, щоденно має емоційні проблеми, вони постійно знаходяться в стані афективного напруження через постійну незахищеність, відсутність емоційного зв'язку з найближчим оточенням [345, с. 28]. Зазначене актуалізує проблему переосмислення навчального процесу з погляду унікальності та складності людського Я. На думку Г. Гуменюк, у навчальній діяльності «відбувається «перевідкриття» людини, тобто заперечення її абстрактної раціоналістичної концепції, відмова від схематизації та ідеалізації людини як *homo sapiens* [100, с. 168].

Науковці стверджують, що відбувається концептуалізація нового образу людини — людини переходу, людини як «проекту», тобто такої, яка здатна створювати в собі нові можливості для розвитку і реалізації, перевтілюватися, набуваючи інших рис та характеристик тощо. Зрозуміло, її буття та життєдіяльність є досить органічними для епохи, у якій вона живе. І, відповідно, філософія дидактики має запропонувати методологічні орієнтири у створенні навчальних програм, посібників, технологій тощо, які мають орієнтуватися й плекати власне такий образ людини. Мова йде про вироблення в лоні дидактики множинності варіацій, підходів, ідей та прийомів, які можуть бути продуктивними залежно від конкретних умов освітнього середовища та особливостей індивідуальної природи людини. Багатоваріантність та альтернативність презентує дидактику як ризомне утворення, що становить собою сплетіння різноманітних напрямів, контекстуальних підходів, ідей та поглядів, кожен з яких не може претендувати на роль головного чи центрального у вирішенні навчальних завдань і лише самоактуалізується за потреби, самоорганізовується в певну дидактичну конфігурацію, спрямовану на вирішення навчального завдання чи, навпаки, нівелюється. Намагаючись запропонувати власні рецепти вирішення навчальних проблем, вона не концентрується на окремих темах чи чіткому визначенні напрямку руху.

Проблематичність такої ситуації посилюється й тим, що в результаті потужного розвитку науково-технічної сфери суспільства революційні зміни знайшли відображення практично в усіх сферах життя людини, зачепивши основи її природної сутності. Низка наукових відкриттів вже у найближчому майбутньому здатна внести суттєві корективи в її біопсихологічну природу, вплинути на психоемоційний та інтелектуальний розвиток тощо. Відповідно, вона втратить ореол довершеного «вінця природи», розглядаючись у ракурсах свого буття як людина-проект (Ж.-П. Сартр). Зазначені обставини зумовлюють переосмислення світоглядних та методологічних засад навчання з тим, щоб з'ясувати, з якими викликами, а отже, можливостями та ризиками доведеться мати справу в умовах високотехнологічного, наукового суспільства. Отже, філософія дидактики спрямовується не лише на потреби та кризові явища освіти в умовах сьогодення, але й прагне осмислювати навчальний процес з позицій майбутнього.

Необхідність філософського осмислення дидактики також зумовлена соціокультурною місією освіти зберігати та плекати загальнолюдські цінності. Процес навчання не відокремлений від виховного, оскільки будь-які знання є ціннісно навантаженими. Недарма англійською мовою термін «освіта» (education) перекладається як «навчати» і «виховувати» (educate). Навпаки, розмежування навчальної та виховної складової порушує цілісний розвиток особистості, зумовлюючи плекання «людини знаючої» замість «людини культурної». Навчання уподібнюється до виробництва «інтелектуальної» продукції та спрямовується на формування фахівця вузької спеціалізації, який здатний продемонструвати повне незнання всього того, що не стосується його професійної сфери. Гіпертрофований інтелект такого спеціаліста, за словами В. Ланцева, стає причиною деформацією свідомості, мозаїчності картини пізнання, сприяє відсутності цілісного образу світу, символізуючи його викривлені уявлення [203, с. 13]. Втративши свої культурно-світоглядні основи, освіта загалом втрачає свою «душу».

Як результат ігнорування виховного потенціалу культурних надбань минулого, нездатність здолати межі вузького індивідуального світогляду зумовлює перетворення людини на «людину маси» (Х. Ортега-і-Гасет). Вона хоча і є продуктом та до певної міри «символом» сучасності, проте не здатна «йти в ногу» з нею, оскільки до кінця не розуміє та не усвідомлює її викликів та потреб. Навчання не «є тим перехрестям, де відбувається перехід культури в цивілізацію і стверджується можливе та реальне на рівні масової свідомості, перетворюється відчужене знання практичне, завдяки вольовим актам кожної

людини» [203, с. 13]. У навчальному процесі виховна складова має позбутися своєї другорядної ролі. Вона покликана стати засадничою, оскільки духовний первінь, на думку В. Зеньковського, надає імпульс для розуму, душі, тіла, плекаючи неповторність людської індивідуальності [142]. Ця настанова набуває особливої актуальності в сучасних умовах, коли людина втрачає ті звичні орієнтири й горизонти всезагального, які тримали її в бутті. Вона опиняється в стані культурної паузи, коли все знайоме та звичне вже зникло, а нове ще не ствердилося. Людина стає заручником ситуації, яку сама створила, щосекунди зустрічаючись з реаліями майбутнього. Вона демонструє нездатність адаптуватися до швидкого мінливого життя. Звична до порядку, вона відчуває кризу самоідентифікації, полишається контролю певних дискурсів, тобто розуміється як «одинокість, яка кочує» (Ж. Дельоз). Отже, необхідність філософського осмислення проблем навчання викликана «актуальністю загальнолюдських цінностей, які вимагають формування нового типу особистості, не зацикленої на внутрішньо планетарній діяльності, а такої, що мислить більш масштабними категоріями, які охоплюють близький космос» [203, с. 62]. Таким чином, використання навчальних методик не може уподібнюватися до «голої» технології, що уніфікується до реалізації певного алгоритму дій, а мають бути пов'язані з особливостями духовного світу людини, бути актом творчості, перетворюючи навчальну діяльність на мистецтво навчання.

Важливою обставиною, що спонукає до філософського аналізу проблем навчання, можна вважати також і кризові явища у сфері освіти. Загалом вони засвідчують нездатність цієї сфери вирішувати нагальні проблеми сучасного цивілізаційного розвитку в старому форматі їх розуміння та шляхів вирішення. Причиною такої ситуації є те, що світ живе та розвивається в тих соціокультурних реаліях, які не враховує освіта, яка не «йде в ногу» зі змінами. Сформована в епоху Просвітництва, вона і далі функціонує за нормами й пріоритетами індустріальної епохи, культивує її принципи та цінності, визнає пріоритет стандарту над унікальністю в навчальній діяльності. Освіта зорієнтована на масове навчання людини-споживача, що в унісон з іншими за шаблоном чи зразком виконує конкретні виробничі завдання.

Аналіз та осмислення природи кризових явищ є важливою проблемою філософії дидактики, з огляду на те що не лише засвідчує кризову ситуацію в розвитку освітньої системи, а й спрямовуватиметься на пошук нових можливостей та перспектив її розвитку. Кризу необхідно сприймати як нормальний та необхідний етап розвитку, як межову ситуацію, яка засвідчує, що ця система вичерпала свій наявний

ресурс, і показує необхідність пошуку нових можливостей та перспектив розвитку. Якщо раніше суспільство розвивалося через кризи згідно з формулою: стабільність—криза—стабільність, то тепер воно живе і розвивається в ситуації перманентної кризи. Відповідно одним із завдань навчальної діяльності є необхідність навчити людину жити та бути успішною в кризовому середовищі. В епоху глобальних криз сфера освіти має готувати глобальну людину (В. Кремінь).

Становлення філософії дидактики як окремого дослідницького напрямку зумовлене також необхідністю в осмисленні набутих педагогічного досвіду. Навчальна діяльність сповнена проблем, які потребують від педагога їх осмислення, і філософія відповідно, може відіграти тут засадничу роль. Вона спрямована на корекцію діяльності педагога в процесі навчання, пошуку ним нових форм і методів реалізації, теоретично-методологічного обґрунтування педагогічних феноменів, видів освітньої практики. Як зауважують А. Андреев та В. Солдаткін, «філософське осмислення багатьох проблем освіти є важливим не лише для розробки методологічних основ педагогіки. Воно не менш важливе й для педагога—практика, для його професіонального становлення, філософського осмислення своєї думки» [11, с. 20]. У цьому контексті філософія дидактики становить собою спеціалізовану сферу знання, яка інтегрує досягнення філософії, теоретичні надбання та ідеї педагогічної практики тощо. Навіть найбільш конкретні питання педагогіки, стверджує С. Гессен, ґрунтуються й обмежуються суто філософськими проблемами. Практична міць філософії, на його переконання, полягає в показі практичного життєвого потенціалу найбільш теоретичних питань [80, с. 20]. Звертає увагу на необхідність філософського осмислення надбань педагогічної діяльності В. Канке. Він вважає, що педагогу неможливо уникнути філософської участі, оскільки сучасне знання трансдисциплінарне. Відповідно у своїй професійній діяльності він не може сховатися за парканами конкретної сфери знань, відсторонившись від інтелектуальних здобутків в інших. Навпаки, урахування транснаціональних зв'язків передбачає виявлення конгруентних відносин різних галузей знань, а це вже прерогатива філософії [153, с. 229].

Слід зазначити, що інституціоналізація філософії дидактики як напрямку досліджень в Україні лише розпочинається. Орієнтиром у її становленні та розвитку є наукові розвідки В. Андрущенка, М. Бойченка, В. Гамаюнова, О. Гомілко, Л. Горбунової, Л. Губерського, С. Клепка, В. Кременя, Н. Кочубей, М. Култаєвої, В. Пашкова, І. Предборської, С. Пролеєва, М. Рижка, І. Степаненко, С. Черепанової, В. Ярошовця та ін.

Зокрема, у статті «У пошуках філософії постметодики» С. Клепко звертає увагу на необхідність професійного філософського дискурсу стосовно окресленого напрямку досліджень. Дискутуючи з С. Паркінсоном, який вважає методика наукою про Нішо, український філософ розглядає її як поле докладання наукових зусиль, як сукупність певних положень, за допомогою яких здійснюється раціональна організація людської діяльності в будь-якій сфері. Науковець наголошує, що поряд із філософським дослідженням людської діяльності – методологічною рефлексією важливим чинником є методика як система знання, що функціонує у вигляді зразків, норм, алгоритмів розвитку відповідних питань [172, с. 17]. Схожі думки висловлює В. Пашков. Він заперечує думку про те, що форма, у якій реалізується процес навчання, є певною технікою та виконує в навчальній діяльності другорядну, допоміжну функцію. В освіті як складному, багаторівневому та багатовекторному процесі саме від форми, на думку дослідника, залежить те, наскільки реалізованими будуть освітні цілі і який саме результат буде отриманий на рівні конкретної особистості, яка вступила в освітній процес, як відбулися її розвиток та саморозвиток. «Більше того, кінцевою метою цього процесу є не просто накопичення певної кількості знань, умінь та навичок, а ніщо інше, як генеза творчої особистості, здатної до самоосвіти, а отже, і до самовдосконалення. Зрозуміло, що реалізація подібної мети уможлиблюється тільки в умовах, коли викладання перетворюється з техніки на мистецтво, коли сам цей процес отримує філософську основу, а разом з нею – теоретичну й методологічну глибину», – стверджує В. Пашков [269, с. 199].

Його позиція резонується з думками В. Ярошовця, який також заперечує процес викладання як суто технічний елемент у передаванні необхідного теоретичного і практичного матеріалу. У своїх міркуваннях він спирається на пояснення М. Гайдеггером поняття «техніки» як «сукупності навичок та умінь, які дають можливість людині певним чином поводитися із сущим», а тому за природою є вторинним та похідним явищем. Відповідно процес викладання як техніка, на переконання В. Ярошовця, знаходиться так би мовити «в тіні» освітнього процесу і становить своєрідний ерзац філософії освіти, який з легкістю віддається на відкуп низці квазідисциплін, які вивчають різні методики, прийоми та способи викладання [391, с. 61]. Не заперечуючи можливості такої інтерпретації процесу викладання, дослідник у своїй аргументації звертає увагу на такі моменти. По-перше, якщо викладання уявляється лише як сукупність освітніх технік, то навряд чи тоді способи і методики викладання є релевантними до кінцевого результату.

тату освітнього процесу. Зміст освітнього процесу детермінує його результат, тоді як його форма не належить до значущих факторів і має описуватись як «факультативна величина». По-друге, освітній процес як реалізація певної технології описується в термінах одностороннього суб'єкт-об'єктного впливу, наприклад, запропонованої Дж. Локком схеми «сліди» на «піддатливій восковій дошці реципієнта». У такий спосіб нівелюється складна, багаторівнева природа освіти, оскільки освітній процес витлумачується як вплив суб'єкта освітнього процесу на один або кілька об'єктів-реципієнтів [391, с. 61]. Розглядаючи процес викладання як мистецтво, він аргументує свою позицію такими положеннями. Насамперед, як для освіти загалом, так і для окремих її галузей гранично важливого значення набуває не лише її зміст, а й форма, у якій вона реалізується. Тому викладання є невід'ємною частиною освітнього процесу, від властивостей якої безпосередньо залежить те, наскільки реалізовано буде освітні цілі і який саме результат ми матимемо на рівні кожної окремої особистості, яка є учасником освітнього процесу й зазнає освітнього впливу. Таким чином, стверджує дослідник, поняття «філософія освіти» набуває органічного продовження й конкретизації в поняття «філософія викладання». Також інтерсуб'єктивний характер освітнього процесу та його зв'язок з розвитком особистості передбачає наявність фундаментальної кореляції саме на рівні «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії. Кінцевою метою є не просто процес накопичення знань, а генеза творчої особистості, здатної до самоосвіти, а отже, до самовдосконалення. Наголос, на значущості процесуального аспекту, який описується понятійним терміном «філософія викладання», дає можливість, вважає В. Ярошовець, ставити питання про забезпечення континуальності освіти. Ідеться про те, що філософія освіти принципово не може бути редукована суто до сукупної низки правил та теоретично-практичних норм, покликаних забезпечити появу кваліфікованих кадрів для виконання тих чи інших професійних завдань. «У такому розумінні освіта та освітній процес є специфічним цементуючим елементом, який не лише сполучає в єдину цілісність той чи інший конкретний соціокультурний простір, а й гарантує комунікативну та етико-аксіологічну єдність як певний континуум, у якому шляхом творчої реалізації і потенціалу кожної окремої особистості досягається сумарний результат, який має стосунок до суспільства в цілому», — зауважує В. Ярошовець [391, с. 62]. Реалізація процесу викладання як мистецтва, а не техніки можлива, якщо цей процес отримує філософське підґрунтя і разом з ним теоретичну й методологічну глибину.

Філософія дидактики як дослідницький напрям філософії освіти лише зароджується. Відповідно серед проблем цього напрямку, на думку Л. Горбунової, є необхідність здійснення рефлексивного аналізу дидактики як науки, окреслення тенденції та перспективи її розвитку, виокремлення основних проблем та протиріч. До актуальних питань дидактики, які потребують філософського осмислення дослідниця відносить такі: ті, що становлять собою перспективні напрями досліджень у сфері дидактики як за кордоном, так і в Україні? Що таке дидактика сьогодні змістовно і структурно? Що вона може запропонувати в сучасних умовах? Яка роль дидактики в системі інших наук? Яке реальне співвідношення дидактики і педагогіки? Який потенціал їх ефективної взаємодії? Який наявний стан та реальні можливості дидактики в Україні як теорії навчання? Яка роль дидактики в проектуванні й модернізації сучасної освіти? тощо [85, с. 62–63].

Загалом, філософію дидактики слід розглядати як дослідницький напрям, що здійснює теоретично-світоглядний та методологічний аналіз освітньої діяльності (її цілей, змісту, організації, методів та засобів) відповідно до антропологічних орієнтирів та соціальних запитів епохи. Цей напрям інтегрує досягнення загальної філософії, теоретичні здобутки низки як освітянських дисциплін, так і тих, предмет яких пов'язаний з людиною, а також аналіз здобутків педагогічної практики. Філософське осмислення питань навчальної діяльності сприятиме виведенню дидактики на новий – метарівень розвитку. Осмислення навчальної діяльності в дусі викликів часу та пріоритетів і потреб людини даної епохи свідчатиме про її інноваційну сутність. Така діяльність не лише «вбиратиме» та використовуватиме ті нововведення, які продукуються та реалізуються суспільними практиками, але й сама зможе постати інноваційним середовищем. Її інноваційний характер визначатиметься тією мірою, якою вона зможе сприяти становленню людини, здатної сприймати, продукувати суспільні новації, тобто наскільки вона виявить здатність працювати на перспективу розвитку. З огляду на зазначену обставину інноваційний характер навчальної діяльності, його особливості, межі та можливості застосування є проблемою, яка потребує філософського осмислення. Філософія дидактики – це своєрідний варіант відповіді на кризу освіти, яка спрямована на осмислення місця та сенсу освіти в культурному універсумі життя.

1.3. Історико-філософські виміри проблемного поля дидактики

Осмислення проблем навчальної діяльності в дусі викликів і пріоритетів часу неможливе без звернення до надбань мислителів попередніх епох. Їх думки та ідеї щодо організації й реалізації навчальної діяльності містять потужний евристичний потенціал. Зазначене зумовлює необхідність здійснення аналізу спадщини минулого з тим, щоб у подальшому використати як методологічні стратегії та методичні ідеї у процесах модернізації навчання.

Перші думки про те, чому, як і для чого навчати, з'явилися в давні часи. Вони певною мірою символізували перехід людства від доісторичних часів до «осьового буття» (К. Ясперс). Цей перехід засвідчив подолання людиною природної обмеженості. Вона, виокремившись із лона природи, дедалі більше усвідомлювала й аналізувала власну сутність та реалії життя довкола себе, намагаючись дати відповіді на одвічні запитання: хто вона та яке її призначення у світі. Пошуки відповідей зумовили інтенсивний розвиток духовного життя та, як результат, усвідомлення своєї причетності до єдиної долі людства. «Осьовий час», на переконання К. Ясперса, слугував ферментом, що пов'язав людство в межах єдиної світової історії, дозволивши побачити історичне значення окремих народів та людства в цілому [392, с. 17]. Він зумовив виникнення низки цивілізаційних центрів, що запліднили людство новими ідеями, які згодом сформувалися в потужні філософсько-духовні вчення. Показовим є те, що практично всі вчення зосереджувалися на людині, на визначенні її місця та призначення у світі, способах поведінки, трансляції культурних надбань тощо. Свій розвиток та реалізацію висловлені думки знайшли в суспільних практиках, зокрема в освітній діяльності. Так, філософсько-духовні вчення як Стародавнього Сходу, так і доби античності запропонували низку ідей і настанов щодо мети, організації, змістового наповнення та підбору засобів і способів реалізації освітнього процесу.

Так, у ведичній літературі стародавньої Індії, крім текстів міфологічного і релігійного характеру, міститься інформація про те, як організувати процес навчання. У ній презентується привабливий образ «гуру» – вчителя та духовного наставника людини, який спонукає її до духовного самозаглиблення з метою пошуку істини. Зокрема, в «Упанішадах» (назва тлумачиться від «сидіти поруч») подається філософське пояснення низки світоглядних проблем, зокрема позитивної ролі пізнання як самозосередження на первинних сутностях світу, можли-

востей вільної реалізації людиною свого внутрішнього потенціалу в процесах своєї життєдіяльності тощо. Під час навчання учень знаходить не навпроти наставника, а поруч, що символізує певною мірою їх спільний пошук рішень окреслених світоглядних проблем. Надмірна активність, зовнішня ефектність і позірність поступаються в навчанні місцем актам самозаглиблення, спокою та культивування внутрішньої свободи. Результатом є не пізнання всюдисущого буття, яке вже легалізувалося в практиках суспільного життя, а народження нового з надр небуття. «Небуття – зерно життя, ще не дерево, ще не плід, але вже таке, що містить у собі потенцію дерева, потенцію плоду», – пишуть О. Князева та С. Курдюмов [175, с. 57]. Навчання постає як своєрідний творчий процес пізнання, конструювання та осмислення проблем світу, а не навчання того, що вже хтось до них пізнав та відкрив.

У філософських школах Стародавнього Китаю навчальний процес також спрямовувався на осмислення людини в її єдності з універсальними законами світу. Навчальна діяльність акцентувала увагу на житті людини в суспільно-політичних реаліях. Отже, у навчальній діяльності на першому плані знаходилися проблеми людських стосунків і норм людської поведінки в практиках суспільного життя. Сенс навчання вбачався в розвитку ідей загальної любові та успіху. Його результат спрямовувався на становлення шляхетної людини, у душі якої діє добродійність, людинолюбство та повага, шанування старших тощо. Досягти цього можна шляхом виконання певних ритуалів, обов'язкових норм та правил спілкування між людьми.

Проте основи педагогіки як науки про виховання, освіту та навчання людини, на думку В. Андрущенко, були закладені в добу античності [13, с. 9]. Античний поліс сформував перші навчальні заклади, підготував перші підручники з логіки, граматики, мовознавства, математики тощо. Полісна система регламентувала і значною мірою визначала життя греків. Античному світу людина уявлялася в єдності з природою та всім світом суспільних відносин. Вона розглядалася як центральна ключова фігура в житті полісу, і тому вимагала такої системи навчання та виховання, яка б ураховувала її унікальність та дозволила б розвинути її самобутню природу. Зміст навчання охоплював та врівноважував інтелектуальну, естетичну та фізичну складові. Як стверджує І. Агієнко, відбувалася «підготовка вільних громадян полісу, де всі чоловіки в разі потреби ставали воїнами, політиками, творцями і поціновувачами прекрасного, тобто цілком успішно вирішувалося завдання розвитку в людині розумної здатності суджень і естетичного

сприйняття дійсності, що дозволяло їй виявити почуття міри і справедливості в справах громадських та особистих» [7, с. 3].

Гармонійний, природовідповідний розвиток людини передбачав розкриття людиною власного потенціалу. У цьому велику роль покликана відіграти освіта, яка й повинна допомогти людині розкрити внутрішній потенціал та співвіднести його із зовнішніми суспільними потребами. Показовою в річищі цих міркувань є праця М. Хайдеггера «Вчення Платона про істину». Філософ, спираючись на онтологічні судження Платона про ідеї як зразки всіх речей та видів діяльності, презентує глибинне значення освіти як освічення, висвітлення людської сутності [363]. Власне в контексті цієї позиції презентували призначення освіти (її мету, способи організації, змістове наповнення) мислителі античності. В основі педагогічних настанов та практик доби античності були міркування Гомера й Сократа, Платона й Аристотеля, пізніше – Емпедокла й Тита Лукреція Кара, Цицерона та ін. У своїх філософських вченнях вони розглядали освіту як різноплановий гармонійний процес розвитку розумових та фізичних здібностей. Зокрема, у працях «Держава» та «Закони» Платон стверджує про необхідність гімнастичного (фізичного) виховання для тіла та мусичного (розумового) для душі [275; 276]. Розумове виховання формує внутрішній світ людини, тобто її душу. Головне його значення, на думку Платона, полягає в тому, що «воно завжди проникає в глибину душі і дедалі більше її зачіпає; ритм та гармонія несуть з собою добродійність, що робить добродійним і людину, якщо вона правильно вихована, якщо ні, то навпаки» [275, с.16]. Давньогрецьким мислителем закладалися ідеї природовідповідності та наступності в навчальній діяльності, які набули подальшого смислового розвитку в поглядах мислителів пізнішого часу.

Зокрема, розвиток ідей гармонійного навчання знайшов відображення у поглядах Аристотеля. Філософ уважав, що природа надала людині лише задатки здібностей, які можуть набути розвитку лише в процесі навчання. На його думку, людина має тіло і душу, які існують неподільно, як матерія і форма: душа людини має три частини: рослинну, що виявляється в харчуванні та розмноженні; тваринну, або вольову, що виявляється у відчуттях і бажаннях; розумову, що виявляється в мисленні та пізнанні [17, с.75]. Трьом частинам душі відповідають і три частини виховання – фізичне, моральне, розумове. Основою виховання людини, на його думку, є гармонійний розвиток вищих сторін душі – розумової і вольової. У результаті їх розвитку людина має збагнути гармонію світу та себе в ньому, оволодіти так би мовити «мудрістю життя».

Таким чином, в античній системі навчання засвідчується відхід від дискурсивної філософії на користь розуміючої. У чому ж евристичний потенціал цих суджень для модернізації сучасного навчального процесу? Насамперед у тому, що розуміння навчання як способу існування людини, дозволяє учневі самовизначитися та саморозвиватися, зберігаючи свою цілісність та унікальну природу. Воно враховує існування людини як унікальності через безоцінне сприйняття її ідей, поглядів, смислів, які проглядаються за словами, рухами, жестами тощо. У цьому контексті міркувань заслуговує на увагу вчення Епікура про атраксію як добродієність, спокій, гармонію між світом людини та світом довкола неї. Це вчення є значущим у вирішенні етичних проблем сьогодення як суспільного, так і навчального характеру зокрема. По суті, воно дозволяє виховувати цінності, адекватні потребам епохи.

Цікавими є пошуки довшеної організації та методів навчання в освітній практиці Піфагора. У його школі навчання було двоступеневим. Перший ступінь (акуматики) передбачав слухання зведеного зводу вже готових математичних істин. Другий ступінь (математики) був спрямований на пізнання та пошук нових істин, розуміння світу та себе через число. У числі і через число виражалася гармонія світу. І перший ступінь навчання, і другий були спрямовані на розвиток внутрішнього потенціалу тих, хто навчався. Зрозуміло, що математики в процесі навчання розвивали мислення, творчий потенціал, самостійний характер міркувань тощо. Проте перший ступінь навчання не слід розуміти як процес формального запам'ятовування та накопичення уже готових істин. Він, скоріше, уособлює дію внутрішнього пізнання, «переробки» тієї інформації, яка надходила зовні. Необхідною умовою навчання акусмастиків було слухання. У процесі слухання вони «вбирали» інформацію, мовчки її осмислювали. До речі, Піфагор радив деяким своїм учням мовчати аж по п'ять років. Вважалося, що розмірковування і мовчання має допомогти людині «втихомирити» своє хаотичне багатоголосся думок, ідей, емоцій, почуттів тощо з тим, щоб сконцентруватися на єдиному внутрішньому голосі свого Я. Енергія та внутрішній потенціал людини мав «визріти», отримати здатність до активної фази навчання. «Дисциплінування», упорядкування думок, уміння сконцентруватися на суттєвому забезпечувало в подальшому ефективність процесу активного слухання, сприяло розкриттю людиною свого внутрішнього Я, удосконалення своїх можливостей тощо. Щоб спрямувати індивідуальний потенціал людини у відповідне освітнє річище, Піфагор запропонував теми для міркувань — акусми. Прикладом цих акусм є: «Гострим вогню не чіпай», «Не гово-

ри без світла» тощо. Загалом в акусмах була закладена смислова багатозначність. Тому для їх вирішення суб'єкт навчальної діяльності мав залучити не лише відомі йому знання, а й продемонструвати здатність поєднувати непок'єднуване, вдатися до ірраціональних, інтуїтивних практик з тим, щоб отримати неочікувано прості рішення. Досвід освітньої діяльності школи піфагорійців є ефективним для розкриття суб'єктивної природи людського Я, здатності творчо осмислювати і переосмислювати набуті знання, відштовхуватись у пошуку рішень не лише від набутих знань, а й уміння продуктивно діяти в межах невідомого.

В усіх сферах суспільного життя давніх еллінів панувала атмосфера вільної дискусії, передбачалася можливість та й необхідність виваженого й послідовного обґрунтування власної позиції, культивування чіткої аргументації, що актуалізувало та потребувало розвитку комунікативних практик. Слово було визначальним та авторитетним в житті полісу. Зі словом було пов'язане все суспільне життя полісу. Воно становило умову консолідації суспільства, формування громадянських, соціополітичних, культурних та інших традицій. Уміння висловлювати свою позицію, аргументовано і послідовно відстоювати свої переконання, тактовно розв'язувати суперечки тощо вважалося необхідними уміннями, які б забезпечували успіх людини полісу, сприяли її громадському визнанню та матеріальним статкам. Мистецтво красномовства як еталону успішності та освіченості було стрижневим у навчальних практиках. У грецьких полісах існувала низка різноманітних шкіл, де навчали цьому мистецтву. Так, серед їх різноманіття В. Буряк розрізняє «філософські школи (софісти), що розвивали мистецтво ведення абстрагованих, теоретичних бесід (діалектику), риторичні школи (Сократ), що розробляли мистецтво складання різних видів промов, судових, політичних та епідектичних (показових, урочистих) і культивували мистецтво суперечки (евристику)» [15, с. 55].

Недарма в античному полісі зародилася та набула розвитку риторика як наука про красномовство. Цьому мистецтву навчали платні вчителі – софісти, що були і вчителями красномовства, і вчителями мудрості. Зазначене, на думку С. Пролеєва, зумовлене тим, що побудова промови пов'язана з спрямованістю та внутрішньою логікою мислення. «Говорити, міркувати, мислити, розуміти – перетворилося в єдиний процес та уміння, без якого неможливо уявити облаштоване людське життя», – стверджує дослідник [290, с. 123]. Визначальними рисами даного мислення були: системність (взаємопов'язаність знань філологічного циклу, математичних дисциплін, астрономії, музики та естетичних знань), енциклопедизм (універсальний підхід до знання),

ерудиція (знання культурної традиції шляхом освоєння міфології та епосу через поеми Гомера й Гесіода) [15, с. 53]. Таке мислення розвивалося в контексті динаміки суспільних змін. Його розвитку сприяла також система виборності державних посадових осіб.

Тип мислення, який вирішує завдання людського розуміння та пізнання, розвитку людського розуму та спілкування знайшов відображення в освітніх практиках Сократа. Основною формою навчання філософ вважав бесіду (діалог), яка не презентує готову істину чи установлені знання, а спонукає до їх пошуку та розвитку. Той, хто знає, вже не пізнає, оскільки вже володіє істиною. С. Пролеев припускає, що «це є причиною того, що Сократ нічого не записував і не створював ніяких творів, тому що записати та видати можна лише певне вчення, яким він не володів. Ця позиція знайшла відображення і в тому, що філософ уникав називати своїх послідовників «учнями», надаючи перевагу назві «ті, хто веде бесіду з Сократом» [290, с. 139]. Пізнання істини розпочинається з бажання та готовності вести пошук, який реалізується в діалозі та має відкритий, взаємообумовлюючий та взаємодоповнювальний характер. Під час бесіди вимальовуються контури знання, відображається розуміння суті обговорюваних речей конкретними суб'єктами. Такий спосіб міркування, навчання Сократ називає маевтикою, тобто повивальним мистецтвом, яке допомагає народженню знань і передбачає співпрацю тих, хто веде пошук істини. На думку В. Петрушенка, цей метод має особливості. По-перше, до методу маевтики було додано низку методик та прийомів, як-то: уподібнення, аналогії, індукції та дедукції тощо – з метою створити «проблемну ситуацію». По-друге, процес «народження знань» має орієнтуватися на людську справедливість, доброчесність, почуття прекрасного тощо, тобто спрямовувати міркування в русло духовних пошуків [273, с. 65]. Відповідно процес пізнання став одночасно вихованням, плеканням морально-етичних чеснот. За словами Демокрита, дана мудрість передбачає три взаємопов'язані моменти: «добре думати», «добре говорити», «добре діяти» [15, с. 8].

Кардинально іншою була ситуація в добу Середньовіччя. Це буття орієнтоване на іншу систему цінностей та ідеалів, на духовні абсолюти, які визначалися релігією. Деякі дослідники характеризують Середньовіччя як період розвитку людства, який порівняно з попередньою епохою характеризувався повільністю змін, стагнацією і навіть занепадом. «Темні віки» – це словосполучення, яке досить часто використовується як універсальне на позначення особливостей образу цієї епохи. Насправді звернення до духовних абсолютів не символізувало шви-

дкої динаміки, мобільності суспільних процесів, проте презентувало унікальний період розвитку людства, у надрах якого визрівали нові морально-духовні, інтелектуальні та інші орієнтири. Мова йде про накопичення в цей період духовного потенціалу, що став ідейним підґрунтям у плеканні «людського в людині» у наступні історичні епохи. Статичність і стабільність як атрибути Середньовіччя є, скоріше, зовнішньою оболонкою внутрішніх процесів і змін. Описуючи середньовічну Європу, Д. Норман стверджує, що «існує якась нерухомість у багатьох описах середньовічного світу. Це враження ще посилюється неспішністю технологічних змін (на чому часто роблять акцент), закритістю феодального суспільства і незмінними, теократичними уявленнями про людське життя. Головні символи цього часу – рицар в обладунках на масивному коні, серв (кріпосний селянин), який прив'язаний до землі свого пана; монахи та монахині за молитвою. І все вони – втілення нерухомості: фізичної, суспільної, інтелектуальної» [117, с. 213]. Епоха, яка зосередила свої зусилля на розвитку духовного потенціалу людства, означила суттєві зміни в освітній сфері, її способах організації, змістовому компоненті та способах його трансляції.

У добу Середньовіччя освіта мала суто релігійний характер. Теоретичною основою змісту навчання були Святе Письмо та філософське вчення «отців» релігійного світогляду, як-то: А. Кентерберійського, Ф. Аквінського, Р. Бекона, К. Олександрійського, А. Блаженного тощо. Суб'єктам початкової діяльності рекомендувалося жити та діяти за образом та подобою Божою, наслідувати християнським традиціям та бути слухняними виконавцями в суспільних практиках. У Середні віки вірили, скоріше, не в мудрість, а в авторитет церкви та Бога. «Якщо до цього філософія визначала мету та сенс виховання і освіти, була «служанкою мудрості», то тепер вона стає «служанкою теології», – зазначає Г. Новічкова [256, с. 20].

Принципи виховання та навчання людини диктувалися церквою, яка була безперечним авторитетом та цензором суспільного життя. Слід зазначити, що діти жили життям дорослих, оскільки, на думку дослідників, у Середньовіччі не існувало розуміння дитинства як особливого світу. Відомий фахівець у галузі медієвістики Жак де Гофф з цього приводу стверджував: «прагматичне Середньовіччя ледь помічало дитину, не маючи часу ні розчулюватися, ні захоплюватися нею. Ледь вийшовши з-під опіки жінок, які не ставилися серйозно до її дитячої суті, дитина виявлялася викинутою у виснажливість сільської праці або в навчання ратній справі» [133, с. 350]. Отже, зрозуміло, що навчання як один з атрибутів світу дитини в Середньовіччі було специ-

фічним. Воно відбувалося в одному класі і для всіх бажаючих незалежно від віку. Звісно, вікові, фізіологічні, психосоматичні, психологічні особливості не враховувалися. Середньовічні педагоги не розуміли, а отже і не враховували особливостей дитячої психіки. Не передбачала навчальна діяльність розкриття чи хоча б урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчався. У навчальному процесі використовувалися різні форми фізичних покарань.

Основний акцент у навчальній діяльності робився на усне мовлення. Проте воно було геть полишене діалогічній основі, ґрунтуючись, як правило, на монолозі. «Навчання проводилося катехізичним способом (запитань і відповідей). Учні заучували відповіді на запитання, що ставив учитель, не розуміючи їхнього змісту», – пише М. Левківський [204, с. 27]. Щоб навчитися читати, а потім писати, учням доводилося зазубрювати велику кількість молитов та псалмів, релігійних пісень і текстів тощо. Причому процес заучування не відбувався мовчки, так би мовити про себе, а промовлявся вголос. Світ звуку, його інтонація та емоційне забарвлення відігравали неабияку роль у запам'ятовуванні нового тексту. Переписувалися тексти зазвичай також по пам'яті, що, у свою чергу, гарантувало надійність їх зберігання.

Одним із поширених методів навчання в середньовічних навчальних закладах був метод диктування *la dictée* (*dictamen*). Цей метод використовувався не стільки з метою відтворення інформації, скільки з метою її кращого запам'ятовування та вивчення в процесі правильного та розбірливого запису. Вивчення граматики слугувало правильності сприймання усного мислення. Як вважає М. Маклюєн, акт писання мовчки був неможливим, оскільки середньовічний світ не рябив рукописними та друкованими текстами, а тому потребував чіткого розбірливого проголошення тексту. Гарна вимова вважалася дуже важливим умінням, оскільки слугувала передумовою навчання письму [221, с. 145]. Цікавою є позиція дослідника в поясненні особливостей середньовічних методів та організації освітньої діяльності. Він не вважає ці методи певним анахронізмом, який необхідно відкинути як щось застаріле та непродуктивне в наш час. Навпаки, використання їх у сучасних освітніх практиках дозволить наповнити процес навчання новим звучанням, урізноманітнити її змістову компоненту. Для аргументації своєї позиції він використовує наукові розвідки Дж. К. Каротерса, який порівнює принципи й методи навчання африканської та європейської дитини. Суттєва відмінність полягає в тому, що навчання африканської дитини засноване на усному мовленні, а європейської на культурі письма. При цьому африканська дитина, не отримую-

чи писемної грамоти, не вважається некультурною та неосвіченою. Вона просто здобуває освітній ресурс іншим способом. У цьому способі світ слова та звуку – це не лише сукупність нової для неї інформації, а й світ емоцій, почуттів, оскільки слово «заряджене драмою та емоціями» [221, с. 26]. Африканська дитина живе в чарівному світі, сповненому магії слова. Слово, що звучить, випромінює динаміку, водночас слово, яке набуває писемної форми, стає частиною статичного візуального світу. У той час європейська дитина, яка живе у світі письма (сформованих знаків та символів), опановуючи їх, здобуває надбання вже статичної, застиглої культури, у якій мало місця для імпровізації та для мислення, відчуття та переживання. Такий світ, навпаки, відірваний або мало пов'язаний з світом дитини. Як зазначає М. Маклюєн, «у середовищі західної цивілізації дитина оточена абстрактною, суто візуальною технологією, яка задає однорідний час і однорідний континуальний простір, у якому діють «причини», що мають свої наслідки, де речі рухаються, а події відбуваються на окремих площинах і в наступному порядку» [221, с. 27]. Тому людина, яка виміняла магичний світ слуху на магичний світ зору відчуває відокремлення візуальності від аудотактильної організації почуттів. Вона, на думку дослідника, виявилася ніби розколотою, роздвоєною, шизофренічною, такою, яка здатна пізнавати та осмислювати лише в чітко окресленій формі та за наданими їй параметрами [221, с. 27]. Солідаризується з такою позицією В. Тарасенко. Він вважає засоби письма, як-то: папір, ручку, книжку тощо –своєрідними комунікативними протезами, які позбавляють певною мірою природність буття людини. Людина, користуючись ними, зменшує тілесну рухливість, уподібнюється до інваліда, з точки зору спостерігача, який не володіє практиками читання і письма [329].

У період Середньовіччя з'являються нові освітні установи – університети. Зокрема, перші з'явилися ще в XI–XII століттях. У цих навчальних закладах виникають і набувають розвитку форми отримання знань, які в межах сучасної освіти набули вже статусу «класичних», а саме: лекція та диспут. У межах нашого дослідження сконцентруємо увагу на тих особливостях втілення в навчальну практику цих методів в епоху Середньовіччя, які можуть бути продуктивними для розвитку сучасного освітнього дискурсу. Так, лекція передбачала повний системний виклад навчального предмета. Зазвичай лекції поділялися на ординарні (обов'язкові) та неординарні (додаткові). Вони тривали, як правило, одну–дві години. Лектор не мав права читати матеріал, а лише розповідати. Наступною особливістю лекційної форми навчання було

зосередження уваги викладача на різних варіантах висвітлення даного явища (події, об'єкта), інтерпретації його в різних наукових джерелах, роз'яснення цих розбіжностей. Саме в навчальних практиках середньовічного університету з'явилося поняття *repetitio* – докладне пояснення, різнобічний розгляд даного тексту з урахуванням усіх можливих сумнівів, аргументацій та заперечень. Використання цих особливостей у сучасному навчальному процесі сприятиме його організації в проблемному руслі. Викладач сконцентруватиме свою увагу не стільки на передаванні певної суми знань, скільки на розгляді проблем, пов'язаних з даною темою. Лекція уявлятиметься як творчий процес, який спрямовується на задоволення індивідуальних запитів тих, хто навчається, стимулюватиме їх до самостійної роботи в межах окресленої проблематики.

Резонують з цими настановами дослідження О. Базалука. У своїх наукових розвідках він пропонує авторську методику читання лекцій з урахуванням сучасних досліджень у галузі психології. Вона ґрунтується на дослідженнях етапів еволюції психіки в онтогенезі і передбачає відхід від монологічної форми на користь діалогової взаємодії зрілої психіки з психікою періоду юності. За думку О. Базалука, ефект від монологів незначний, оскільки «психіка періоду юності засвоює здебільшого те, над чим вона самостійно працює. А все почуте чи побачене сприймається залежно від ступеня доступності матеріалу» [21, с. 230]. Тому, щоб підвищити ефективність від лекцій, вважає дослідник, запропонований матеріал має бути сучасним і якісним з переконливою аргументацією, проблемний, максимально наближеним до практики [21, с. 231].

Також у середньовічних університетах набула поширення така форма навчання, як диспут (*disputatio*). У ході диспутів спудеї навчалися вмінню аргументацій, здатності апелювати та обстоювати власну позицію. Слід зазначити, що найбільшого поширення та визнання набула форма диспутів, яку запропонував П. Абеляр. Зокрема, твір «Діалог між Філософом, Іудеєм і Християнином» середньовічний мислитель написав у формі диспуту. У ньому П. Абеляр окреслює для диспуту тему вивчення проблем християнства шляхом зіставлення різних, часом діаметрально протилежних позицій. Вони представлені поглядами Іудеї та Християнина. Зіставлення їх позицій не має на меті визначення правильних чи хибних міркувань, а більше спрямовується на пошук раціонального зерна в кожній позиції. Мислитель стверджує, що під час диспуту необхідно слідувати не судженням людей, а доводам розуму. Диспут не перетвориться на пустопорожню супереч-

ку за умови, що учасники виявлятимуть більшу готовність слухати, ніж говорити. Значущість та ефективність цього методу навчання, вважає П. Абельяр, полягає в тому, що мудрий почує і примножить пізнання, а розумний віднайде мудрі поради [3]. Акцентування уваги на особливостях реалізації звичних для сучасної освіти методів, дозволить наповнити навчальний процес новим змістом, в інший спосіб вирішувати навчальні завдання та проблеми, спрямовувати навчальну діяльність на продукування нових знань, ідеї тощо.

Якщо доба Середньовіччя була особливо плідною для вивчення внутрішнього світу людини та духовних процесів суспільного життя, то інші цінності й пріоритети культивувала доба Відродження і Нового часу. У ці часи, по суті, були ліквідовані старі порядки в європейській селянській цивілізації. Розмірений життєвий ритм середньовічної людини зруйнували політичні революції, географічні відкриття, технічні винаходи в промисловості, неймовірні наукові відкриття тощо. Ліквідація старих феодальних порядків та утвердження нових буржуазних, що зумовило появу й поширення мануфактурного виробництва, бурхливий розвиток і зростання чисельності міст, збільшення обсягів торгівлі тощо. На зміну впорядкованому та передбаченому життю Середньовіччя приходить бурхлива і динамічна доба Відродження та Нового часу. «На історичну арену виходить абсолютно новий психокультурний тип людини, яка, відчуваючи гаряче дихання свого часу, утверджує новий динамічний темп життя – буржуазний. І подібно до того, як у середньовічній культурі стверджується велич Бога і його відмінність від тогочасного світу, тепер проголошується велич людини і її відмінність від усієї природи. У культурі Нового часу людина – суб'єкт, який пізнає, – протиставлена природі як об'єкту. Призначенням людини стало керувати природою, одержувати від неї користь. Користь стає ідолом Нового часу, наука і техніка – його жерцями», – пише С. Білецька [42, с. 33].

На протигагу релігійному Середньовіччю ця епоха намагається сконцентрувати увагу на людині, її розумових та моральних якостях, що знайшло своє відображення в навчальній діяльності. Навчальний процес дедалі більше буде сконцентровуватися на розкритті внутрішнього потенціалу людини. Як ілюстрація – поради вихователю (наставнику) М. Монтеня. Мислитель пропонує педагогу відмовитися від звичного процесу навчання, коли знання «вкладаються» в голову в дитину і вона лише повторює те, що чула. Він радить надавати дитині можливість вільно виявляти свої здібності, уміння самостійно робити висновки, порівнювати явища одне з одним і знаходити необхідні

шляхи відповіді без допомоги вчителя. Навчальний процес, як стверджує дослідник, має «співвідноситися з душевними нахилами довіреної йому дитини, надавати їй можливість вільно виявляти ці нахили, пропонуючи їй відчутти смак різних речей, обирати між ними і розрізняти їх самостійно, деколи вказуючи шлях, деколи, навпаки, дозволяючи їй відшукати шлях самій» [241, с. 85]. З цього приводу В. Петрушенко зауважує: «...Світ тепер розглядається людиною як об'єкт, на який спрямовується людська активність, а сама людина – як суб'єкт, тобто вихідний автономний пункт такої активності; світ постає як надскладний механізм, типовим взірцем якого був механічний годинник; людина повинна пізнати цей механізм та опанувати ним; гасло «Знання є сила» стає показовим у цьому плані» [273, с. 57]. Пошук і трансляція об'єктивних, достовірних знань набуває пріоритетності. Зокрема, період Нового часу розглядає істину не як судження про неї, не як усвідомлення та міркування про вже відомий світ, а як суть самих речей, що здобувається шляхом експерименту. Експеримент розуміється як конструктивна ідея, що робить мислення дослідницьким і презентує природу як об'єктивну реальність. Це, у свою чергу, свідчить про творчий характер мислення та про активність людського пізнання. Особистість шукає все нові сфери вияву та втілення своєї активності й креативності.

«Повернення до людини» стало лейтмотивом як епохи в цілому, так і освітньої сфери зокрема. Зміна соціокультурного контексту епохи зумовлює новації в освітній сфері і в наступній епосі Просвітництва. Освіченість, вихованість, інтелектуальні здібності розглядалися в Нову епоху як основа успішності людини, її кар'єрного зростання. Суспільні запити епохи зумовлюють потребу в освіті масовій, яка б забезпечила необхідною сумою знань кожного індивіда, а отже, економіку, виробничу сферу працівниками необхідної кваліфікації. Саме в цей час складається освітня система, яка впродовж кількох століть в основних своїх рисах визначала освітні пріоритети людства. В її основі знаходилася ідея науковчення (Й. Фіхте), яка презентувала наукове знання як ідеал, зразок та орієнтир у розвитку людини та суспільства. Універсальна освіченість й енциклопедична ерудованість уособлювалися незмінними ідеалами та цілями освіти. Наука поставала як світоглядний орієнтир у побудові відносин між людиною та світом. «Наука пропагується як вища цінність, рівень цивілізації залежить від її розвитку; це – апофеоз свідомої думки», – констатує І. Агієнко [7, с. 6]. Зазначена обставина, за його твердженням, зумовлює формування «сайєнтистського фундаменту просвітницького ідеалу освітньої дія-

льності, а врешті-решт – людини», що в результаті передбачає остаточно деонтологізацію людини. Вона в такому процесі немовби «випадає» з буття, їй дозволяється бути лише складовою, уніфікованою одиницею в системі суспільних відносин [7, с. 5].

Власне такий «статус» людини посилює дидактична складова освітнього процесу. Трансляція набутих знань новим поколінням відбувається за класно-урочною системою, запропонованою чеським мислителем Я. А. Коменським. Групове й одночасне навчання дітей одного віку, чітке визначення часу (урок) та простору (класна кімната) надавали можливість залучити до навчальної діяльності значну кількість учнів. Однак скрупульозна та докладна регламентація поведінки дитини і вчителів під час навчання передбачала також уніфікацію й стандартизованість у конструюванні та трансляції знань. Дисциплінування, змагальність, заохочення і покарання стали обов'язковими складовими образу навчального закладу. «Поступово, але особливо помітно з 1762 року, шкільний простір розгортається, клас стає однорідним, він уже не складається з індивідуальних елементів, розподілених по обидва боки від вчителя. У XVIII столітті «ранг» починає визначати основну форму розподілу індивідів у шкільному порядку. Ряди учнів в класах, коридорах і на подвір'ях. Ранг присвоюється учневі в результаті виконання кожного завдання чи випробування. Ранг, що отримує кожний з тижня в тиждень, з місяця в місяць, з року в рік. Побудова класів одне за одним по старшинству, послідовність дисциплін, що вивчаються, питання, які розглядаються в порядку їх ускладнення. І в цій сукупності обов'язкових побудов кожен учень залежно від віку, успіхів і поведінки має той чи інший ранг. Він постійно переміщується рядами клітинок: деякі з них ідеальні і виражають ієрархію знань і здібностей, інші відображають розподіл за матеріальними здобутками в просторах коледжу чи класної кімнати. Вічний рух, у якому індивіди замінюють одне одного в просторі, розмежованому впорядкованими інтервалами... Організація простору за рядами – одна із найбільших технічних змін у початковій освіті», – зазначає М. Фуко [360, с. 213]. Зміст освіти спрямовувався, насамперед, на розв'язання соціальних і економічних проблем виробництва та суспільства, а не на розвиток особистості.

Характерною рисою освітньої сфери цієї епохи є групове й одночасне навчання дітей одного віку, чітке визначення часу (урок) та простору (класна кімната), скрупульозна і докладна регламентація поведінки дитини та вчителів під час навчання. Ліквідується традиційна система навчання, заснована на індивідуальній взаємодії вчителя та

учня. Їй на зміну приходить регламентований, уніфікований, стандартизований навчальний процес побудований за ієрархічним принципом.

В епоху Нового часу були закладені основи індустріального суспільства. Промислова революція, що згодом відбулася в країнах європейського світу, зумовила перехід до машинного виробництва і технізації праці та викликала необхідність появи людини, яка виявляла б здатність обслуговувати технічні й виробничі ресурси (*Homo faber*). Освіта масового типу, яка мала на меті реалізувати принцип «навчати всіх і всьому» набула ще більшого поширення та затребуваності. Навчальна діяльність, дедалі більше уніфікуючись, дуже нагадувала фабричну конвеєрну систему. Освітні заклади уявлялися як фабрики з переробки сировини (індивідуальності учня) та виготовлення типових соціальних персонажів епохи. Як зазначає О. Новиков: «Школярі подібно заготовкам переміщувалися з класу в клас, де їх «опрацьовували» й «передавали» далі. У викладанні домінував штамп. Готувалися виконавці, здатні терпляче займатися типовою діяльністю. Саме вони були затребувані життєвим укладом того часу» [255, с. 37]. Здобувши освіту, молоді люди надалі виконували в соціальному житті типові для них функції та ролі, оскільки життя та діяльність у навчальному закладі дуже нагадувала життя в соціумі. «Суму знань», отриманих у стінах освітньої інституції, індивід міг успішно використовувати в професійній діяльності та повсякденних практиках протягом усього свого життя. У навчальному посібнику він міг віднайти відповіді майже на всі життєві ситуації. Просякнута раціональним, логічно-понятійним, авторитарним стилем мислення, така освіта обмежувала пізнавальну ініціативу учасників навчальної взаємодії та робила навчальний процес чітко регламентованим, обумовленим, прогнозованим. Освітня парадигма, яка була сформована в епоху Нового часу, отримала згодом в літературі назву класичної. Вона збереглася в основних рисах і донині. Така система освіти, на думку О. Сухомлинської, передбачає орієнтацію на сцієнтизм, фундаментальність, концепцію завершеності освіти, предметно-фрагментарне, уніфіковане й стандартизоване лінійне конструювання знань, дисциплінування, демонстративно-ілюстративну й раціональну побудову навчання, дидактичну замкненість змісту освіти, інтелектуальну несамостійність учнів, відтворюваність (репродуктивність) знань через уміння та навички і, як правило, тріступінчатую побудову освіти – початкову, середню і вищу школи, де досягнення кожного ступеня ретельно вимірюється й постійно оцінюється балами, дипломами, атестатами, ступенями [328,

с. 34–35]. Освітнє середовище постає жорстко структурованим простором, у якому використання джерел інформації має тенденцію звужуватися до інструкції, методами, що переважають у засвоєнні навчального матеріалу, є зубріння та натаскування, а контроль отриманих знань, як правило, репресивний. Цінність суб'єкта визначається певною сумою знань, навичок, здібностей в освоєнні навколишнього світу, а не його екзистенцією. За таких умов суб'єкт є «споживачем», а не «творцем» знань. Ця обставина засвідчує невідповідність освіти сучасним соціокультурним реаліям та зумовлює потребу переорієнтації навчального процесу зі світу науки на широкий світ культури. Як результат такої переорієнтації та модернізації освітньої сфери – становлення в навчальному середовищі «людини культурної» замість «людини знаючої». Культуроформуюча функція освіти здатна запропонувати нові та продуктивні шляхи розвитку особистості й суспільства в умовах мінливого, сповненого ризиків світу, оскільки вона спрямована на розвиток та їх самовибудовування.

1.4. Методологічні засади і орієнтири в розвитку філософії дидактики

Сучасні реалії переповнені тривожними прогнозами, небезпечними ризиками, масштабними кризовими явищами не лише зруйнували не лише основи та структури звичного світового порядку, а й порушили логіку їх змін та розвитку. «Перспективи катастрофи, що викликають страх і вносять хаос у чийсь життя, сьогодні зовсім не такі, щоб від них можна було відмахнутися і щоб їм можна було б успішно протидіяти аж до повного їх подолання...», – констатує З. Бауман [27, с. 30]. Ситуація, що склалася, вказує на кризовість у розвитку і функціонуванні сфер життя, які дотепер були зорієнтовані на побудову раціональних конструктів у пізнанні. Зазначена обставина знайшла відображення у таких виразах, як: «криза філософії», «криза науки», «криза історії» тощо, які набули останнім часом поширення в науково-дослідницькій літературі. У свою чергу, це зумовило необхідність пошуку нових світоглядних та методологічних орієнтирів, які б брали до уваги перипетії сучасності, урахували складність та непередбачуваність розвитку світу, не хехтували його унікальними проявами в процесі пізнання та сприяли б розвитку самобутньої природи людського Я.

Ця настанова є актуальною та значущою для сфери освіти як пріоритетної в сучасному суспільному поступі. Зрозуміло, що методологі-

чний інструментарій не покликаний підганяти суперечливість та неоднозначність розвитку під певні стандарти та концепції, які культивуються в освіті, а висвітлювати їх і шукати в них потенціал подальшого розвитку. Навпаки, він відзначається багатоплановістю та множинністю підходів та концепцій. Їх смислове різноманіття дозволяє розглянути й проаналізувати освітні проблеми не лише з позицій минулого чи навіть сьогодення, а й урахувати перспективи розвитку в майбутньому.

Множинність методологічних підходів у дослідженні проблем освітньої сфери зумовлена також такими обставинами. По-перше, освіта належить до складних об'єктів дослідження, оскільки ґрунтується на ідеях, помислах, діях людей. Вона відкривається зовнішньому спостерігачу лише тими гранями, ракурсами, які він готовий чи здатний побачити. По-друге, системи, які залучені до освітньої взаємодії: людина, наука, мистецтво, культура суспільства загалом – володіють різними часовими вимірами життя. Ця обставина створює особливі труднощі, пов'язані з оцінкою масштабів часу. Так, порівняно з темпом змін, які зазнає людина, культура, мистецтво, наука видаються «застиглими», малорухомими структурами [105].

Слід зазначити, що, незважаючи на смислове та змістове різноманіття методологічних концепцій, об'єднавчою площиною для них є розуміння того, що перехід до нового розуміння людини та світу довкола неї зумовлений глибинними трансформаціями, які радикально зачіпають базові основи людського буття та її природи. У межах роботи зупинимося на розгляді деяких з тих методологічних підходів, які пропонують конструктивні ідеї саморозвитку людини в освітньому й соціальному середовищі, що швидко змінюється, серед них ідеї соціал-конструктивізму та критичної педагогіки, методологічні орієнтири комунікативної філософії та інтерсуб'єктивного підходу, методологічні засади філософії постмодерну тощо. Зокрема, у цьому розділі проаналізуємо методологічний потенціал трансформативної антропології, транзитивної педагогіки, філософії складності та соціал-конструктивізму.

У вирішенні проблем навчальної діяльності евристичним потенціалом слугують надбання соціал-конструктивізму. Цей філософський напрям сформувався і набув поширення в дослідницьких колах у другій половині ХХ століття. Представники цього напрямку відкидають ідеї теоретичного схематизму й можливості об'єктивного пізнання світу. Зокрема, фундатори соціал-конструктивізму К. Герген, Р. Харре, Дж. Шоттер та інші розглядають соціальні структури як продукти людсь-

кої діяльності. Зasadничою ідеєю цього напрямку є визнання того, що соціальна реальність не відображається у свідомості як *apriori* певна даність, а, навпаки, вона конструюється людиною в контексті певної культури. Конструювання є основою пізнання світу. Під впливом соціокультурних реалій створюється унікальна природа людського Я.

Дослідники П. Бергер та Т. Лукман у праці «Соціальне конструювання реальності. Трактат з соціології знання» пропонують свій варіант відповіді на запитання, як людина створює соціальну реальність і як ця реальність впливає (створює) людину. Вони вважають, що «людська природа не існує в сенсі певного біологічного субстрату» [37, с. 83]. Антропологічні константи слугують лише підґрунтям у процесі конструювання людиною себе та світу. Соціокультурні реалії є визначальними у творенні людської індивідуальності і водночас продуктом людської діяльності. Специфіка цього процесу полягає в тому, що природа людини й соціальний світ надзвичайно тісно переплетені. Одинокі людське існування, на думку дослідників, обмежується лише тваринним рівнем. Феномен людського можна спостерігати лише вступивши у сферу соціального [37, с. 86].

Реалії світу віддзеркалюються в особистісній інтерпретації, тобто постають як суб'єктивне сприйняття людиною того, що її оточує. Як результат – розуміння світу не обмежується єдиною беззаперечною істиною, а представлене численними інтерпретаціями, тлумаченнями, оцінками тощо. Істина – це те, що істинно для конкретної людини, те, що вона визначає для себе важливим і значущим. Множинний і ситуативний характер істини зумовлює розуміння соціокультурних реалій як конвенціальних. Їх істинність видається можливою за умови узгодженого судження про неї, що локально окреслюється заданим кутом розгляду на певну проблему чи соціокультурним контекстом.

Відповідно знання не розуміються як *apriori* задана даність, а як константа, що постійно створюється та є результатом активної діяльності суб'єктів навчання. У межах соціал-конструктивізму передбачається перехід від навчання як процесу запам'ятовування, тренування, відтворення інформаційного ресурсу до навчання як пізнання, розуміння, творення його. Вирішальним у цьому процесі визнається не повторення, а рефлексія. Важливим є визнання того, що до навчальної аудиторії людина приходить не як *tabula rasa*, яку необхідно заповнити певним обсягом інформації, а вже з певними знаннями, досвідом, сподіваннями, очікуваннями тощо. У процесі навчання вони слугують своєрідним підґрунтям (відправним пунктом) для подальшого творення ресурсу знань. Наприклад, опрацьовуючи історичне джере-

ло чи наукову статтю суб'єкт навчання конструює їх змістову компоненту залежно від вже набутих знань, світоглядних і ціннісних орієнтирів тощо. Особистісне розуміння відіграє в цьому процесі суттєву роль. Отже, навчальний процес розглядається як осмислення і переосмислення різних суб'єктивних досвідів та світоглядних позицій суб'єктів навчальної взаємодії. Здатність до переосмислення засвідчує, що конструювання є постійним процесом. Від зміни контексту розгляду чи розуміння проблеми переосмислюються, реконструюються в нову конфігурацію. Тому навчання розглядається як безперервний процес осмислення вже набутого досвіду і, водночас, створення нового.

Проілюструємо дану позицію на прикладі «суб'єктивної дидактики» Е. Кезела. Зasadничою ідеєю його концепції є визнання реальності як суб'єктивної конструкції. У навчальному процесі, за твердженням дослідника, будь-який зміст, проблематика є значущими, якщо вони пов'язані з суб'єктом та є цінними для нього. У своїй концепції Е. Кезел використовує поняття «первинної схильності» для позначення тих конфігурацій знань, які набуває у процесі конструювання людина протягом перших років навчання. Вони, на думку дослідника, є засадничими в подальшому процесі набуття знань. Велику роль тут відіграє низка методів, як-то: нейролінгвістичне програмування, психодрама, трансакційний аналіз, медитація тощо. Ці методи свідчать, що «суб'єктивна дидактика» Е. Кезела має справу з структурами свідомості тих, хто навчається. Вона продукує особливу культуру навчання, яка ґрунтується на мультипланування в межах конкретної особистості, спрямовуючи її зусилля на конструювання знань учнями як проблеми і в проблемі [400, с. 82–83].

Становлення навчального середовища як проблемного передбачає не лише розуміння проблеми, «вловлювання» можливості їх вирішення в ситуаціях емоційно-інтонаційного переходу, звучанні думки, у «ґрі» з її смисловими наповненнями тощо. Ці можливості реалізуються, спираючись на інтуїтивну функцію *psyche*, яка діє відмінно від дискурсивного мислення, яке культивується традиційною педагогікою. В основі створення нових знань, розв'язання і створення нових проблем у ситуації переходу знаходяться інтуїтивні форми пізнання. Ці форми пізнання виявляють здатність забезпечити продуктивність навчальної діяльності в умовах високого рівня когнітивної невизначеності та проблемного контексту, створюючи сукупність непередбачуваних обставин і пізнавальних перспектив. Проте наскільки така дидактична діяльність пов'язана із соціокультурною реальністю, наскільки вона інтерпретує реалії чи створює їх? Відповідь – настільки

проблемний контекст навчання спрямований на розв'язання проблем зовнішнього світу. При цьому людина оперує наявними проблемами, а не їх імітацією та проектує їх розвиток у процесі конструювання в майбутнє. Освітня діяльність постає як система гнучких і динамічно пізнавальних зв'язків з соціокультурним контекстом налаштованим на стратегію випереджального навчання. Ідеї соціал-конструктивізму в навчальній діяльності передбачають також цілеспрямований саморозвиток і «побудову» особистості під час активної взаємодії з суспільством і навколишнім середовищем.

Спираючись на дослідження Е. фон Глазерсфельда, О. Комар окреслює настанови для навчання в контексті соціал-конструктивізму:

- навчання має починатися не з постулювання певних істин, а зі створення можливостей для стимуляції мислення в суб'єктів навчання (сократична маєвтика);
- для викладача недостатньо бути добре обізнаним із предметом, слід також уміти створювати дидактичні ситуації використання нового знання (знати і як використовувати);
- для успішного засвоєння суб'єктами складного матеріалу викладач має враховувати базисні «наївні» поняття;
- указівка на помилку без достатньої аргументації – це шлях до втрати студентом мотивації до навчання; слід стимулювати рефлексивне мислення включно з найпростішим засобом: наприклад, описати хід думок [184, с. 41].

Евристичним потенціалом в окресленні методологічних пріоритетів розвитку навчальної діяльності володіє трансформативна антропологія. Її ідеї є плідними в розгляді найрадикальніших провідних антропологічних явищ і трендів, які у сучасних реаліях постійно перебувають у ситуації становлення, розвитку та самозміни. Отже, реальним «топосом» довкола якого, на думку С. Хорунжого, може сконцентрувати свою увагу трансформативна антропологія є Постлюдина. Дослідник розрізняє три її версії – Кіборг, Мутант, Клон. Хоча кожна з цих версій сформувалася під впливом лише її притаманних антропологічно-технічних практик, однак усі вони спрямовані на використання критичної частки людської активності та здібностей, перетворюючи їх у свого роду гібрид людини [368, с. 22].

Засадничою ідеєю трансформативної антропології є визнання того, що людина ніколи не була сталою константою, а, навпаки, упродовж усієї своєї історії зазнала трансформаційних змін. В основі цих змін були, насамперед, духовні практики. «Згідно з моєю реконструкцією

цього феномену духовна практика – холістична практика себе, яка володіє повним органом побудови, перевірки та інтерпретації свого досвіду і спрямовується до актуальної онтологічної трансформації людської істоти, її перетворення в інший образ буття – інакше кажучи, до істинного трансцензусу людини, абсолютному максимуму усіх мислимих його трансформацій», - пише дослідник [368, с. 14]. У наш час поряд із духовними практиками у творенні «нового образу» людини набувають неабиякого значення наукоємні технології. Вони створюють новий «максимум трансформативності» порівняно з духовними практиками. Як наголошує дослідник, виникнення Постлюдини та пов'язаних з нею антропологічних феноменів зумовлює потребу в переосмисленні базових питань антропології, а саме: про існування «природи» і можливостей «визначення» людини; про формування особистості; про ідентичність індивідуальну та видову; про базові загальнолюдські цінності; про етичні основи людського існування; про критерії вибору і оцінки трансформаційних стратегій; про межі допустимості трансформацій тощо [368, с. 20].

Методологічний потенціал трансформативної антропології спрямовується на обґрунтування різноманітних етичних, естетичних, епістемологічних та інших аспектів свідомості й життєдіяльності Постлюдини, виокремлення критеріїв їх оцінки. Особлива увага звертається на розуміння та осмислення людиною тих трансформаційних процесів, з якими вона вже має справу і ще матиме в майбутньому. Справжня небезпека, за твердженням С. Хоружого, полягає не в безпрецедентному науковому прогресі, а в грі людини на розуміння самої себе. Зрозуміло, що вибір стратегій видозміни людського *Я* відбувається за законами цієї гри [368, с. 29]. Важливим у грі є розуміння здатності людини зберегти свою «людськість», осмислити свою самобутню унікальну природу. Наскільки вона зможе втілити ці настанови в практику свого життя, настільки наукоємні технології стануть частиною її розвитку і «оновлення», а не краху й загибелі. Будь-яка людина – це особистість у потенційному сенсі, яка повсякчас створюється шляхом усвідомлення та реалізації свого *Я*. Як стверджує С. Аванесов, «особистість – це не те, що існує як істота, відмінна від індивіда чи індивідуальності, які існують, у свою чергу, як щось відмінне від особистості, і це не те, що додається до людини як певний (раніше відокремлений від нього) набір якостей чи здібностей. «Особистість» завжди позначає того, хто існує, тобто людину в її існуванні, у її самоорганізованому бутті (як саме буття)» [5, с. 33]. Здатність людини бути особистістю може корелюватися від нуля до нескінченості. Методологічний поте-

нціал трансформативної антропології спрямований на врахування кардинальних змін у складній, цілісній природі людини з тим, щоб у подальшому забезпечити в суспільних практиках розвиток її природної сутності. У навчальній діяльності він дозволяє розглянути можливості становлення суб'єктів навчального процесу як унікальних особистостей в умовах впливу наукоємних технологій.

Ідеї трансформативної антропології передбачають відхід від дидактики, у якій навчання сконцентровується на трансляції знань, у напрямі до генеративної, у межах якої створюється ресурс знань залежно від потреб і запитів епохи. Генеративна дидактика, на думку О. Карпова, реалізується в концептах «пізнавальної гнучкості», «пізнавальної генеративності» і «соціальної взаємодії» [155, с. 26].

Концепт «пізнавальна гнучкість» розглядається дослідником як «здатність до когнітивного налаштування як індивідуального, так і колективного, тобто до дидактичного фокусування змісту методів навчання на когнітивно особливе в пізнавальній активності учня» [155, с. 26]. Вона реалізується завдяки варіативності навчання. Слід зазначити, що варіативність не є наперед спроектованою чи завчасно передбаченою в альтернативності навчальних програм, доборі інформаційного ресурсу, способах організації навчання, методах її реалізації тощо. Навпаки, вона іманентно відображає сутність навчання, яке реалізується в природний, довільний спосіб, спираючись на комплекс інтелектуальних здібностей, фізіологічних особливостей, психічних нахилів тощо. Вони детермінуються в конкретні форми пізнавальної активності індивіда, а не визначається за певними чіткими критеріями. Відповідно, їх результатом є не лише презентація світу людині, а й людини світу.

Проілюструємо зазначену позицію на прикладі зміни в навчальних програмах. У межах генеративної дидактики вони втрачають статус взірця незмінного еталонного знання, набуваючи трансформативного характеру. Змістові компоненти навчальних програм постійно змінюються, генеруються в нові конфігурації знань, повсякчас демонструючи свої складові в руслі нових навчальних можливостей. Як приклад – «спіралеподібна» побудова програми. Її суть полягає не в послідовному, поетапному засвоєнні знань, які заздалегідь тематично розподілені і обумовлені, а в перевірці та поглибленні отриманих знань і понять, заснованих на початковому рівні. Кожен наступний рівень (спіральний виток) покликаний адекватно перевірити та доповнити чи переглянути вже презентовані на попередньому етапі знання. Один із прихильників «спіралеподібної» побудови навчальної програми аме-

риканський психолог і педагог Дж. Брунер радить, що спочатку необхідно вивчати найбільш загальні принципи основних понять дисципліни, а вже потім поступово їх конкретизувати новими характеристиками, принципами та критеріями реалізації. Наступним кроком у реалізації цієї програми є розгляд меж та рівня ефективності використання набутих знань у когнітивних практиках, розвиток здатності оперувати поняттями при розв'язанні конкретних життєвих ситуацій тощо [395]. Під час практичної реалізації програма демонструє здатність повернутися на попередній або навіть початковий рівень з тим, щоб отримати можливість для подальшого пошуку нових знань. У її межах знання не транслюються, а створюються, а отже, задіяними є всі рівні навчальної програми. Кожен наступний її рівень не заперечує попередній, а, навпаки, слугує підґрунтям для навчання як процесу подальшого творення, розуміння, осмислення. Здатність програми повертатися на попередні рівні з тим, щоб отримати можливість вийти на якісно новий рівень, характеризує її як рекурсивну. Рекурсивність засвідчує, що «навчальна трансформація, спираючись на мережу відкритих до самостійної взаємодії, у результаті якої здійснюється ефективність (з позиції учня) зміни змісту навчання так, що цей зміст стає процесом. Досягнуті цілі знову поступають у систему для продовження процесу» [156, с. 53]. Завдання педагога полягає в пробудженні внутрішнього потенціалу тих, хто навчається, їх здатності до рефлексії, до творчого осмислення та переосмислення знань. Методи реалізації навчального процесу покликані виконати спрямовуючу та систематизуючу роль у їх розвитку. Загалом, ідеться про необхідність переформатування мети і завдань освітньої сфери з транслятора та зберігача готового ресурсу знань на його творення залежно від запитів часу. Рівень варіативності забезпечує рівень свободи людини в навчальному процесі. За умови, якщо варіативність визначається зовнішніми факторами, свобода набуває імітаційного характеру.

Визначального характеру в забезпеченні гнучкого, варіативного навчання відіграють індивідуальні та суспільні потреби, інтереси тих, хто навчається. Вони, на думку О. Карпова, сприяють реалізації сукупності «індивідуальних та колективних пізнавальних траєкторій та переходів між ними як автокорекції пізнання, які продукуються особистістю і пов'язані із різноманітністю її індивідуальної природи [155, с. 27]. Таким чином, пізнавальна гнучкість сприяє розкриттю індивідуального потенціалу, зумовлює формування когнітивного різноманіття, що врешті-решт передбачає смислову, методологічну, змістовну, методичну тощо варіативність і насиченість навчального процесу.

Пізнавальна гнучкість є підґрунтям розвитку й забезпечення пізнавальної генеративності. Вона забезпечує генеративну якість пізнання шляхом дослідницького навчання, розвитку творчого мислення.

Концепт «пізнавальна генеративність» трактується О. Карповим як «пізнання, що зумовлює створення нового знання, нових смислів і розуміння, є відповіддю на виклики соціальної реальності, акцентованої на когнітивно-діяльній природі людини» [155, с. 27]. Таким чином, генеративність засвідчує пізнавальну багатоманітність особистості. Її онтологічний статус у навчальній діяльності, на думку дослідника, визначається як створення цілісної, але водночас відкритої системи знань, здатних до саморозвитку. Епістемологічний презентується в евристичних практиках і дослідницьких процедурах отримання знань, які виховують здатність до запитальності [155, с. 30]. Симбіоз пізнавальної гнучкості та генеративності становить підґрунтя в конструюванні таких дидактичних стратегій навчання, які сприяють «пробудженню» та реалізації творчого потенціалу особистості.

Концепт «соціальної взаємодії» акцентує навчальну діяльність не на тому, скільки знань отримає суб'єкт навчання, а на тому, наскільки він зуміє їх використати в практиках свого життя, наскільки вони сприятимуть реальним змінам світу та людини, її характеру, свідомості тощо. «Властивість трансформативності, тобто самомодифікації, робить можливим функціонування навчального процесу як відкритої, пластичної і самоорганізованої дидактичної системи, що володіє здатністю до самогенерації аутентичних пізнавальних ситуацій навчальної взаємодії», — стверджує О. Карпов [156, с. 53]. Вона спрямовується на перспективне осмислення проблемних ситуацій (передбачає можливість вирішувати проблеми і вміння виокремлювати нові), здатність суб'єктів навчальної діяльності до самоорганізації та взаємодії, розвиток у них здібностей до перетворення в руслі життєвих стратегій і практик. Ідеться не лише про творення нового ресурсу знань у процесі навчання, а й про розвиток трансформативних здібностей особистості. У навчанні відбуваються її самовибудовування, самозміна тощо. Зміст навчальної діяльності уподібнюється до процесу, результатом якого є вихідні дані для подальших трансформаційних дій.

Резонують з методологічним потенціалом трансформативної антропології ідеї транзитивної педагогіки. Її епістемологічний потенціал полягає в тому, що вона створює методологічну базу для поліфункціонального підходу щодо діагностики та вирішення як суспільних проблем, так і проблем освіти зокрема. Поняття «транзитивності» запозичене дослідниками із царини математичних досліджень. Його

фахівці використовують з метою позначення ступеня взаємозалежності величин, у якій властивість однієї величини визначається властивістю другої, а друга співвідноситься з третьою, отже, властивості третьою, у свою чергу, визначаються обома попередніми. Взаємозалежність не передбачає тотожність чи пошук єдиного первня, оскільки врахування й побудова взаємозалежностей відбувається на їх відмінній, трансверсальній природі. «Трансверсальний шлях у культурі – це шлях мислення, шлях дроблення, шлях діяння, що через кордони культури, філософії, науки, естетики, етики... це шлях до нового осмислення єдності багатоманітності світу в межах по-новому зрозумілої універсальної філософії, що об'єднує відмінне і диференціальне на основі «раціональної справедливості» (Вельш)», – пише Л. Горбунова [88, с. 95].

Звернення до ідей транзитивності зумовлене кризою системно-універсального підходу, який є панівним в освітянських дисциплінах. Усі уявлення про центричність та впорядкованість втрачають свою актуальність і сенс. Сенс тепер полягає в хаотичному сплетінні, ризомності конструктів, які не лише вражають своїми побудовами, а й здатністю їх змінювати, відмовлятися на користь нових, які постійно змінюються. Транзитивність акцентує увагу на відмінностях. Саме в протиріччях, випадковостях, винятках, а не закономірностях вона відшуковує смисли та черпає свій пізнавальний потенціал, що, у свою чергу, дозволяє віднайти адекватні рішення в множинності різноманітних багатопланових процесів, їх інтерпретації і розумінні. Будь-яке дроблення, фрагментарність та хаотичність є умовою для вироблення нових ідей, концепцій, рішень.

У транзитивній педагогіці відсутній єдиний освітній дискурс. Вона не має предметно-змістової визначеності й локалізації, весь світовий простір для неї постає як освітній. Звертаючи увагу на зазначене, С. Грякалов стверджує, що хоча сфера освіти ніколи не була відокремлена від суспільних відносин і духовного життя, проте в умовах (пост)сучасності вони гранично збільшили свою присутність, розсіявшись й одночасно акумулювавшись в усіх сферах життя. Педагогіки не стало, все стало педагогікою [98, с. 36]. Трансресивна педагогіка – це сфера активної дії та взаємодії, це породження нових смислів, їх розпад та нова трансформація. Коло проблем не можна чітко окреслити, вони виникають у процесі навчання, символізуючи виникнення нових смислів, їх використання та переформатування залежно від зміни ракурсу чи контексту дослідження з тим, щоб мати можливість продукувати нові проблеми та шляхи їх вирішення. Транзитивна педагогіка – це постійний процес від одного стану до іншого, який не має чітких меж (відсутні стани знаю –

не знаю, розумію – не розумію, вмію – не вмію тощо). Цінність її у плинності, у русі, у потенційному прагненні до нового, іншого. Вона розкриває природу системи як самоорганізуючої, яка творить сама із себе, залучаючи в разі потреби зовнішній ресурс. «Освітньо-педагогічна сфера ні би зовсім позбавляється визначеності, існує лише за інерцією. Подібно до того, як усе було поглинуто політикою, спортом чи сексуальністю, усе стає сферою освітнього чи педагогічного прикладення», – пише С. Грякалов [98, с. 36].

Загалом «транзитивна педагогіка» дозволяє презентувати освітній ресурс як біфуркаційну точку, яка містить множинність стратегій та задає тон нестійкому розвитку суспільства в його складних і неочікуваних перипетіях розвитку. Вихідною моделлю в обґрунтуванні «транзитивної педагогіки» є образ людини як «можливості бути». Тобто в навчальній діяльності людина не лише пізнає світ крізь призму унікального внутрішнього *Я*, а й створює, самовибудовує себе. «Це є феноменологічною вказівкою на те, що суб'єктивне буття людини не замикається на ній самій, що людина не є монадою «без вікон». Чим прозоріше і повніше світ, з яким власна діяльність людини становить єдність, тим імовірніше вона зможе стати сама собою», – пише Л. Іванкіна [146, с. 23]. Свою позицію вона ілюструє за допомогою метафори архетипової пари «інь-янь». Якщо природа навчання спрямована на розвиток свідомості, знань про світ, становлення картини світу і картини життя, здібностей до ціле раціональної діяльності, відповідає «янь», то, як вважає дослідниця, «інь» уособлює виховання сфери почуттів, відносин, цінностей, мотивів, волі, духовно-моральних переживань [146, с. 23]. Навчальний процес постає як процес саморозвитку людини, що уособлює рух від «інь» через «янь» знову до «інь», у якому транзитивно поєднуються навчання і виховання, простором виступає творчість. Взаємозумовленість навчання і виховання роблять навчальний процес не тільки даниною, але й можливістю [146, с. 23].

Транзитивна педагогіка сконцентровує свої зусилля на проектуванні стратегій навчальної діяльності, її роль не обмежується конкретними дидактичними побудовами, вона лише задає їм орієнтири з тим, щоб коли вони вичерпають свій евристичний потенціал, переформатувати їх, відшукуючи в умовностях, закономірностях нові прогалини, нові можливості для подальшого удосконалення. Відповідно навчальне середовище постає як складне середовище, яке знаходиться в русі та саморозвитку.

Наступним методологічним орієнтиром у розвитку філософії дидактики в умовах ситуації переходу може слугувати концепція склад-

ності. Складність має місце повсюди. Як властивість різних предметів, явищ, систем і підсистем світу вона постає універсальним, а не предметним поняттям. Отже, її слід розглядати як ключову характеристику світу, завдяки якій він набуває чарівливості та загадковості, розкриваючи багатогранність і множинність своїх властивостей та характеристик. Складність є одним із ключових понять, які визначають парадигму наукового пізнання і дослідження в умовах сьогодення, що характеризується нестабільністю, мінливістю, втратою чітких орієнтирів свого розвитку. Вона постає предметом дослідження вже не як аномальне явище, а як безпосереднє буття та розуміється як спосіб відкриття світу, здатність побачити світ по-іншому, звичні проблеми у новому ракурсі. «Безлад, турбулентність, дезорганізація і непередбачуваність володіють неочікуваною силою зачарування; таємниці випадковості спонукають не стільки прилучення до містеріальності, скільки до інтенсивного дослідження, яке застосовує найбільш складні і найбільш потужні засоби інформації», – стверджує Ж. Баландьє [148, с. 88].

Слід зазначити, що складні об'єкти мають надзвичайно різноманітну природу, відрізняються відмінною темпоральністю розвитку, особливостями функціонування тощо. Тому результати дослідження одних складних явищ і систем, на думку дослідників, не варто екстраполювати у сферу інших [177; 284]. Зазначене зумовлює також труднощі порівняльного аналізу процесів еволюції в різних складних системах. До того ж аналіз передбачає і відстежує розвиток, функціонування тієї чи іншої системи за різними параметрами. Це зумовлює використання великої кількості різнопланового фактичного матеріалу.

Першою науковою дисципліною, яка розпочала дослідження проблем складності, була математика. Інтелектуальні пошуки в цій сфері стосувалися опису об'єктів фрактальної геометрії та розв'язання диференціальних рівнянь. Подальше вивчення зазначеного феномену презентоване в низці міждисциплінарних досліджень. У 70-х роках ХХ століття до поняття складності як концептуальної ідеї в поясненні сучасного світового порядку та ролі в ньому людини звертаються не лише дослідники природничих і точних дисциплін, а й гуманітарних. Зокрема, у кібернетиці Н. Вінера, у теорії загальних систем Л. фон Берталанфі, у синергетиці Г. Гакена, у теорії гіперциклів М. Ейгена, у концепції аутопоезису У. Матурані й Ф. Варелі, у нелінійній термодинаміці І. Пригожина, Г. Ніколіса та інших дослідженнях складність подана як можливість світу і людини само розвиватися й самоорганізовуватися.

Актуальність і перспективність дослідження цього феномену засвідчує створена низка науково-дослідних установ. Зокрема, оригінальні теорії в поясненні природи складного репрезентовані у науковому доробку Центру трансдисциплінарних досліджень та Асоціації складного мислення, що функціонують у Франції. Один із фундаторів цих організацій філософ і соціолог Е. Морен у контексті дослідження природи складного надає особливої уваги складному мисленню. Він вважає, що без такого типу мислення неможливо пізнати особливості природи складного в різних її проявах. Вагомий внесок у розробку тих чи інших аспектів складного мислення також зробили Г. Бейтсон, Л. фон Берталанфі, Н. Вінер, Е. Ласло, І. Пригожин тощо. Слід привернути увагу на розробки Інституту дослідження складних адаптивних систем у Санта-Фе, одним із фундаторів якого є знаний фізик М. Гелл-Манн. Пріоритетним напрямом досліджень цієї наукової установи є розгляд проблеми виникнення, збереження та розпаду соціальних інститутів як складних систем.

Дослідниками напрацьовано низку концептуальних підходів та оригінальних ідей щодо розуміння феномену складності. Розглянемо деякі з них з метою з'ясування особливостей природи складного через дихотомію «просте–складне» та можливостей їх імплікації у сферу освіти, що дозволить окреслити орієнтири її подальшого розвитку в умовах складного, швидкозмінного світу.

Поширеною позицією в поясненні взаємозв'язку «просте–складне» є протиставлення цих понять. Так, у практиках повсякденного життя вони зазвичай сприймаються як антиподи. Просте розуміється як певна ясність, зрозумілість, що знаходиться немовби «на поверхні» і є очевидністю, а отже, не потребує доказів та пояснень. Натомість складне розглядається як вияв нерозуміння, заплутаності. Її слід зазначити, що така позиція не передбачає радикального розмежування простого і складного. Взаємозв'язок цих категорій вже ж існує. Проте він уявляється як сукупність простих частин, тобто «суми простого». Заміна одного з елементів системи спричиняє радше кількісні, а не якісні зміни складної цілісності. Прості елементи формують природу цілісної складності, але при цьому залишаються незмінними. Складність розуміється як певна універсальність, а не унікальність. Її можна розглядати як організовану складність, тобто таку, яка будується на чітко визначених зв'язках між елементами, а не на випадковостях.

Наступною позицією в розуміння взаємозв'язку простого і складного є їх взаємозалежний характер існування. У складному міститься просте, а просте не позбавлене складного, тобто у світі не існує

абсолютної простоти і абсолютної складності. Як зауважують Г. Ніколіс та І. Пригожин, «одна й та сама система в різних умовах виглядає зовсім по-іншому, що по чергово у нас викликає враження «простоти» і «складності». Як бачимо, поняття простоти і складності релятивується в плюралізмі мов опису» [251, с. 10]. Отже, один і той самий об'єкт може бути простим і одночасно набувати властивостей і характеристик надзвичайно складного. Залежно від умов, ситуації чи ракурсу дослідження він здатний демонструвати передбачувані чи спонтанні, імовірні чи задані параметри та характеристики. «...Категорії простого і складного не можна протиставляти одне одному, оскільки в них відображаються різні рівні осмислення світу людиною», — стверджує Г. Рузавін [306, с. 114]. Пріоритетними в зазначеній взаємозумовленості простого й складного є не кількість елементів складного утворення, а наявність нетривіальних, неочікуваних зв'язків між ними та здатність утворення створювати ці зв'язки і поєднання. Система номінально може містити велику кількість елементів, але бути простою і зрозумілою. Зв'язки, які сполучають ці елементи складності є прогнозованими, а тому очевидними. Інакше кажучи, вирішальним фактором розуміється не кількісна величина зв'язків, а їх оригінальність, непередбачуваність, заплутанність. Нетривіальні зв'язки та поєднання розглядаються як своєрідний «клей», які об'єднують елементи в єдине ціле і робить це ціле складним. Звертаючи увагу на цю обставину, О. Князева наголошує: «Складними є ті об'єкти (системи, утворення), описати функції яких на порядок складніше, ніж будова цих об'єктів» [180, с. 68]. Ідеться про те, що єдність та різноманітність розуміються не як конкуруючі поняття, а як взаємодоповнювані. Вони є не лише властивістю конкретної речі, а й засвідчують множинність зв'язків її з світом. Така складність розуміється як тотальність речі із собою та з світом, що динамічно розгортається, змінюється, набуваючи нових рис і характеристик, зберігаючи свою ідентичність складного, незважаючи на різні метаморфози. Складні об'єкти стають гнучкими, вони гарно прилаштовуються до потреб навколишнього середовища, виявляючи здатність продукувати нові сенси та варіанти розвитку як об'єкта чи системи, так і світу загалом завдяки хаосу. У зазначеному контексті хаос, скоріше, виконує не деструктивну, а конструктивну роль, створюючи структури нового порядку, здійснюючи нове смислове наповнення явищ дійсності. Природа хаосу демонструє гармонію складності світу, свідчить про її загадковість та незвичність тощо. Створення гармонії не передбачає ліквідації хаосу. Він залишається потенційно наявним у порядку й

може активізуватися завдяки незначній випадковості, дозволяючи в такий спосіб прихованим формам реалізуватися в бутті.

Розглянуті концептуальні підходи в поясненні природи складного через дихотомію «просте-складне» засвідчують її процесуальний характер. Відповідно, складність системи, явища відбувається лише внаслідок їх змін, динаміки, само вибудовування або саморуйнування тощо. Зміни в складних об'єктах відбуваються не за чітко визначеними правилами чи зразками. Свою поведінку чи конфігурацію розвитку вони отримують завдяки наявності внутрішнього потенціалу, тобто здатності цих елементів створюючи нові, непередбачувані й оригінальні взаємозв'язки, бути пластичними і гнучкими. Унаслідок постійного динамічного самовиробництва не тільки не втрачається стійкість цілого, а, навпаки, безперервний процес і передбачає цю стійкість, збереження її складної природи. На зазначене звертає увагу І. Добронравова. Вона вважає, що ціле не складається з кубиків, а у своєму розвитку формує його склад, свої частини з елементів середовища. «Ціле, яке самоорганізується, створює себе частини середовища в процесі свого становлення», - стверджує І. Добронравова [121, с.152]. Процес становить основу життєдіяльності та функціонування складних систем. Прихована процесуальна природа складності позбавляє статичності її буттєві форми та образи, робить їх життєздатними та спроможними до саморозвитку. Проте цей саморозвиток не відбувається за чітко визначеними параметрами або згідно з певним алгоритмом, оскільки втрачає непередбачуваність, непрогнозованість, а отже, складність.

Складним речам, явищам і системам притаманна низка характерних рис та властивостей. По-перше, вони характеризуються відкритістю (незамкнутістю). Ця властивість свідчить про те, що складні об'єкти не є замкнутими і ізольованими, а перебувають у тісній взаємодії із зовнішнім світом. Із довкілля вони черпають інформацію, енергію, певні імпульси, живлення тощо, тобто те, що необхідно для їх життєдіяльності та творення подальших конфігурацій розвитку задля збереження складності. Відкритість забезпечує буття складних систем та об'єктів. Водночас замкнута ізольована система постає скоріше як ідеальний образ, як макет певного явища, об'єкта світу, ніж саме його буття в реаліях світу. Її процеси мають прогнозований та передбачуваний характер, залежать від низки наперед визначених чинників та умов, а отже, потребують зовнішнього організатора. Вони свідчать більше про свою штучну сутність, ніж про природну.

Проте реалії зовнішнього світу не розглядаються лише як резервуар можливостей для складних об'єктів. Складні об'єкти (системи, яви-

ща), будучи відкритими, також впливають на довкілля, зумовлюючи його буття та розвиток. «Говорячи образною мовою, складна система, виникнувши і розвиваючись, досліджуючи світ, кидає йому виклик, але й світ справляє вплив на неї. І система, і навколишнє середовище спільно активні. Якщо процес їх взаємного випробування не завершується розпадом системи, то в результаті вони опиняються взаємно підігнаними одне до одного система адаптується до навколишнього світу і той, у свою чергу, також видозмінюється», — пише О. Князева [180, с. 83].

Принцип відкритості в освіті засвідчує її здатність забезпечити споживам освітніх послуг однаковий та вільний доступ до її ресурсів. Серед характерних рис відкритої освіти науковці визначають: вільний доступ до інформаційних ресурсів, свободу вибору, індивідуалізований підхід до процесу навчання, створення умов спільного творчого освоєння світу [263, с. 20]. Ці властивості набувають особливої актуальності та релевантності в умовах розвитку та поширення комп'ютерно-інформаційних, мережних та інших технологій, які формують новий образ епохи. Завдяки їм освіта долає межі навчальних закладів. Вона постає як відкрите середовище, у якому відсутні вікові, гендерні, національні, географічні та інші лінії демаркації, отримуючи можливість вільного доступу до електронних ресурсів, що робить відкритими та доступними різноманітні культурні практики, забезпечує можливість навчання протягом усього життя тощо. Суттєву роль відіграє свобода вибору оптимального графіка індивідуальних занять, вибору предметів та їх змістового наповнення, вибору методів навчання й консультацій з викладачами, свободи думки та способів її вираження. Людина розкриває власний творчий потенціал, творячи світ у собі та довкола себе, відповідно вибудовуючи траєкторію власної освіти. Цінністю освітньої взаємодії визнається вільна, освічена творча особистість, здатна зберігати свою індивідуальність та унікальність і водночас здатна до співпраці в межах відкритого полікультурного освітнього простору.

Виявом відкритої освіти є перехід від суб'єкт-об'єктних відносин до суб'єкт-суб'єктних, у яких наставник є не глашатаєм істини, а її співзвучаєм. Освіта сприймається як відкрита система, у якій відбувається взаємне зростання та взаємозбагачення учасників навчального процесу. Учителю навчаючи, продовжує шукати, досліджувати, а отже вчитися. Мета навчання полягає в забезпеченні учасникам освітньої взаємодії свободи пошуку істини власним шляхом відповідно до своїх нахилів, здібностей, інтересів та потреб. Принцип відкритості свідчить і про міждисциплінарний характер освітньої сфери. Будучи

пов'язаною із діяльністю та розвитком людини у соціумі, вона використовує напрацювання тих галузей знань, предметне поле досліджень яких також пов'язане з людиною та середовищем, у якому вона живе. Відповідно, у сфері освіти використовуються дослідження з філософії, антропології, фізіології, психології, медицини, екології тощо. Відкрита до різних новацій і досягнень, які відбуваються в інших сферах наукового пізнання, вона надає їм різноманітний фактичний матеріал, тобто є праксеологічною основою їх досліджень. Слід зазначити, ще одну особливість відкритої освіти, а саме: поєднання різноманітних технологій, методів та практик навчання тощо. У практиках навчальної діяльності вони зазвичай не існують у так би мовити «чистому» вигляді, а поєднуються, доповнюються, інтерпретуються педагогом залежно від атмосфери, особливостей освітнього процесу. Відповідно вони постають як комплементарні, тобто взаємодоповнюються, дозволяючи органічно застосовуватися різноманітних педагогічних підходах, технологіях, методах тощо.

Відкрита освіта — це освіта, яка самоорганізовується. Відкритість (незамкнутість) складних явищ і систем зумовлюють їх здатність до самоорганізації, яка є ще однією їхньою властивістю. «Взаємодія системи із зовнішнім світом, її занурення в неврівноважені умови може стати вихідним пунктом для формування нових динамічних станів — дисипативних структур», — пише І. Пригожин [283, с. 108]. Самоорганізація передбачає самотворення складним об'єктом самої себе через творення нових конфігурацій та гештальтів з елементів, народження нових сенсів та образів тощо. Будівельним матеріалом у даному процесі є хаотична невпорядкованість елементів, яка дозволяє бути необмеженим та креативним у творенні нової смислової природи складності. При цьому самоорганізація передбачає не лише виникнення принципово нових утворень, а й здатність складної системи повернутися до попереднього русла свого розвитку, щоб у такий спосіб отримати функціональні можливості подальшого розвитку. В. Стьопін наголошує, що в процесі самоорганізації складний об'єкт (система, явище) набуває здатності породжувати нові рівні самоорганізації. Причому новий рівень саморозвитку здійснює зворотну дію на ті, які раніше склалися, перебудовує їх, і, як результат, система набуває абсолютно нової цілісності та нових характеристик, що не пов'язані з причинністю та зумовленістю попередніх рівнів [325, с. 42]. У процесі самоорганізації та самотворення складний об'єкт не набуває властивостей ергодичності, тобто ніколи не демонструє всіх своїх властивостей та характеристик на траєкторії розвитку, яка розглядається. Ілюстрацією

процесу самоорганізації складного системи, явища є самоорганізація, самовибудовування знання в мережених комунікаціях. Аналізуючи процеси виникнення та поширення знань в інформаційних мережах, дослідники В. Василькова та Н. Басов звертають увагу на їх особистісний характер. Конструювання на основі індивідуального досвіду нових знанневих конфігурацій має довільний характер та містить низку неочікуваних зв'язків, поворотів думки, непередбачуваних висновків, тобто є складним. Внесення його у мережний простір як загальний простір досвіду як символічно навантажених об'єктів: вербальних виразів та текстів, створення малюнків та схем – усього того, що може справити вплив на розвиток індивідуальних уявлень інших акторів [62, с. 133]. Отже, у мережених комунікаціях вибудовується інтелектуальний ландшафт. Самовибудовування мережного простору зумовлюється постійним процесом творення знанневої компоненти через переплетіння, взаємовпливи, взаємовибудовування індивідуальних досвідів та вибудовування індивідуального досвіду через загальний мережний.

Самоорганізація складних об'єктів пов'язана з такою їх властивістю, як здатність до навчання. Складний об'єкт володіє властивістю накопичувати інформацію, досвід. Проте в подальшому цей накопичений багаж використовується для створення нових сенсів, досвідів, інформаційних ресурсів, пов'язаних з особливостями функціонування складного об'єкта в мінливому середовищі.

У процесі самоорганізації складного об'єкта важко щось передбачити. Сценарій та зразки в цьому разі відсутні. Головною умовою розвитку постає випадковість та неочікуваність. Вона й засвідчує, що складні об'єкти, по суті, розвиваються нелінійно. Зовнішній організатор у складних системах можливий лише на етапі впливу на механізми саморегулювання складністю [284, с. 431].

Процеси самоорганізації освітньої сфери утворюють систему безперервної освіти *life-long education*, що ґрунтується на засадах ризоморфності, цілісності, нелінійності, безперервності. Така освіта позбавлена стандартизації та уніфікації. Вона уявляється як комплексний, багатовимірний соціальний організм, що містить сукупність внутрішніх та зовнішніх умов для саморозвитку людини. Самоорганізаційні процеси в галузі освіти передбачають здатність учасників навчальної взаємодії до самоосвіти. Сфера освіти покликана розвивати в тих, хто навчається, навички самостійного отримання, опрацювання і використання нової інформації про себе і світ. Процес пізнання постає як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії та соціального середовища, у якому він знаходиться.

Визначальним в освітній сфері є культивування творчості як засобу самотворення людиною себе та створення світу довкола себе. Особистість, на думку С. Гессена, «є справою рук самої людини, продуктом її самовиховання. Вона безперервно зростає чи вироджується у своїх діях, ускладнюється чи збіднюється якістю тих цілей, які вона своєю дійсністю вирішує. Оскільки особистість ніколи не дається готовою, вона завжди створюється» [80, с. 73]. Тому її пізнати можна не як пасивну річ, а лише «поглянувши на неї в напрузі її вольового прагнення, у тому, що вона причаїлася перед здійсненням вільного акту, перед самим тим моментом, коли акт готовий від неї відокремитися», — вважає дослідник [80, с. 73]. Принцип самоорганізації в освітніх практиках сконцентровується на індивідуальній природі людини, на розширенні її можливостей реалізувати свої прагнення та потреби в нових знаннях, через плюралізм напрямів, форм, методів навчальної діяльності. Такий підхід дозволяє здобути освіту людині з урахуванням її здібностей та інтересів. Як зауважує М. Розін, людина не здатна жити та діяти як усі, за певною традицією чи звичаєм. Вона шукає опори у самій собі й у світі, який відповідає її переконанням [301, с. 19].

Культивування та розвиток індивідуальної природи людини у сфері освіти передбачає зміну також освітніх стратегій та практики. Відповідно, навчання, на думку О. Князевої, не уподібнюється до передавання знань як естафетної палички від однієї людини до іншої, а розглядається як створення умов, за яких уможливорюються процеси породження знань тим, хто навчається, їх активна і продуктивна творчість. За таких умов вчитель має навчитися бачити, що приховується за учнем, і навчитися розуміти його [176, с. 31]. Методи навчання розглядаються не як загальна програма дій, а як конкретний спосіб навчальної взаємодії.

Нелінійність характерна риса складних об'єктів, передбачає відсутність лінійної (прямої) залежності між елементами (підсистемами, складовими) складного об'єкта. Її атрибутом є випадковість, завдяки якій вона створює світ іншої природи, у якому результат суми не дорівнює сумі результатів (В. Буданов). Цей світ має закономірності іншого гатунку, які дозволяють урахувувати складність та мінливість об'єктів, передбачають вагомі зміни в результаті малих збурень, пояснюють асиметричність та хаотичність. Аналізуючи властивість нелінійного розвитку складних об'єктів (систем, явищ), І. Добронравова визначає такі його принципи. По-перше, це принцип порушеної симетрії. Якщо складається певна симетрія (тобто узгодженість, злагодженість) між певними елементами складного об'єкта, системи, то це передбачає спрощене, чітке розуміння досліджуваного об'єкта. Така складність сприймається

як очевидність. По-друге, це принцип «випадковості як доповнення необхідності». У трактуванні природи складних систем та явищ випадковість позбавлена другорядного значення, оскільки шляхи їх розвитку наперед визначеними бути не можуть. Випадковість доповнює необхідність та зумовлює довільну появу нового [119, с. 58–59].

Нелінійність засвідчує наявність різноманітності шляхів і можливостей подальшого розвитку й функціонування складного об'єкта. Випадковість актуалізує, дозволяє реалізуватися в бутті одному з них, тобто вона передбачає вибір певного шляху серед багатоваріантності та альтернативності. Особливість феномену нелінійності, на думку О. Князевої та С. Курдюмова, полягає в можливості реалізації неочікуваних змін, напрямів руху процесів. «Нелінійність процесів робить принципово ненадійним і недостатнім найзвичайно поширені до цього часу прогнози екстраполяції від наявного», – пишуть дослідники [175, с. 24]. На їхню думку, завдяки нелінійності важливими є принципи «розростання малого» чи «посилення флуктуацій». При цьому відбувається виникнення своєрідного квантового ефекту – дискретність шляхів еволюції нелінійних об'єктів (систем, явищ), тобто в нелінійному середовищі можливий не будь-який шлях еволюції, а лише певний спектр цих шляхів. Нелінійний об'єкт при цьому демонструє ще одну свою властивість – поріг своєї чутливості. Вище цього порогу об'єкт (система, явище) активізуються, створюючи нові комбінації у своєму розвитку, нижче межі порогу вони затихають, завмирають, не залишаючи жодних очевидних слідів у природі, суспільстві, культурі [175, с. 23]. Проте їх зникнення з світу буття не означає остаточної ліквідації. За наявності певних умов, обставин вони здатні актуалізуватися й не лише досягти порогу келійності, але, «переступивши» його, взяти участь у нових варіаціях розвитку складного об'єкта.

Нелінійність є тією властивістю, яка не лише забезпечує буття та розвиток складних об'єктів у їх складності, а й презентує їх як інноваційні. Здатність складного об'єкта (системи, явища) впливати на самого себе (само вибудовувати, самоорганізовувати) зумовлює те, що його характеристики істотно залежать не від зовнішніх факторів, а від тих процесів, які відбуваються всередині його. Звертаючи увагу на цю обставину, Н. Кочубей застерігає від упередженості щодо думки, згідно з якою нелінійні системи розвиваються за довільними траєкторіями. Процес виникнення структур виникає спонтанно, проте вони породжують можливісні структури. Можливісність розуміється дослідницею як властивість розгортання цього об'єкта, виявлення прихованого потенціалу [188, с. 64]. «Причинність» не може бути зведена до лапласівсько-

го детермінізму, оскільки в такій іпостасі вона має досить обмежений характер прояву та пояснення. Вона має «доповнюватися» ідеями «можливісної причинності». «Причинність» поведінки та розвитку складних об'єктів (систем, явищ) передбачити, на думку І. Пригожина та І. Стенгерс, неможливо, оскільки величини, які характеризують систему, завдання початкового стану системи через певний часовий проміжок докорінного змінюються. Власне такі об'єкти, системи не підлягають опису в причинно-наслідкових категоріях, для них недоцільно використовувати детерміністські поняття причинності [284, с. 81].

Реалізація принципу нелінійності в освіті не передбачає ліквідації поступального ступінчатого процесу отримання знань, під час якого кожна наступна сходинка в отриманні ресурсу знань спирається на попередню, тобто обумовлена нею. Її слід розглядати як «вихід поза межі» певної заданої траєкторії навчального процесу. У процесі навчання учасники в пошуку та творенні нових знань можуть «забігати наперед чи повертатися назад», тобто рухатися довільно згідно з власними індивідуальними потребами чи інтересами. Отримані ними знання розглядаються не як сума об'єктивних істин, а як ціннісно значущі для суб'єктів. Отримання таких знань передбачає здатність мислити нелінійно, тобто в альтернативах. Навчати такому мисленню — означає передбачати можливість зміни шляхів у пізнанні процесів і явищ. Під нелінійним мисленням, вважає Н. Кочубей, слід розуміти здатність людини адекватно сприймати й аналізувати, приймати рішення та досягати поставленої мети в складному нелінійному самоорганізуючому світі [190, с. 183].

Властивості складних об'єктів, як-то: відкритість, нелінійність, багатофункціональність та множинність шляхів розвитку, здатність до самоорганізації та самотворення — зумовлює ще таку характерну рису, як їх нестабільність. Нестабільність і засвідчує досить крихку та тендітну природу складності. Ця обставина, за твердженням О. Князевої, виражається в кількох сенсах. По-перше, чим більш складною є система, тим більш вона нестійка, більш уразлива відносно малих подій, відхилень та флуктуацій. По-друге, складні структури світу виникають у режимах із загостренням, коли характерні величини (температури, енергія, чисельність населення тощо) досягає нескінченності за конкретний час (час загострення). По-третє, складне ніби балансує «по краю хаосу», складні системи допускають хаос, саме хаос робить їх гнучкими і піддатливими, надаючи можливість гарно пристосовуватися до навколишнього середовища [180, с. 68–69]. Свідчення нестабільності вочевидь не означає кризовість, яка приводить до краху. На думку І. Пригожина,

нестабільність — це не капітуляція, а, навпаки, запрошення до нових експериментів і теоретичних досліджень, що беруть до уваги специфічний характер складності світу. «Ми маємо визнати, що не можемо повністю контролювати навколишній світ нестабільних феноменів, як не можемо повністю контролювати соціальні процеси (хоча екстраполяція класичної фізики на суспільство тривалий час змушувала нас в це повірити у це)», — зазначає дослідник [283, с. 51]. Нестабільність, на думку І. Пригожина, є тим нагадуванням, що наше знання — лише невелике віконце в універсам і що через нестабільність світу нам необхідно відмовитися навіть від мрії про вичерпне знання [283, с. 51].

Таким чином, концепція складності не відкидає основні закономірності освітнього процесу. В її контексті освітній процес постає як багатовимірне явище, що залежить від дії багатьох факторів, зміна навіть одного з яких здатна значною мірою вплинути на всю сферу освіти. Складність відображає рефлексію самого пізнавального процесу, який постійно трансформується, породжує неочікувані смисли та відкриває нові грані сучасного світу. Вона, на думку Н. Кочубей, фіксує «момент корегентності змін пізнавального світу, внутрішнього світу суб'єкта, який пізнає, способів, методик, методів пізнання, відображає сутність сучасних трансформативних практик, що включені в плинну і постійно змінну реальність» [190, с. 215]. Така освіта плекає дух новаторства та експериментаторства, тобто дух своєї епохи. Слід зазначити, що розгляд освіти в контексті концепції складності сприятиме ефективному вирішенню світоглядних, психологічних, дидактичних та інших проблем, які виникли внаслідок ускладнення реалій духовного, природного та соціального світу. Зрозуміло, що жодна методологічна концепція не здатна оминати талант та любов педагога, не здатна визначити набір тих цінностей та якостей, які йому необхідні для успішної професійної діяльності, не зможе замінити культуру людини на культуру технологій. Відповідно цінність та значущість методологічного потенціалу концепції складності у тому, що вона пропонує модель саморозвитку людини в освітньому й соціальному середовищі, які швидко розвиваються та змінюються.

Таким чином, попри смислове та змістове різноманіття методологічних концепцій об'єднавчою площиною для них є розуміння того, що перехід до нового типу людини та світу довкола неї зумовлений глибинними трансформаціями, які радикально змінюють базові основи людського буття. Методологічні підходи та орієнтири покликані запропонувати конструктивні ідеї щодо розвитку та саморозвитку людини в сучасному соціокультурному середовищі.

Концептуальна та соціокультурна презентація філософії дидактики

Постійно вчитися від життя й формувати такі умови, які б навчали людину в процесі її життя, – це і є найкращий навчальний результат.

Дж. Дьюї

У своєму соціокультурному призначенні освіта орієнтується та живиться «духом епохи», плекаючи у своєму лоні його нові смисли. Водночас, делегуючись в освіту, він спонукає її до вироблення нових норм, принципів, ідей тощо. Саме вони слугують світоглядно-ціннісним базисом у розробленні та реалізації освітньої мети, завдань, способів організації й методів навчання з огляду на соціокультурні форми сучасності.

Новими та певною мірою знаковими соціокультурними формами сучасності є мережа та атомарна особистість. Атомарна особистість – це людина-трансфесіонал, людина-навігатор, яка постійно веде пошук свого Я, що повсякчас реалізується й отримує нові ресурси задля наступних актів самоідентифікації. Пошук людиною власної ідентичності шляхом примірювання низки образів є способом її буття. Вона позбавлена наперед визначених характеристик чи заданих критеріїв, розглядається як можливісна, оскільки детермінована лише сама собою. Безмежні можливості для розвитку та саморозвитку людина отримує в мережі. Мережа сприймається не лише як суто технічний феномен. Уже сьогодні вона досить глибоко й органічно увійшла у світ людини, проникнувши як в усі соціокультурні практики, аж до повсякдення, так і зачепивши її фізіологічну природу.

Навчальна діяльність спрямовуватиметься не на навчання певній сумі знань, а здатності відшукувати, аналізувати, переосмислювати, створювати, використовуючи унікальний особистісний потенціал тих, хто навчається. Важливим у навчанні є не тільки те, чого навчають, а

для чого і як. У навчальній діяльності акценти робляться не стільки на отриманні академічних знань, скільки на знаннях, спрямованих на успішну соціалізацію людини. Перед освітньою сферою постає завдання навчити людину проектувати власну освітню діяльність, створюючи впродовж усього життя освітні траєкторії та виявляючи здатність і готовність до самоосвіти. Творчі можливості особистості, її інтелектуальний потенціал, здатність до генерування нового знання, до опрацювання й структурування великої за обсягом та різнопланової інформації є першочерговою вимогою освіти, яка націлює її на майбутнє. Загалом навчальна діяльність покликана розглядатися як спосіб існування людини в умовах мінливого суспільства-переходу.

2.1. Концепти навчально-пізнавальної діяльності в методологічному арсеналі філософії дидактики

Окреслені вище особливості цивілізаційного розвитку визначають сукупність радикальних змін у житті людини. Щоб бути успішною та реалізованою, вона має оволодіти цілим спектром нових властивостей і характеристик. Їй мають бути притаманний інший характер, ніж дотепер, мотивацій та стимулів, які визначатимуть щоденну діяльність і трансформуватимуться у внутрішні якості, що породжуються жагою для самореалізації та особистісного зростання.

Формою духовного освоєння дійсності, зорієнтованою на опанування людиною свого світу і світу довкола себе, є пізнання. Пізнання — це діяльність, яка не передбачає пристосування її до зовнішнього середовища, а, навпаки, спрямована на активну його зміну та перетворення. Пізнавальні можливості конкретного суб'єкта обумовлені певним рівнем розвитку суспільства та його практик, потребами та інтересами інших суб'єктів, і водночас вони обмежені набутим досвідом людства в певний період. Тому слід пам'ятати, що в отриманому знанні міститься певна невідповідність пізнавальному образу об'єктивної реальності. Це, по-перше, обумовлено невичерпністю самого об'єкта пізнання, по-друге, наявністю в об'єктивному змісті суб'єктивної складової [343, с. 363]. Істина завжди відносна, вона завжди перебуває в русі. Вона не надається готовою та завершеною. Отже, людина, захоплена її пошуком, розвивається, розкриваючи повсякчас нові грані та характеристики. І, чим складнішою є її діяльність, чим масштабнішим є її вплив на природу і суспільство, тим більшої активності та розвитку вона потребує.

Мова йде про те, що розвиток людини як головна мета і результат навчально-пізнавальної діяльності не може бути жорстко регламентованим і програмованим. Навпаки, він покликаний спрямувати навчально-пізнавальну діяльність на пошук гнучких і динамічних методів та способів організації навчання, які сприяють реалізації його складного й варіативного характеру. У цьому контексті навчально-пізнавальна діяльність наповнюється новим змістом, набуває самостійного, творчого характеру. Зазначене знайшло відображення в нових педагогічних, психологічних, соціологічних, філософських та інших концепціях і прикладних дослідженнях. «Розвиток особистості – це не формування її за шаблоном, а розкриття особистісного потенціалу, становлення індивідуальності, унікальності», – наголошує О. Усік [343, с. 365]. З огляду на це навчально-пізнавальну діяльність слід розглядати як відкритий процес спілкування, обміну знаково-символічними системами, що розгортається в екзистенціальній площині між її суб'єктами. Освітні моделі мають позбутися жорстких авторитарних схем і набути характеру партнерських відносин. Суб'єкти навчальної взаємодії набувають статусу суб'єктів самоосвіти, які вибудовують власні освітні траєкторії в умовах відсутності владних ієрархій. У контекст навчання залучається й активно використовується життєвий досвід учасників навчання. Ця обставина засвідчує формування єдиного семантичного простору, у якому відбувається «зустріч» суб'єктів, їхніх життєвих практик, інтересів та уподобань. Навчальна діяльність розглядається як спосіб існування людини. У ній втілюється ідея саморозвитку та само вибудовування людського Я, що дозволяє суб'єктам навчання зберігаючи свою унікальну самобутність, набувати нових ідентифікацій. Нові стратегії навчання залучають учня в пізнавальні процедури: розуміння, проектування, комунікації, рефлексії, які стають універсальними способами навчання учня. Розглянемо їх більш докладно.

Концепт комунікації є засадничим у реалізації навчально-пізнавальної діяльності. Звісно, складно собі уявити процеси освіти поза комунікацією. Шляхом комунікації здійснюється передача знань, контроль рівня та якості їх засвоєння тощо. Комунікація є умовою особистісного, індивідуального буття, яка визначає можливість існування та реалізації людської сутності. Філософський словник розглядає комунікацію як багатозначне поняття, яке засвідчує «специфічний спосіб взаємовідносин, спосіб буття людини у відносинах з іншими людьми, обмін інформацією, спілкування» [350, с. 417]. Його багатогранна сутнісна природа та особливості реалізації в контексті певної історичної епохи знайшли відображення у творах представників ко-

мунікативної філософії, зокрема К. Ясперса, М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра, Дж. Г. Міда, П. Рікьора, М. Бубера, О.Ф. Больнова та ін. Дослідники в загальному плані інтерпретують зазначене поняття як особливий тип відносин і взаємовідносин між індивідами та суспільними групами, який спрямований на подолання замкнутого стану автономно розвиненої індивідуальності задля переходу в простір відкритості, взаємодії, творчості. Власне в цьому просторі відбувається самозбагачення, самотворення та самореалізація людської індивідуальності в результаті взаємовідносин з іншими суб'єктами. «Участь у комунікативній дії вимагає від діячів зміни перспектив: вони мають перейти від орієнтованої на успіх об'єктивної позиції діяча, який хоче щось спричинити у світі, до перформативної позиції мовця, який хоче домовитися з іншою особою про щось у світі. Без такого переходу до умов орієнтованого на взаєморозуміння слововживання доступ до потенціалу сполучної енергії мови лишився б для них заблокованим», — зауважує Л. Горбунова [93, с. 101].

У наступних розділах запропонованої роботи ми зупинимося більш докладно на визначенні сутності та розмежуванні відмінностей між комунікацією, діалогом, спілкуванням та висвітливою особливості їх реалізації в навчальному процесі. Тому лише наголосимо, що самосвідомість людини не є якоюсь природною даністю, а створюється в результаті комунікативних дій на кожному етапі розвитку особистості. Ідеться про соціокультурний розвиток особистості, навчання її соціальним практикам, що культивуються в суспільстві. Звертаючи увагу на цю обставину, Л. Горбунова вважає, що комунікація сприяє перетворенню індивіда на повноправного члена соціуму. Вона стверджує, що «постконвенціональний рівень моральної свідомості потребує не лише індивідуально-монологічної перевірки на предмет їх універсальної значущості, але також їх інтерпретації в спільному комунікативному дискурсі» [93, с. 94–95].

Взаємодія з позиціями, відмінними від мого *Я*, зіставлення моєї аргументації з аргументами на користь іншої позиції є як необхідною умовою розвитку моїх власних поглядів. Орієнтація на взаємовідносини з *Іншим* є можливою за умови вміння себе поводити, знати, сприймати та змінювати, тобто вміти бути за щораз *Іншим* самому собі. Інтерсуб'єктивні стосунки здійснюються за формулою: «Стався до незнайомих, як до своїх близьких та знайомих людей, а в знайомих умій віднайти дешицу невідомого та незнайомого». У результаті взаємодія позбудеться ознак формальності та зупередженості, вона буде постійно змістовно збагачуватися.

Під час комунікації інші учасники не позбавляються своєї відмінності, не уподібнюються до мого *Я*. Навпаки, моє *Я* отримує здатність до розвитку власної унікальності за рахунок відмінного від мого світу *Іншого*. З цього приводу Ж.-П. Сартр зазначає, що «мною володіє інший: погляд іншого маніпулює моїм тілом у його оголеності, спонукає його з'явитися на світ, виліплює його, витягує його із невизначеності, бачить його так, як я його ніколи не побачу. Інший володіє таємницею (таїною): таємницею того, чим я є. Він дає мені буття і тим самим володіє мною, я одержимий ним, і це володіння мною є не більш і не менш як усвідомлене оволодіння мною [311, с. 207]. Взаємовідносини *Я-Інший* утворюють інтерсуб'єктивний міжпростір, у якому відбувається взаємозбагачення. Людське *Я* за щоразу самовибудовує себе та стверджує відносно свого попереднього стану як *Іншість*. У таких взаємовідносинах виявляється унікальність кожного учасника, рівність один одному, незважаючи на відмінність і навіть суперечливість їх поглядів, визнання права кожного на його самотність та іншість. Ці взаємовідносини є можливими за умови, що вони пов'язані з толерантністю та довірою. Чим вищий рівень довіри та толерантності, тим більш успішною буде комунікативна взаємодія в просторі інтерсуб'єктивності, налаштованість на позитивне сприйняття *Іншого* у його інакшості та самотності. Така взаємодія сприяє створенню своєрідного міжлюдського простору, який робить людину людиною, не дозволяє їй загубитися у вирі життя. У праці «Перспектива» М. Бубер пише, що сфера між буття притаманна людині від самого початку. Вона є первинною категорією людської дійсності, яка здатна зреалізувати себе в різні способи залежно від масштабів людської зустрічі [50, с. 153–154]. Загалом комунікація спрямовується на взаєморозуміння та взаємоузгодженість при збереженні відмінності й унікальності позицій учасників, що в результаті окреслює цілепокладання. Участь у діалозі з іншими створює можливість для «суб'єкта формування внутрішнього діалогу розвивати здатність до відкритості й інтеріоризації досвіду Іншого, на цій підставі можливості самотрансформації через самотранцендування та трансгресію» [93, с. 101]. Гарантією успішності та продуктивності комунікації є розуміння.

У навчально-пізнавальній діяльності концепт розуміння спрямовується на відображення психологічного стану людини та символізує її упевненість у достовірному сприйнятті нею певної події, явища чи факту. В актах розуміння явища, факти, події наділені суб'єктивним досвідом та характеристиками тих, хто їх пізнає. Отже, розуміння не передбачає відображення явищ та подій у їх об'єктивній даності, оскі-

льки переломлює їх крізь призму внутрішнього Я. Один із теоретиків «розуміючого» підходу до явищ соціальної дійсності В. Дільтей стверджує, що чуже буття надається людині у фактах зовнішнього сприйняття, у жестах, звуках, діях. Вони, потрапляючи до органів чуттів у вигляді окремих ознак, доповнюються особистісним баченням людини, яке міститься у сформованих життєвих практиках та ціннісних орієнтирах [116, с. 34]. Саме процес, за твердженням дослідника, у якому ми зі знаків, чуттєво даних зовні, пізнаємо певний внутрішній зміст, і є розумінням [116, с. 35]. Таким чином, розуміння розглядається своєрідною складовою пізнавальної діяльності людини, яка не просто враховує, а й ґрунтується на специфіці її індивідуального буття, історично-культурному досвіді. «Проблема розуміння та інтерпретацій у процесі сприймання не виникла б, якби відчуття «прямо» передавали певним чином кодовану інформацію, уже цілком наявну в зовнішньому світі, до людського мозку, де вона реконструювалась як знання про об'єкти», – зазначає Є. Бистрицький [45, с. 39].

У поясненні концепту розуміння необхідно враховувати також і те, що в пізнавальному процесі завжди зберігається частина незвіданого та незбагненого. Це «приховане» від людини буття І. Кант свого часу назвав «річ у собі». Лише та частина властивостей і характеристик, яка «відкривається» людині в пізнавальній діяльності, є основою для побудови розуміння. Отже, мова про стовідсоткове розуміння йти не може. Цей процес є невичерпним і пов'язаний із потребами, інтелектуальним досвідом та можливостями тих, хто пізнає. Філософ вказує на можливість перспектив пізнання. Адже невідоме є ресурсом для подальшого пізнання та розуміння. Тобто розуміння може існувати лише за наявності нерозуміння. Саме завдяки нерозумінню стає можливою здатність вибудовувати нові сенси, тобто нове розуміння. Нерозуміння є матеріалом, підґрунтям для подальшого пошуку, здобувати нові знання із ситуації незнання, що «народжуються» в ситуаціях, позначених творчістю і свободою. В. Болотов стверджує, що рефлексія нерозуміння в навчальній діяльності є не менш важливою, ніж практики розуміння. Якщо всі шкільні проекти були успішними, то вони скоріше уподібнюються імітації, ніж відповідають справжньому стану речей [47, с. 19]. Нерозуміння є поштовхом та потребою навчатися новому й здатністю відмовлятися від звичного та зрозумілого, яке не сприяє розумінню.

Нерозуміння забезпечує гнучкість, варіативність пізнавального процесу, здатність його відшукувати нові лакуни розвитку. За словами Т. Лютого, нерозуміння отримує статус «іншого розуму, своєрід-

ного мудрого безумства, ще не обробленого ідеологією» [216, с. 56]. Цей статус не ґрунтується на зацікавленій доцільності, не передбачає будь-якої обмеженості й упередженості використання тощо, а, скоріше, засвідчує вкоріненість у самому житті. Нерозуміння, на думку дослідника, «заховане в позасвідомих глибинах і постає у вигляді прикрої каверзи або пихи», уособлюючи безпосередність самого життя та ту упорядковану невпорядкованість, яку не можна вхопити жодними методологічними щипцями [216, с. 56]. Воно є там, де розум і розсудок мають обмеженість свого застосування. Саме воно дозволяє сприймати світ автентично. Відповідно, у навчальній діяльності нерозуміння не повинно трактуватися як певний вирок чи покарання. Скоріше, це підґрунтя для розробки нового ресурсу знань, апробація та упровадження нових технологій їх творення, заснованих на особистісному потенціалі тих, хто навчається, розкритті їх людської сутності.

У контексті цих міркувань П. Саух наголошує, що розуміння можливе за умови врахування унікальної людської природи, її другодомінантності (іншодомінантності). Під час таких відносин людина не лише залучається до світу *Іншого*, пізнає та визнає його унікальність та особливість, а й стверджує саму себе, розширює можливості власного самопізнання. Відбувається процес управління особистістю власним розвитком, що вимагає активної рефлексії та добровільної оцінки того, «чим я був» і «чим я став». Дослідник радить позбутися «поширеного забобону просвітницької педагогіки, що педагог повинен знати про своїх учнів усе. Справжнє покликання педагога не знати дитину, а зрозуміти її» [312, с. 4]. Розуміння враховує існування *Іншого* в його іншості. Воно передбачає його безоцінне сприйняття, виявлення смислів, що стоять за словами, жестами, позами, діями, помислами. Емпатійні почуття виникають як відгук на переживання людей, як усвідомлення своїх вчинків та ідей тощо. Як приклад – педагогічний досвід знаного чеського педагога Я. Корчака. Стрижнем його навчальної діяльності була позиція, за якою вихователь має зрозуміти і сприймати дитину такою, яка вона є. Наставник «не скеровує, а звільняє, не пригнічує, а підносить, не диктує, а вчить, не вимагає, а запитує, бо він співпереживає дитині, відгукується на будь-які прояви всім серцем» [204, с. 272].

Відбувається поворот до особистісної моделі освіти, до педагогіки співробітництва та розуміння. Розуміння, на думку П. Сауха, це не лише здатність мислити на рівні розуму, здатність сприймати та переробляти інформацію, а й «відшукувати смисл цієї інформації, пов'язувати її зі смислом подій теперішнього, минулого й майбутнього, робити це надбанням індивідуального й колективного досвіду» [312,

с. 3]. У навчальній діяльності розуміння акцентує увагу на людині як цінності. Навчання спрямовується на потреби людини, враховує її інтереси та можливості, зумовлює здатність допомогти її самостановленню та розвитку. «Зрозуміти *Іншого*, щоб наблизитися до себе» — такий девіз педагогіки, що ґрунтується на розумінні. Знання, відірвані від розуміння, практично нічого не мають спільного з досвідом тих, хто навчається. Вони належним чином не використовуються в практиках життя. Як результат, у навчальній діяльності засвідчується відірваність від життєвих проблем, надзвичайно заформалізовані зміст та методики, практичне неврахування різнопланових здібностей тих, хто навчається, їх потреби у засвоєнні певних видів діяльності.

Прикладом формування «розуміючих стратегій» у навчальній діяльності є презентація російським дослідником Ю. Троїцьким освітньої технології «Школа розуміння». Зокрема, навчання історії за технологією Ю. Троїцького виключає підручник, замінюючи його дидактично-методичним комплексом. До цього комплексу входить низка різноманітних історичних джерел, що максимально презентують відмінність суджень і протиріччя в позиціях авторів. Тексти також відрізняються за жанрово-стилістичним різноманіттям, за засобами кодування історичної інформації. У процесі навчання суб'єкти створюють власну версію історичних подій, приміряючи на себе ролі, сучасника, іноземця, нащадка. Рольові стратегії, які реалізуються в процесі навчання, дозволяють тим, хто навчається «вжитися» в них, зрозуміти ту чи іншу позицію, висловити своє ставлення та оцінку подіям минулого. Вони самостійно в навчанні вибудовують власну інтерпретацію розуміння минулого, а не завчать ту, яку пропонують автори підручника. Попри фрагментарність знанневого ресурсу, беззаперечною перевагою цієї технології є її спрямованість на особистісний досвід та інтереси тих, хто навчається [246].

Розуміння тісно пов'язане з рефлексією, власне, на ній ґрунтується. Філософський словник трактує рефлексію як «зворотне звернення», процес самопізнання суб'єктом психічних актів та станів, форму теоретичної діяльності людини, спрямованої на осмислення власних дій та їх законів [351, с. 113]. У рефлексії людина отримує можливість немовби «відсторонитися» від своїх міркувань та дій, зайняти позицію стороннього спостерігача, незаангажовано розмірковувати над своїми діями та думками. Ідеться про здатність людини у вирішенні проблем переглядати та відмовлятися від уже набутих знань задля можливості отримання нових. У цьому процесі рефлексія не стільки спрямовується на інтерпретацію вже набутого знання, скільки передбачає

прорив у невідоме. Це здатність рухатися не чітко окресленими шляхами, а, скоріше, манівцями, використовуючи іманентну природу людини, її інтуїцію, налаштованість на осмислення світу в усіх його виявах. Відповідно рефлексія спрямовується на окреслення проблемного поля у вирішенні певного завдання, виявляючи здатність запропонувати множинність шляхів його розв'язання та виявити нові проблеми, нові перспективи подальшого його осмислення. Це здатність мислити в просторі різних площин, що символізує багатовимірний та трансформативний характер рефлексії. Загалом вона презентує своєрідні інтелектуальні пошуки у створенні нового смислового простору. У. Матурана, Ф. Варела стверджують, що «рефлексія – це процес пізнання того, що ми пізнаємо. Це акт звертання до себе самого. Це єдиний шанс, який надається нам, щоб віднайти нам, щоб виявити нашу сліпоту і усвідомити, що впевненість і знання інших таке саме ...ілюзорне, як і наша впевненість у наших знаннях» [230, с. 18].

Основний мотив людини, що рефлексує, – це здатність пізнавати, розуміти й осмислювати світ в усіх виявах його складності, здатність бути «бунтівником» проти всіляких умовностей та стереотипів. Втрата нею цієї здатності «зачиняє» для неї світ творчості, «вмонтовуючи» її реалії в чітко окреслені межі буття. У рефлексії знаннява компонента завжди переломлюється крізь призму людського *Я*, використовує її потенціал та сприяє її подальшому розвитку.

З огляду на реалії мінливого й непрогнозованого світу, який є малозбагненим лише в координатах рацію, розвиток рефлексивних умінь уявляється нагальною потребою сьогодення. Ця потреба вносить корективи в цілі та завдання освітньої сфери. Отже, щоб забезпечити успішність існування людини в реаліях сучасності, освіта має не стільки озброювати людину знаннями про цей світ, скільки розвивати здатність творчо, незаангажовано його сприймати, розвивати та осмислювати, тобто загалом рефлексувати, щоб відчувати, «схопити» нові ракурси його змін. Однак, рефлексії не можна навчити шляхом нав'язування зовні сукупності відповідних вправ, маніпуляцій. Навпаки, її пробуджують, активізуючи внутрішній потенціал особистості, використовуючи її внутрішню природу. Рефлексії не навчають, її навчаються. Ця настанова переорієнтовує освітню сферу з зберігача та транслятора сукупності готових істин у лабораторію з їх пошуку та творення.

Релевантною в зазначеному контексті міркувань є модель «рефлексивної освіти». Її автором є американський філософ і теоретик освіти М. Ліпман. У запропонованій моделі дослідник фокусує увагу не на засвоєнні певної інформації, а на осмисленні внутрішніх сенсів та ха-

рактик предметів і явищ, які досліджуються. Її стрижневою ідеєю є спрямування уваги учасників навчальної взаємодії на виокремлення проблем досліджуваних предметів та явищ, а не вивчення й узагальнення очевидних висновків. За своєю суттю модель «рефлексивної освіти» є дослідницькою. Як наголошує М. Ліпман, якщо навчальний процес спрямовується лише на фіксацію результатів наукових пошуків, коли проблема не простежується під час вивчення матеріалу, не включаються якісь інтереси та мотивації, він перетворюється на шаблону і пародію [209, с. 35].

Наступною концептуальною ідеєю даної моделі є побудова навчального процесу на основі діалогу. Діалогова взаємодія, за твердженням М. Ліпмана, передбачає розвиток таких умінь: уміння чути та слухати іншого, долучатися до його внутрішнього емоційного стану, урахувати його настрій; уміння чітко та ясно формулювати свої думки, аргументувати позицію; уміння поєднувати в діалозі індивідуальне та колективне [209, с. 35]. В основі цих умінь лежить здатність до рефлексії, до народження нових думок та ідей, ураховуючи світ інших, а не протиставляючи та заперечуючи його. Взірцем даної взаємодії є метод маевтики, запропонований свого часу Сократом. У «рефлексивній моделі» класна аудиторія перетворюється на «співтовариство дослідників». Таке співтовариство не є формальним утворенням, що функціонує згідно з наказом чи розпорядженням. У ньому учасники освітньої взаємодії навчаються слухати та чути одне одного, ставитися одне до одного з повагою та терпимістю. Рефлексивна модель є за своєю природою гуманістичною, яка розкриває та плекає людську екзистенцію. У «співтоваристві дослідників» культивується запитальність, рефлексивність пошуку, творчі інтенції. «Для спільноти дослідників характерним є накопичення загального досвіду: тут кожен хоче і готовий навчатися на досвіді інших, нарівні з власним. Тут наявні також прихильність розумності, тобто раціональності, що контролюється критичним і творчим аргументом. Допускаються і спроби переконання – в таких умовах, де очевидним є переважання взаємодовіри і благонамірності», – пише М. Ліпман [210, с. 34]. У дослідницькій спільноті відбувається навчання миролюбству, зменшується непорозуміння, ворожнеча та самознищення людського в людині. Звертаючи увагу на цю обставину, Е. Шарп пише: «Учасникам такого співтовариства не властива позиція того, хто обороняється, оскільки процес спільного пошуку співвідноситься із радістю і взаємним задоволенням» [378, с. 48]. Співпраця учасників навчальної взаємодії щодо творення знань, відкриття їх нових властивостей і характеристик у вирішенні практич-

них проблем суттєво впливає і на їх морально-ціннісний світ, робить освіту по-справжньому особистісно орієнтованою. «У класі вчитель і учні працюють як особливе співтовариство мислителів. Кожен рік відрізняється від попередніх не тільки тому, що ми користуємося новим підручником чи методом, а також і тому, що учні приходять щороку до нас в клас із різним життєвим досвідом і думками. Щоб одержати максимум від життя класу, учні й учитель мають бути поінформованими про ресурси, які є в цьому співтоваристві класу... Клас є чудовою лабораторією, де можна навчитися цих навичок» [348, с. 145]. У «рефлексивній моделі» освіти змінюється роль педагога. З наставника та оракула істини він перетворюється на співшукача та співтворця знань у дослідницькому товаристві. Педагог координує та організовує діяльність учнів, пізнаючи та вивчаючи світ разом з ними.

Практична реалізація ідей М. Ліпмана знайшла, вияв зокрема, у навчальному курсі «Філософія для дітей». Під керівництвом дослідника у 70-х роках ХХ століття в США була розроблена програма викладання філософії в школі, яка згодом набула популярності в багатьох країнах світу. Навчальний курс «Філософія для дітей» має на меті не стільки презентувати світовий розвиток філософської думки, скільки запозичити її запитальний характер, стиль міркування, визнання поліваріантності відповідей, уміння конструювати гіпотези та формулювати судження тощо. Лозунг даної програми – «Міркуванню необхідно навчати». Дослідник стверджує, що мислення є особливим феноменом, який не вичерпується лише природними характеристиками, а розуміється також як навичка, що відкрита для вдосконалення [209, с. 34]. Основу курсу «Філософія для дітей» становлять проблемно-діяльнісні методи отримання знань, які спрямовані на розвиток самостійного критичного осмислення проблем, пробудження творчого потенціалу учасників навчальної взаємодії. Увага фокусувалася не на запам'ятовуванні інформації, а на її «творенні філософією», яка передбачає використання зусиль з боку інтелекту, розв'язання проблем, пов'язаних з повсякденним життям учасників освітньої взаємодії. Діти виявляють інтерес не лише до того, що є для них зрозумілим та доступним, а й до того, що лежить поза межами їх можливостей та пізнання. «Творити філософію» – означає стимулювати допитливість про лінгвістичний образ ідеї чи поняття, отримувати задоволення від мовленнєвої гри, відкриваючи нові горизонти свободи сприйняття світу», – зауважує Н. Адаменко [8, с. 283]. У межах навчального курсу «Філософія для дітей» відбувається відхід від традиційної інформаційної моделі на користь рефлексив-

ної, яка акцентує увагу на розвитку мислення, використанні внутрішнього, емоційного потенціалу учасників освітньої взаємодії. Слід зазначити, що ідеї М. Ліпмана набули подальшого розвитку в дослідженнях інших науковців. Зокрема, норвезький письменник та дослідник Ю. Гордер присвятив низку книг для дітей з історії філософії, серед яких – «Філософія для наймолодших», «Передбачення джокера», «У дзеркалі, у загадці», «Світ Софії» тощо. До речі, твір «Світ Софії» витримав кілька десятків перевидань у 46 країнах світу і став світовим бестселером. «Світ Софії» – це роман про захоплюючу мандрівку чотирнадцятирічної дівчинки Софії у світ філософії. Головна героїня дівчинка Софійка знаходить у поштовій скриньці листа від таємничого філософа, у якому знаходилося лише два запитання – «Хто ти?», «Звідки взявся Світ?». Люди впродовж століть намагалися віднайти відповіді на запитання: хто вони й для чого вони живуть. Звідки узявся світ? Хто ми? Куди прямуємо? Саме ці питання завжди цікавили людство. З них розпочинається мандрівка дівчинки у світ філософії, починаючи від мислителів Стародавньої Греції і аж до філософів сучасності. Ця мандрівка є мандрівкою уяви, інтелекту, мислення, відкриваючи щораз дівчинці таємниці Світу та таємниці світу мудрості (світу Софії) [94]. Вона надає дитині можливість «зазирнути» за дисциплінарні перегородки, розглядає взаємозв'язки між різними аспектами проблеми, ураховує різні думки та погляди. Загалом курс спрямований на цілісне розуміння дитиною світу в усіх складних, сповнених протиріччя проявах.

Рефлексія є джерелом внутрішнього досвіду людини, способом її пізнання та самопізнання й необхідною умовою мислення. Як зауважує О. Дольська, рефлексія спрямована на оптимально продумані дії, що організовані на основі теоретичного знання. «Сьогодні рефлексія – це вміння «працювати» з абстракціями, узагальненими принципами, що представлені в теоретичному знанні», – вважає дослідниця [123, с. 96]. Загалом, рефлексія – це складна робота, що вимагає часу, зусиль, певних здібностей. Її слід вважати обов'язковим інеобхідним елементом навчання, хоча нею досить часто нехтують у сучасних навчальних практиках. У навчальній діяльності шляхи її розвитку полягають у формуванні потреб, інтересів, мотивів самопізнання, здатності ставити перед собою мету та завдання подальшої навчальної діяльності. Розвиток рефлексії є важливим на етапі контролю та оцінювання. Вона символізує про здатність людини пояснити свої дії в процесі навчання, зазначити, що, для чого і чому саме так вона робить, чому свої дії вона вважає правильними, а не хибними тощо. Загалом, рефлексія у

навчально-пізнавальній діяльності створює можливості для психічного розвитку і використання розумового потенціалу.

Концепт рефлексії дуже тісно пов'язаний із проектуванням. По суті, проектування передбачає вибудовування нових стратегій розвитку, окреслення напрямів подальшої діяльності. Відмова від рефлексії робить неможливим визначити подальший розвиток подій. Проектування уподібнюється чіткому плануванню, що реалізується згідно з чітким сценарієм без урахування проблемного, імовірного характеру розвитку певної ситуації чи явища.

Терміни «проектування» та «проект» у перекладі з латинської мови означають «кинутий уперед», тобто створення замислу як прообразу майбутнього об'єкта. Проектна діяльність конкретизує первинні абстрактні цілі людини щодо окреслення образу та цілей майбутньої діяльності й визначає вектори для досягнення результату. Проектування, орієнтуючи людину на процес створення нових об'єктів, переорієнтовує пізнання на особливий тип науковості, що поєднує суб'єктивну та об'єктивну реальність, де ідея поєднується з практичною діяльністю, наука презентує себе як кодування та перекодування досвіду.

Проектна діяльність у навчанні засвідчує його безпосередній зв'язок із життям. Вона становить собою безперервний процес набуття досвіду у світі, що постійно змінюється. У процесі навчальної діяльності світ уявляється не як певна константа, а як проект, а тому вимагає здатності проектного пізнання та осмислення його мінливих реалій. Проектна діяльність пропонує якісно нову освітню модель, що уособлює практики свободи та пропагує проблемно-орієнтоване навчання. Пріоритетною ідеєю освітнього процесу визнається орієнтація тих, хто навчається на зміни, які чекають світ та людину в майбутньому. Це навчання не стільки тому, що винайшло людство до цього часу, стільки здатності прогнозувати зміни в майбутньому, проектувати практичні дії в умовах мінливого буття, формувати пошукові орієнтації, конструктивні здібності та творчий підхід. У процесі проектування здійснюється самовираз притаманних особистості від народження здібностей та нахилів. Воно створює умови, за яких суб'єкти стають трансгресорами, тобто такими, що постійно долають сконструйовані межі власного когнітивного, психоемоційного, соціокультурного, історичного досвіду тощо. Вони виступають як проект, як здатність особистості відбуватися в повноті свого буття. Проектне навчання спрямовується в невідоме майбутнє, а отже, не культивує усталені культурні практики минулого. З огляду на цю обставину, О. Гулько стверджує, що проектування слід розглядати як складне філософське яви-

ще і багатовимірний феномен. Його не слід зводити лише до дидактичних технологій та методів, а слід розуміти і реалізовувати як освітню стратегію, як нову освітню модель спрямовану на розвиток особистості, яка «вміє правильно формулювати глобальні цілі свого життя і, виходячи з цього, визначати проміжні цілі: отримати освіту, створити сім'ю, кар'єру тощо; аргументувати обрану життєву позицію, конструювати повсякденне існування; володіти рефлексивним мисленням, самоконтролем, об'єктивною самооцінкою» [101, с. 57].

Слід зазначити, що перші спроби створення та реалізації проектної моделі в практиці освіти припадає на початок ХХ століття. Яскравим прикладом є авторський проект С. Френе «Школа успіху та радості», який згодом набув неабиякої популярності в низці освітніх закладів європейського та африканського континентів. Стрижневою ідеєю проекту є розвиток та становлення особистості на основі ідей людинолюбства та поваги до індивідуальності. Результат освітньої діяльності дослідник вбачав у формуванні особистості, яка володіє низкою цінностей та максимально здатна реалізувати свій потенціал у суспільстві яке «їй служить і якому вона служить» [357, с. 111]. Інший приклад проектування – створення Д. Д'юї новаторської школи-лабораторії в Чикаго. У цьому освітньому закладі традиційні навчальні плани та методи викладання були замінені ігровою та трудовою діяльністю дітей, яка визначалася їхніми спонтанними інтересами та особистим досвідом. Навчальний процес відбувався з урахуванням інтересів, тих хто навчається, із залученням їх до активної практичної діяльності, під час якої відбувається гармонізація індивідуального розвитку людини та її становлення як суспільної особи. Фактично втілювалася ідея про те, що освіта покликана формувати в дитини уміння пристосовуватися до дійсності, чого як найкраще можна досягти через навчання дією, тобто в процесі одержання знань під час самодіяльної навчальної роботи з опорою на особистий досвід. Навчання розглядалося як середовище, у якому розвиваються природні задатки тих, хто навчається, відбувалося їх постійне зростання. Отже, дитинство розумілося як певна самоцінність, а не підготовчий етап до дорослого життя. У процесі навчання, на переконання Д. Д'юї, не слід розглядати можливості, інтереси дитини як щось завершене та позбавлене росту. Навпаки, фактор зростання, проектування свого подальшого розвитку є визначальним. Водночас, наголошуючи, що зростання не є якимось випадковим чи стихійним процесом, дослідник пише: «Якщо освіта – це зростання, вона мусить прогресивно реалізувати теперішні можливості, а це забезпечить індивідів відповідними засобами, які

допоможуть зарадити в майбутньому» [129, с. 50]. Освітній процес не сприймається як підготування до віддаленого майбутнього, а розуміється як такий, що має безпосередній зв'язок з поточною ситуацією, з її цінностями, потребами. Інакше кажучи, освітня мета не постає наперед визначеною, вона є гнучкою, оскільки змінюється залежно від обставин та індивідуальних і суспільних потреб. Мета освіти, стверджує дослідник, постійно видозмінюється залежно від того, як зростає, як збагачується досвід особистості [129, с. 88]. Завданням освітніх установ є не лише «вкладання» в голови суб'єктів навчання якомога більше усіляких знань, а навчання їх як цими знаннями можна скористатися, як розвинути власні індивідуальні здібності. Освіта – це прагматичні стратегії перетворення та вдосконалення людського життя, яке сприймається як зростання, у якому навчальні предмети постають засобами розвитку. «Особлива увага при цьому концентрується на тому, що реальний центр життя дитини міститься не в науці як такій, не в історії і не в географії, а в особистому соціальному досвіді дитини. У процесі засвоєння довкілля в учнів виникають як особистісні, так і соціальні проблеми. Розв'язуючи ці проблеми, дитина інструментально використовує загальний обсяг знань, накопичених людством», – констатує І. Радіонова [294, с. 129]. По суті, це означає, що суб'єкти навчання проектують свою діяльність на основі ідей і потім змінюють свої дії відповідно від наслідків цих дій. Залежно від обставин вони, проектуючи свою подальшу діяльність, переглядають свої початкові гіпотези. Змістом освіти є набутий досвід учасників освітньої взаємодії в умовах суспільного середовища, яке навчає. В основі навчального процесу лежать інтерес, свобода, ініціатива. До навчальної діяльності постійно залучаються вольові, фізичні та духовні зусилля людини, у якому суб'єкти навчальної взаємодії мають можливість найповніше реалізувати свій потенціал, морально вдосконалюватися та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності, уміння та навички.

Проектна діяльність пропагує проблемно-орієнтоване навчання. Стрижневим компонентом проектування є активна особистість, яка відзначається низкою комунікативних характеристик, як-то: уміння взаємодіяти з іншими людьми, об'єктами матеріального світу та інформаційним простором, здатністю ефективно використовувати різноманітні сучасні інформаційно-комунікативні технології, прагнення виконувати різні соціальні ролі в суспільстві, володінням терпимістю та толерантністю тощо. Навички проектної діяльності формують в учнів досвід продуктивної діяльності в ситуації, яка характерна для перехідних періодів у розвитку суспільства.

Таким чином, у методологічному контексті філософії дидактики навчально-пізнавальна діяльність спрямована на пошук і реалізацію гнучких методів і способів її організації. У результаті навчальна діяльність набуватиме варіативного характеру та сприятиме реалізації складної цілісної природи особистості. Навчальна діяльність спрямовуватиметься не на навчання певній сумі знань, а на здатність відшукувати, аналізувати, переосмислювати, створювати, використовуючи унікальний особистісний потенціал тих, хто навчається. Важливим у навчанні є не те, чого навчають, а для чого і як. Загалом навчальна діяльність розглядається як спосіб існування людини в умовах мінливого суспільства-переходу.

2.2. Освітній ідеал та мета освіти крізь призму «духу епохи»

Освіта є вагомим соціальним капіталом для особистості. Завдяки освіті особистість долучається до надбань науки і культури попередніх епох, долає обмеженість своєї природної індивідуальності, підносячись до рівня всезагальності (Г. Гегель). Під час навчальної діяльності вона не лише дізнається й засвоює культурні надбання попередників, але, акумулюючи та транслюючи ці здобутки, створює новий інтелектуальний ресурс епохи. Цей ресурс демонструє потенційну здатність забезпечувати подальший розвиток суспільства та людини в ньому, культивує її особистісні задатки, актуалізуючи її життєвий досвід, підтримуючи пошуки власної ідентичності тощо. У такий спосіб освіта виявляє здатність долучатися до вимальовування образу епохи та образу людини цієї епохи. Недарма, етимологічно поняття «освіта», відповідно до тлумачення С. Ожегова, передбачає створення, надання певного образу (від рос. – *образ-ование* – *авт. Г. С.*) [259, с. 135].

Проте, долучаючись до творення образів епохи, людини цієї епохи, уявлень про світ освіта не є повністю вільною у виборі способів, методів, пріоритетів тощо. Вона не створює їх на власний розсуд чи за спланованим замислом. Пріоритети та цілі даного творчого процесу задаються суспільними вимогами та інтересами. Освіта як суспільна інституція та продукт суспільного розвитку реалізує суспільні запити, вибудовуючи власний образ, цінності, пріоритети та способи організації залежно від його надбань. Тісна корелятивна взаємодія освіти з суспільством засвідчує її амбівалентний характер і відносно до особистості. З одного боку, вона плекає «соціального персонажа» епохи, ні-

вельюючи його індивідуальність та підганяючи її під загальноприйняті соціальні стандарти шляхом трансляції чітко визначеного набору інформаційних ресурсів, прищеплення необхідної сукупності навичок та вмій їх використання в практиках життя, а з іншого — освіта веде пошук і вироблення нових культурних ресурсів задля подальшого розвитку суспільства та людини. Освіта як культурний і суспільний інститут, на думку С. Пролєєва, не може уникнути виконання обох своїх покликань — як антропологічного, так і соціального. Між цим двома місіями освіти постійно існує напруження, певний внутрішній конфлікт, зменшити який можна за умови повернення освіти головного її призначення, а саме допомогти й дати можливість людині самовизначитися, дізнатися, хто вона є як особистість, відкрити свої зацікавлення та здібності [291, с. 18].

Виконати свою місію та головне призначення освіта зможе за умови, якщо буде «йти в ногу з часом», постійно враховувати тенденції суспільного розвитку. У такий спосіб, як стверджує В. Андрущенко, освіта має постати трансформацією «духу епохи» у світогляд, структуру свідомості, культуру, духовний світ, тобто загалом у єство людини [12, с. 21]. Що розуміє дослідник під поняттям «дух епохи»? Насамперед, він розглядає це поняття як складне та неоднозначне. Спираючись на різні філософські системи, дослідник презентує зазначену дефініцію, як: «тіні печери» Платона, «абсолютну ідею» Г. Гегеля, «дух капіталізму» М. Вебера, «ноосферу» В. Вернадського, «пункт Омєги» П. Тейяр-де-Шардена тощо. Однак, незважаючи на відмінність та різноплановість термінів, у підходах і трактуваннях «духу епохи» проглядається спільне. Воно розуміється дослідником як якість, яка концентрує в собі мову, виробництво і техніку, панівні цінності і мораль, чинне право, домінуючий тип поглядів і настроїв, світогляд, нормативне мислення тощо. За словами В. Андрущенка, «дух епохи» є ні чим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління» [12, с. 26].

«Дух епохи» розгортається та виявляє свою життєздатність у наявних формах культури, сукупність яких і складає його унікальний портрет. Він не є *apriori* заданою величиною, оскільки повсякчас змінює свою іпостась, видобуваючи з своїх надр нові, приховані та нереалізовані ідеї, сенси, форми, джерела тощо буття, окреслюючи неповторність перспектив розвитку людської спільноти. «Дух епохи» постає як життя епохи та є життям в епоху. Він є тим стрижнем, який засвідчує

наявність гармонійного зв'язку між людиною та добою, у якій вона живе, тобто засвідчує її співбуттєвість, співрозмірність з епохою. Завдяки цій співбуттєвості людина живе в «обіймах» доби, живиться її «духом», мислить її категоріями, долучається до її цінностей, загалом проникаючи в її полотно культури через матеріальну та духовну діяльність [12, с. 27]. Якщо ж людина не йде «в ногу» з часом, вона випадає з контексту епохи, оскільки живе не нинішнім, а минулим чи майбутнім. Не відчуваючи подиху епохи, вона не є носієм її життя. Її статус у житті епохи нагадує, скоріше, аномальний, маргінальний. У своєму соціокультурному призначенні освіта орієнтується та живиться «духом епохи», плекаючи у своєму лоні його нові смисли. Якщо ж вона відмежовується від цінностей і пріоритетів своєї епохи, то постає накопиченим «мертвим» багажем інформації, який навряд чи буде корисним для людини.

Серцевину «духу епохи» становить колективні уявлення. Вони виявляються в сукупності наукових та культурних надбань, у тих духовних феноменах, які творять тканину суспільного життя. Виникаючи в суспільстві, ці уявлення становлять основу колективного життя. Вони є «композицією ідей», що ґрунтується на колективному співчутті, ентузіазмі або обуренні, зневазі тощо. Ідею «колективних уявлень» та їх вплив на суспільне життя проаналізував у своїх працях французький соціолог Е. Дюркгейм. Досліджуючи природу виникнення цих уявлень у суспільстві, він вказує на їхній об'єктивний, незалежний від особистісної природи конкретного індивіда характер, оскільки вони існують певною мірою поза його індивідуальною свідомістю. На думку французького соціолога, «у певних сенсах колективні уявлення є зовнішніми щодо індивідуальної свідомості, тому що вони походять не від індивідів, узятих ізольовано одне від одного, а з їхнього поєднання...» [130, с. 234]. Звичайно, кожен індивід впливає своїми почуттями та світоглядними уявленнями, думками і поглядами на суспільне життя, робить власний внесок у його розвиток, але лише в результаті взаємовпливу та взаємообумовлених дій відбуваються зміни, що забезпечують долання меж індивідуальної свідомості, втрату їх цілісності і різноманітності та взаємонейтралізуються, набуваючи інших ознак і характеристик. «Відбувається своєрідний хімічний синтез, який концентрує, об'єднує синтезовані елементи й тим самим перетворює їх. Оскільки цей синтез – творення цілого, то власне ціле є тією сценою, на якій розгортаються його дії. Тому рівнодіюча сила, що виокремлюється з нього, виходить за межі конкретної індивідуальної свідомості, як ціле виходить за межі частини», – зауважує Е. Дюркгейм [130, с. 234].

Кожен окремих індивід від народження застає соціальну реальність вже сформованою, а тому підлаштовується під неї та освоює її в ході своєї соціалізації. Свої прагнення, дії та почування індивід намагається пристосовувати до вже існуючих способів мислення й дій, оскільки ризикує наштовхнутися на нерозуміння, зневагу чи інші негативні реакції з боку суспільства. Позбавлені індивідуальної природи конкретної особистості колективні уявлення реалізуються, розвиваються, видозмінюються все ж за її посередництва. «Ці уявлення здатні притягуватися, зіштовхуватися, утворювати між собою різномірні синтети, які визначаються їхніми природними близькими властивостями, а не станом середовища, усередині якого вони розвиваються. Нові уявлення, що є продуктом цих синтезів, тієї самої природи; їх найближчі причини – інші колективні уявлення, а не той чи інший характер соціальної структури», – пише французький соціолог [130, с. 240]. Об'єктивно презентуючи соціальну реальність та її ідеали, колективні уявлення не позбавлені світу суб'єктивності, його впливу.

«Дух епохи», який уособлює певний тип культури, делегує освіту, спонукає її до вироблення певних норм, принципів, ідеалів тощо, на яких і ґрунтуватиметься побудова та реалізація безпосередньо навчальної діяльності. Він є світоглядно-ціннісним базисом у розробленні та реалізації освітнього ідеалу, мети, цілей і завдань навчання. Розглянемо особливості формування та реалізації освітніх ідеалів і мети крізь призму «духу епохи». Зasadничою ідеєю, від якої ми будемо відштовхуватися, є визнання ідеалів як мірила будь-якої діяльності, інтересів, прагнень тощо людини. Як взірець втілення найкращих якостей вони можуть слугувати орієнтиром їх подальшого розвитку. З огляду на зазначене, ідеали відіграють базисну роль у визначенні мети та цілепокладання, особливостей організації й реалізації навчальної діяльності. Слід зазначити, що «ідеал» у науковій літературі має низку тлумачень, які відрізняються між собою залежно від предмета та контексту дослідження. У найбільш широкому розумінні, це поняття тлумачиться як удосконалений взірець чого-небудь, що є метою вищих устремлінь та бажань людини [352, с. 308]. Ідеали посідають найвище місце в ієрархії культурних цінностей. Відносно інших цінностей вони завжди виконують функцію взірця, а тому не можуть бути засобом їх реалізації. Власне, ця особливість відрізняє діяльність людини (що підпорядковується вищим устремлінням та прагненням) від життєдіяльності тварин (яка здійснюється внаслідок дії природних інстинктів і постає засобом у діяльності).

Відсутність ідеалів як певних довершених зразків та орієнтирів, зумовлює як деградацію людського Я, так і занепад тієї чи іншої суспі-

льної системи, в тому числі освітньої. За умови їх нівелювання в освіті, на думку Ю. Мелкова, виникає реальна загроза деградації цієї сфери. Дослідник вважає, що освітній процес розчиняється у квазіформах «образованщини» [237, с. 215]. В освіті має місце ситуація, коли навчальна діяльність підпорядкована не цілям, а засобам, тобто практичним механізмам, шляхам упровадженням, методикам і технологіям тощо. Їхнє різноманіття навряд чи зможе вирішити питання якості освіти, забезпечити її спрямованість на інтереси та потреби тих, хто навчається. Засоби, які в навчальній діяльності «виконують» роль цілей, за словами Ю. Мелкова, уподібнюються до ерзац-цілей [237, с. 211]. Звісно, мова не йде про необхідність підпорядкування навчального процесу певній панівній ідеології, як це було притаманно радянській системі освіти. Ідеали в освіті більше розуміються як орієнтири в реалізації навчальної діяльності, як взірці щодо її сенсу та кінцевої мети. Тому, визнаючи значущість в навчальній діяльності ідеалів, слід сказати, що тут мають бути враховані застереження, визначенні межі її застосування. Зокрема, нідерландська дослідниця Фріда Генстинг у праці «Остерігайся ідеалів в освіті» виокремлює низку застережень. По-перше, стверджує вона, у педагогів може виникнути спокуса нав'язати власні ідеали учням/студентам, замість того щоб стимулювати їх «виробляти» їх самостійно. Кожна людина ідеалізує щось своє і у свій спосіб. Те, що для когось є ідеалом, для іншого може взагалі не становити цінності взагалі. Проблема «освітнього ідеалу та ідеалу в освіті» може бути вирішена за умови розробки тим, хто навчається, особистих, екзистенціальних ідеалів, тобто в навчанні повинні (пере)створюватися ідеали [397, с. 246]. По-друге, у навчальній діяльності необхідно розрізняти ідеали та цілі. Важливість ідеалів для людини полягає в тому, що вони надають сенсу людському життю, сприяють пошуку нею ідентичності тощо, розглядаються як зовнішні, так і внутрішні причини. Натомість цілі відображають лише зовнішні причини, звужуються до можливих наслідків їх реалізації. У педагогічній практиці ідеал постає у вигляді грайливого, допитливого, мудрого образу, який здатний стимулювати уяву, але не призначений до реалізації. Ідеал розглядається як довершений образ, не може бути реалізований, оскільки в цьому разі не буде досконалим. У зазначеному аспекті реалізація ідеалів залишатиметься не коригентною, у той час як цілі – концептуально «неідеальними» [397, с. 242].

У сфері освіти відсутній чітко визначений перелік ідеалів щодо виховання особистості та розвитку в неї різних компетенцій, знань та якостей. Їх спектр є досить різноманітним, що свідчить про особливу

природу процесів їх виникнення, ліквідації, трансформації, інтеграції тощо залежно від соціокультурних пріоритетів і потреб. Зокрема, С. Клепко, аналізуючи ідеали освітньої сфери, вказує, що вони не існують у виваженого консенсусу, який необхідно лише трансформувати у форми організації та репрезентації знань у системі освіти. Навпаки, наголошує дослідник, всі суб'єкти освітнього процесу, як-то: державні управлінці, автори навчальних програм та підручників, педагоги, батьки та учні/студенти — мають різні уявлення як про освітні ідеали, так і їхні результати й можливості їх реалізації [167].

Серед низки освітніх ідеалів, на які орієнтуються навчальні практики, засадничим є ідеал освіченої людини. Він є визначальним в освіті будь-якої історичної епохи, оскільки символізує здатність освіти відповідати «духу епохи» та творити його в подальшому. Тлумачний словник української мови трактує освічену людину як таку, яка «має освіту та засвоїла різнобічні знання, культурну» [64, с. 682]. Розуміння освіченості презентується як вияв ерудиції. Воно є надто вузьким, недостатньо ефективним у реалізації соціального призначення освіти. Що означає знати? Насамперед, це означає вміти використовувати знання для розв'язання нагальних проблем, які людина вирішує щодня, та здатність подивитися на розвиток реалій свого часу в перспективі його розвитку та зміни. Знання освіченої людини не є інертними, їх цінність не залежить від накопичених обсягів. Релевантність знань пов'язана з їхньою соціальною значущістю вирішувати людьми нагальні проблеми в реаліях щоденного життя та здатність бачити це життя в перспективі його змін. Як стверджує Дж. Роланд Мартін, знання освіченої людини характеризують спосіб цієї особи дивитися на речі, пропускаючи їх крізь власне внутрішнє світобачення. Освічена людина не уподібнюється до башти з слонової кістки, оскільки керується не лише сферою рацію, а й почуттями, моральністю, світоглядними цінностями тощо [403, с. 98]. Розмежування розуму і тіла, думки і дії, причини і почуття емоції, на думку дослідника, забезпечує в кращому разі ідеал освіченого розуму, а не освіченої людини [403, с. 102].

Свої міркування розуміння освіченої людини презентує фундатор антропології М. Шелер. Він виходить з того, що сукупність знань про буття речей, про оволодіння та передбачення процесів керування ними становить лише підґрунтя процесу освіченості. Власне, сама освіченість це певний набір смислів та міркувань, за допомогою яких людина сприймає себе та світ довкола. Освіченість засвідчує оволодіння людиною «структурою своєї особистості, сукупністю вибудованих у єдність одного стилю ідеальних рухливих схем споглядання, мислен-

ня, тлумачення, оцінки світу, поводження з ними і з випадковими речами в них; схем, які наперед задані кожному випадковому досвіду, що одноманітно опрацьовує його і включає у цілісність особистісного «світу» [384, с. 54]. Освічена людина – це не лише та, яка знає про світ та себе, але й здатна використати знання на практиці.

«Дух епохи», спонукаючи до вироблення та реалізації в суспільстві й освіти, зокрема, відповідних історичному періоду пріоритетів, принципів, ідеалів тощо, слугує світоглядно-ціннісною основою для формування ідеалу освіченої людини. Проілюструємо зазначене на прикладі кореляції ідеалу освіченої людини залежно від зміни «духу епохи». Так, «дух епохи» античного світу був сформований у лоні полісної системи, яка значною мірою визначала й регламентувала життя давніх еллінів. Вона становила те духовне полотно, з якого було зіткане життя грека, що надавало йому орієнтири в житті, створюючи суспільний і, відповідно, освітній ідеали. «Дух епохи» античного полісного світу формувався під впливом низки чинників, як-то: географічно-кліматичних (наявність різноманітних природних зон, що створювали ефект своєїрідної «природної лабораторії» для випробування людської кмітливості, розумності, активності), культурно-історичних (інтенсивні контакти з давнішими цивілізаціями, уміння сприйняти, використати та переосмислити їх здобутки), соціальних (існування полісної організації життя, високий рівень розвитку та різноманітність соціальних стосунків, демократичний устрій більшості полісів) тощо [15, с. 145]. Зрозуміло, що духовний світ еллінів суттєво відрізнявся від тих духовних традицій, у лоні яких він до цього часу набував духовної зрілості. Це стосується, насамперед, суспільних спільнот Стародавнього Сходу. Звертаючи увагу на цю обставину, Д. Чижевський стверджує, що «суто практичне стремління східних народів, релігійне забарвлення цілого думання, що часто підлягало авторитетові і шукало «доказів» та обґрунтування, задоволення «приблизними» результатами – усе це не відповідало прагненням греків. Замість практичних потреб їх стремлінням до пізнання керував суто теоретичний інтерес, замість підлягання авторитетові (релігії чи традиції) вони бажали будувати свої знання на логічних аргументах (або на досліді)» [375, с. 45]. Життя людини було тісно пов'язане з сукупністю політичних, економічних, моральних, релігійних уявлень тощо, які склалися, функціонували та визначали існування полісу як общини рівноправних громадян. Тому цілком легітимною, на думку В. Буряка, була «критична оцінка становища та дій інших людей, незалежно від їх походження, багатства й соціального становища. Політичні, правові, моральні, суспільні й держа-

вні інституції загалом були відкриті критиці з боку мудрості й філософії» [15, с. 39]. Відповідно у жителів античного світу полісна система культивувала рівноправність громадян, почуття громадянської індивідуальності, формування самостійного, відповідального способу мислення й діяльності, в основі якої перебувала незалежна, невідчужувана ніякими авторитарними інстанціями особиста свобода [15, с. 38]. Ідеалом вважалося виховання громадянина полісу, полісної людини (Аристотель). Людина полісу – це суспільна людина, яка виявляла вміння та здатність гармонійно поєднувати власні індивідуальні потреби із суспільними запитами. Таке поєднання розумілося як рівновага тіла і духу, краси і добра, що злиті воедино.

Орієнтація на аполлонівські принципи світла, краси, міри, пропорції, гармонії була стрижневою в побудові та розвитку як усіх сторін життя полісу, так і розвитку людини. Така орієнтація зумовила створення ідеалу освіченої людини. Він орієнтував на всебічне розкриття її здібностей, виражаючи етичні, естетичні, духовні цінності античної культури та сприяв формуванню людини, яка вміє творчо підходити до поставлених завдань. Античному світу людина уявлялася в єдності з природою та всім світом суспільних відносин. Вона розглядалася як центральна ключова фігура в житті полісу, і тому вимагала такої системи навчання й виховання, яка б ураховувала її унікальність та дозволила б розвинути її самобутню природу. Метою та цілями навчальної діяльності є забезпечення підготовки людини до життя в контексті існуючих реалій, а також з позицій суспільного ідеалу.

Зміст навчання охоплював та врівноважував інтелектуальну, естетичну та фізичну складові. Як стверджує І. Агієнко, відбувалася «підготовка вільних громадян полісу, де всі чоловіки в разі потреби ставали воїнами, політиками, творцями і цінителями прекрасного, тобто цілком успішно вирішувалося завдання розвитку в людині розумній здатності суджень і естетичного сприйняття дійсності, що дозволяло їй виявити почуття міри й справедливості в справах громадських та особистих» [7, с. 3].

В основі такої освітньої настанови була *paideia* – освітньо-виховна система, центральною ланкою якої вважалася людина, яка народжує саму себе як соціальну, духовну, людську істоту. Система освіти – *paideia*, що буквально означає «заокруглену», «всебічну», «загальну», «гармонізовану» освіту, яка була спрямована на розкриття та розвиток здібностей, закладених природою в людині [15, с. 54]. Природна відповідність була стрижневою ідеєю навчальної діяльності. Вона передбачала гармонію людини з собою та світом довкола неї. Відповідно

освітній, виховний процес не був регламентований лише певною сукупністю навчальних практик. Давнього елліна виховувало все і скрізь. Античний поліс розглядався як всезагальне виховне середовище. Цю позицію ґрунтовно проілюстрував на прикладі різнопланового фактичного матеріалу В. Йегер у праці «Пайдейя. Виховання античного грека». Дослідник розглянув становлення грецького виховного ідеалу не лише в лоні навчальної діяльності, а й крізь призму впливу на особистість медицини, державної діяльності, військової справи тощо [151].

«Дух епохи» Стародавньої Греції вимагав від освіти розкриття гармонії людини із нею та світом природи і суспільних реалій. Кардинально іншою була ситуація в добу Середньовіччя. Цей період порівняно з попередньою епохою вже не відзначається строкатістю та різноманітністю розуміння буття. У ньому більше застерігається пошук єдиного первня, довкола якого концентруються та осмислюються реалії буття. «Сходження до єдиного світоглядного принципу, перебування з ним у гармонії і створює універсальне ієрархічне буття», – зазначає В. Муляр [245, с. 154]. Це буття орієнтоване на іншу систему цінностей та ідеалів, на духовні абсолюти, які визначалися релігією. Християнські істини об'єднували суспільство в певну цілісність, у такий спосіб зберігаючи його єдність. Зокрема, Августин Блаженний стверджував, що всі знання сконцентровані в Біблії, де «оселилися» вічні й беззаперечні істини, що відкриваються людині через слово і мову. «Дух епохи» Середньовіччя - це дух Біблії і її авторитетних речни-ків, які наставляли поважати віру і авторитет, наслідувати традиції, дотримуватись етикету», – зауважує В. Андрущенко [12, с. 34].

Орієнтація на духовні абсолюти із суцільним пануванням релігії була зумовлена руйнуванням античного полісу, а разом з ним і всього укладу античного життя. Великі простори Римської імперії, яка успадкувала та примножила античні надбання, викликали більше неспокої, тривоги, якое відчуття хаосу, нестабільності та невпевненості в майбутньому. До того постійні завоювання привносили нову культуру, нові цінності та способи світорозуміння, що зумовлювали певний дисонанс із попередніми надбаннями, що були введені в ранг зразків чи навіть абсолютів. Зневірившись у цінностях матеріального, зовнішнього світу людина звертає свої погляди та надії на світ духовний та внутрішній. Отже, як зауважує В. Петрушенко, основні світоглядні орієнтири при переході від античності до Середньовіччя змінюються на протилежні [273, с. 135]. Людина пізнає світ зовнішній, зосереджуючись на внутрішньому, духовному. Зрозуміло, наскільки добре вписувалося в загальний духовний настрій епохи християнство, під лейт-

мотивом якого пройшов розвиток усієї епохи Середньовіччя. Епоха, яка зосередила свої зусилля на розвитку духовного потенціалу людства, зумовила суттєві зміни в освітній сфері, способах її організації, змістовому компоненті та способах його трансляції. Освітній ідеал цієї епохи окреслювався пріоритетом плекання «духовної особистості», а не розвитком «розумної індивідуальності».

Якщо доба Середньовіччя була особливо плідною для вивчення людини внутрішньої та духовних процесів суспільного життя, то інші цінності й пріоритети мав «дух епохи» доби Відродження і Нового часу. Ці епохи зруйнувала старі порядки у європейській селянській цивілізації. На зміну розміреному та передбаченому життю Середньовіччя приходить бурхлива й динамічна доба Відродження та Нового часу. Руйнація старих феодальних порядків та утвердження нових буржуазних зумовили появу та поширення мануфактурного виробництва, розвитком міст і торгівлі тощо. Відбувається прискорення темпів життя, суттєво змінюються соціальні відносини, формуються нові колективні уявлення епохи, що вимальовують її новий духовний портрет. На противагу релігійному Середньовіччю нова епоха намагається сконцентруватися на людині, її розумових та моральних якостях. Її ідеалом визнається фізично та духовно розвинута особистість. Приходить переконання того, що знання роблять людину найвищою суспільною цінністю. З цього приводу В. Петрушенко зауважує: «...світ тепер розглядається людиною як об'єкт, на який спрямовується людська активність, а сама людина — як суб'єкт, тобто вихідний автономний пункт такої активності; світ постає як надскладний механізм, типовим взірцем якого був механічний годинник; людина повинна пізнати цей механізм та опанувати ним; гасло «Знання є сила» стає показовим у цьому плані» [273, с. 57]. Освітнім ідеалом вважається освічена, підприємлива, винахідлива людина, яка завдяки знанням, працелюбству, особистісним якостям здатна досягти успіху, тобто людина мисляча. Її цінність визначається певною сумою знань та вмій в освоєнні та осмисленні навколишнього світу й себе у ньому. Пошук і трансляція об'єктивних, достовірних знань набуває пріоритетності. Зокрема, період Нового часу розглядає істину не як судження про неї, не як усвідомлення та міркування про вже відомий світ, а як суть самих речей, що здобувається шляхом експерименту. Експеримент розуміється як конструктивна ідея, що робить мислення дослідницьким і презентує природу як об'єктивну реальність. Це, у свою чергу, свідчить про творчий характер мислення та про активність людського пізнання.

«Повернення до людини» стало лейтмотивом як епохи в цілому, так і освітньої сфери зокрема. Зміна соціокультурного контексту епохи зумовлює новачії в освітній сфері і в добу Просвітництва та Нового часу. Освіченість, вихованість, інтелектуальні здібності розглядалися в цей період як запорука успішності людини, її кар'єрного зростання та благополуччя. Суспільні запити епохи зумовлюють потребу в освіті масовій, яка б забезпечила необхідною сумою знань кожного індивіда, а отже, економіку, виробничу сферу працівниками необхідної кваліфікації. Саме в цей час складається освітня система, яка впродовж кількох століть в основних своїх рисах визначала освітні пріоритети людства. В її основі лежала ідея науковчення (Й. Фіхте), яка презентувала наукове знання як ідеал, зразок та орієнтир у розвитку людини й суспільства. Універсальна освіченість та енциклопедична ерудованість уособлювалися незмінними ідеалами та цілями освіти.

Однак сформований у смисловому полі соціокультурних орієнтирів Просвітництва та Нового часу навчальний процес не відповідає реаліям тих трансформацій, що відбуваються в соціокультурному просторі нашої епохи. Реальністю сучасної цивілізації Е. Тоффлер проголошує розпад універсальної картини світу, що супроводжується кризою індивідуальної та групової ідентичності. «Це нова цивілізація, оскільки вона протидіє старій, буде відкидати бюрократію, зменшувати роль національної держави, сприяти зростанню наполовину автономних економік постімперського світу... Це — цивілізація зі своїми власними уявленнями про світ, зі своїми власними способами використання часу, простору, логіки і причинності», — зазначає дослідник [335, с. 34]. Ці нові реалії формуються «духом епохи», що презентує пріоритети новаторства і змін. Він спрямовує свої зусилля на нові стратегії суспільного розвитку та проектує інший духовний портрет людства майбутнього. Реалії світу, як ніколи до цього часу, вражають багатогранністю, строкатістю та складністю своїх явищ і процесів, які продукують докорінно іншу морфологію суспільного життя і, відповідно, потребують від людини інших стратегій і тактик у їх пізнанні та розумінні. Мінливі реалії сучасності засвідчують втрату чітких орієнтирів та пріоритетів, відшуковуючи свої смисли та потенції подальшого розвитку у відмінностях, протиріччях, випадковостях. У ньому не має пріоритетного та незначного, першочергового та другорядного тощо. Будь-який чинник, випадкова подія можуть стати визначальними на певному етапі розвитку, за умови, що виявлять здатність продемонструвати потенціал подальшого розвитку.

Сучасні соціокультурні реалії спонукають до міркувань над запитаннями: чи можливе взагалі існування ідеалів в епоху, позбавлену будь-яких орієнтирів та стабільності, та яким має бути ідеал освіченої людини з погляду особливостей сучасного розвитку? Звісно, відповідь на ці запитання потребує низки ґрунтовних досліджень міждисциплінарного характеру. У межах даної роботи акцентуємо увагу на тому, що хаотична, фрагментарна сучасність зумовлює ризомне переплетіння стратегій розвитку, різних світоглядів, ціннісних орієнтацій, поглядів тощо, які формують множинність ідеалів, без окреслення певного пріоритетного. Скільки шляхів розвитку мінливого буття, стільки існує ідеалів як взірців їх розвитку та втілення в практику життя.

Для ідеалу освіченої людини, сформованого в попередні епохи, виникає непомірне завдання дізнатися якомога більше про шляхи розвитку мінливого буття, осмислити з тим, щоб потім змінювати. Намагаючись вирішити окреслені завдання, вона вдається до нівелювання чи викривлення певних аспектів розвитку, не розуміє та не завжди визнає їхні приховані ресурси та можливості тощо, оскільки не здатна їх збагнути в межах раціонального пізнання світу. Людина, яка звикла цілеспрямовано й агресивно пізнавати світ використовуючи модель одновимірного (стандартного) мислення і поведінки демонструє здатність більше пізнати світ у його статичності, ніж у мінливості. Отже, сьогодні виникає потреба не стільки накопичувати інтелектуальні ресурси про світ, скільки здатність проектувати його розвиток. Відповідно, діяльність людини має спрямовуватися не в минуле (воно навряд чи містить евристичний потенціал у мало прогнозованому бутті), а в незвідане майбутнє. Його неможливо передбачити, хіба що проектувати й творити. Ідеал освіченої людини сучасності це – людина-творець, яка здатна нетривіально, незаангажовано подивитися на світ, розуміти його цілісно. Цей ідеал спрямовує сферу освіти не на засвоєння, а на творення компетентностей відповідно до запитів епохи.

У цьому ракурсі аналізу проблеми слухними є думки С. Клепка. Дослідник розмірковує над проблемами нездатності вітчизняної освіти «йти в ногу» з часом. Основну проблему він вбачає в орієнтації освітньої діяльності на опанування особистістю низки компетентностей щодо опрацювання та засвоєння вже готових знань. Результатом є формування людини, яка читає, тобто споживає вже кимось набуті знання [167, с. 133]. Спираючись на дослідження К. Робінсона, він констатує пріоритет у сучасній практиці освіти розвитку лівої півкулі, яка «відповідає» за раціональний розвиток людини. Натомість права півкуля, яка символізує розвиток творчих здібностей, на його думку,

не набула належного розвитку. У результаті розвивається асиметрія півкуль мозку людини, що зрештою формує людину-інтелектуала, яка не здатна розуміти світ у ситуаціях-переходу [167, с. 137]. Водночас дослідник застерігає від абсолютизації, від «різкого повороту направо». Мова йде не про тотальну підготовку освітніми закладами майбутніх художників, музикантів, літераторів тощо, а лише творців свого життя. Людину-творця свого життя та свого *Я* С. Клепко метафорично кваліфікує як «людину, що пише» [167, с. 138]. Однак технологію письма не слід зводити лише до переписування, конспектування вже набутих знань. Її слід розуміти як творення нового інформаційного ресурсу, переосмислення вже набутого. У такий спосіб людина створює новий інтелектуальний ресурс. При цьому вона не лише використовує знакову систему фіксації мови, але також мову жестів, музики, архітектури тощо. У цьому процесі людина використовує не лише рацію, але й демонструє складну, цілісну природу свого *Я*. «Як поняття читання є метафорою пізнання, поняття письма є перетворюючою діяльністю людини. Адже саме з письма на папері розпочинається проєкт діяльності людини», – підсумовує дослідник [167, с. 138]. «Людина, яка пише» уявляється фокусною точкою у переформатуванні освіти в умовах суспільства-переходу.

Окреслення ідеалу освіченої людини відповідно до сучасного «духу епохи» слугує основою для визначення мети навчання. За твердженням В. Чайки, саме «мета в структурі педагогічної діяльності реалізовує взаємопов'язані функції: спрямовує дії вчителя на одержання прогнозованого результату, інтегрує й упорядковує дії шляхом зіставлення досягнутих результатів із запланованими» [373]. Загалом мета освіти розглядається науковцями у двох аспектах. Перший презентує широке розуміння, а саме: трансляцію набутого соціокультурного досвіду від одного покоління до іншого. У вузькому аспекті освітня мета висвітлює особливості втілення соціокультурного досвіду та потреб конкретної епохи в практику навчання.

Розглянемо, чи відповідає освітня мета окресленому ідеалу освіченої людини відповідно до сучасного «духу епохи». Звернемося до державних документів у сфері освіти у яких вона знайшла своє відображення. Так, у Законі України «Про освіту» зазначається, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розвиток фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного по-

тенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [138, с. 451]. Мета всебічного гармонійного розвитку особистості презентована також у Законі України «Про загальну середню освіту». У цьому документі освітня мета дещо конкретизується на «забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання і виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави» [139].

Отже, у державних документах у сфері освіти заявленою метою є формування всебічно розвинутою гармонійної особистості. Виникає запитання, наскільки вона співвідноситься з ідеалом освіченої людини сучасної епохи та чи є ефективною в умовах мінливого, непередбачуваного буття? Для відповіді скористаємося міркуваннями Г. Гуменюк. Дослідниця аналізує освітню мету крізь призму антропологічних пріоритетів в освіті і доходить висновку, що:

- по-перше, що у формулюванні мети освіти визначена єдино зовнішньо задана константа, а саме: людина як «всебічно розвинута особистість». Якщо розглянути людину як систему, то це поняття слід тлумачити як спробу реалізації всіх напрямів її розвитку, які є бажаними і задалегідь окресленими. Однак хоча шляхів розвитку багато, їх кількість не є нескінченою, а тим більше типовою для всіх систем, тобто для всіх особистостей. З цього випливає, що в особистості як системі реалізувати можна далеко не всі ті напрями розвитку, що зазначені на меті. А отже, вона набуває формальності, абстрактності, стає відчуженою, позбавляється своєї атрактивної функції;
- по-друге, абсолютний образ людини як всебічно розвинутої особистості суперечить ідеї сучасної філософії про неможливість єдиного дискурсу людини. Таким чином, людина позбавляється можливості обирати себе відповідно до власних інтенцій і прагнень в освітньому процесі, і визначений ідеал стає штучним;
- по-третє, прагнення до формування всебічно і гармонійно розвинутої особистості не враховує її потреби до адаптації у швидкозмінних умовах сучасного суспільства, що зумовлює неможливість співжиття і співіснування у ньому такої особистості [100, с. 169].

Г. Гуменюк підсумовує, що мета сучасної вітчизняної освіти сформулювала в душі формуючого підходу. Ця обставина зумовлює, у свою

чергу підбір відповідних методів та способів організації й реалізації навчання. Вони передбачають здійснення навчально-виховної діяльності шляхом постійного керівництва та впливу на особистість, яка сприймається як об'єкт владних маніпуляцій з боку наставників. Зрозуміло, що такий підхід унеможливує конструювання суб'єкт-суб'єктних відносин, які останнім часом активно постулюються українською педагогікою [100, с. 170]. Таким чином, зазначена в державних документах мета вітчизняної освіти більше має декларативний характер. Вона не відповідає реаліям часу, є своєрідним симулякром, що не співвідноситься з потребами епохи.

Мета освіти – це втілення ідеалів освіти, сформованих у «душі епохи» часу. Вона зазнає змін залежно від зміни їх змістового наповнення. Отже, освітня мета не може бути єдино сформованою та визначеною для всіх епох, не може бути насадженою та визначеною зовні згідно якоюсь директивою чи приписом. Її слід розуміти, зазначає С. Клепка, «як розвиток у часі, безперервну освіту протягом усього життя» (тут мета – означає «через, «поміж», «після»), і як «над», як дещо, що знаходиться над освітою» [167, с. 141]. Мета постає процесом, який постійно зазнає змін, набуває нових змістових конфігурацій, смислових стратегій тощо. Вона відзначається множинним, нелінійним характером, багатовекторним спрямуванням з збереженням єдиного магістрального напрямку, а саме: розвиток особистісного потенціалу тих, хто навчається, урахування їхніх індивідуальних здібностей, інтересів та потреб упродовж усього життя. Саме таке окреслення освітньої мети подане в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [248]. Загалом мета освіти, на думку С. Клепка, має допомогти людині створити цілісну картину і гармонійний образ життя, поєднавши основні сфери життя: любов, сім'ю, здоров'я, віру, поклонання, творчість тощо [167, с. 141].

Отже, «дух епохи», делегуючись в освіту, спонукає її до вироблення певних норм, принципів, ідеалів тощо. Власне на них ґрунтуватиметься побудова та реалізація навчальної діяльності. Вони слугують світоглядно-ціннісним базисом у розробленні та реалізації освітньої мети, завдань, способів організації та методів навчання. Окреслені ідеали в освіті спрямовують дану сферу не на засвоєння, а на творення компетентностей відповідно до запитів епохи.

2.3. Відображення соціокультурних реалій у проблемному полі філософії дидактики

У сучасному світі з'явилися нові культурні форми, які не мали аналогів у минулому. До таких культурних форм, на думку С. Смирнова, належить світове інформаційне павутиння (мережа) та атомарна особистість [319].

Процеси та явища, які організуються чи створюються за принципом мережі, є визначальними в реаліях сучасності. «Саме мережі складають нову соціальну морфологію нашого суспільства, а поширення «мережевої» логіки значною мірою відображається на протіканні та результатах процесів, пов'язаних з виробництвом, повсякденним життям, культурою і владою», — зазначає Є. Патаракін [268, с. 4]. Прикладом мереж можуть бути: організаційне облаштування та функціонування підприємств, діяльність економічних систем та корпорацій, взаємодії між людьми в колективі, організація життєдіяльності комах, як-то: мурахи, бджоли, нейронна мережа мозку тощо. Кожна з цих мереж має свою особливу природу, сферу функціонування та розвитку. Та, незважаючи на функціональну відмінність, вони мають спільні риси.

Тлумачний словник української мови містить декілька значень слова «мережа». У контексті нашого дослідження видається доцільним таке: «мережа — сукупність якихось шляхів, ліній зв'язку, каналів тощо, розташованих на певній території» [64, с. 519]. Необхідним атрибутом мережі є вузли (точки) та наявність зв'язку, взаємодії між ними. Вона є цілісним утворенням. «Мережа відкрита для змін, але замкнута відносно набору і порядку, який встановлює її норми. З іншим набором норм це буде вже зовсім інша мережа» [190, с. 30]. Мережа є надскладним та багатоплановим феноменом, що вже набула планетарного масштабу, проникнувши та зайнявши пріоритетні позиції в усіх сферах суспільного життя та життя людини. Зазначене зумовлює неабиякий інтерес та нагальну потребу у вивченні цього феномену. На сьогодні мережі та мережевому суспільству присвячено низку міждисциплінарних досліджень. Тому в контексті даного дослідження ми оберемо за вихідну точку визначення особливостей функціонування мережі в практиках суспільного життя і навчальної діяльності зокрема.

По-перше, зазначимо, що мережі є не винаходом сучасності. Загалом вся світобудова пронизана мережами. Так, Н. Луценко, здійснюючи морфологічний аналіз мережі, розрізняє чотири її рівні. Перший — це мікрорівень мережного простору. Його дослідниця називає при-

родним, оскільки вузлами цього рівня є природні явища та об'єкти, як-то: річкова мережа, екологічна мережа тощо. Механізмами функціонування мереж мікрорівня є механізми на основі енергетично-речовинних зв'язків. Другий – мезорівень, він уособлює біологічний рівень мережного простору. Вузлами на цьому рівні можуть бути як сегменти живого організму, так і живі організми – тварини, рослини, гриби, віруси тощо. Прикладами мережного простору є внутрішньоклітинні мережі, міжклітинні мережі, внутрішньоорганізменні мережі, міжорганізменні мережі. Третій – макрорівень мережного простору. Його дослідниця кваліфікує як соціальний, оскільки вузлами є людина або група людей як високоорганізована ланка усього живого. Механізм функціонування тут становлять комунікації на основі інформаційних зв'язків. Четвертий – мегарівень мережного простору, або технологічний. Основою функціонування є механізми комунікації, що ґрунтуються на масових інформаційних зв'язках. Серед прикладів мережного простору мегарівня можуть бути мережі супермаркетів, міжнародні економічні мережі, мережа Інтернет тощо [215, с. 48–49]. Мегарівень мережної моделі світу набуває визначального характеру як у поясненні особливостей функціонування та розвитку світу як складного цілісного феномену, так і у визначенні мети, форм і стратегій соціальних, політичних та культурних контактів тощо. «Мережі мають перевагу перед традиційними ієрархічно організованими морфологічними зв'язками – насамперед тим, що позбавлені зайвих обмежень...», – наголошує М. Кастельс [159, с. 155].

По-друге, мережа постає як складне самоорганізоване нелінійне утворення. Онтологічний вимір її складності полягає в тому, що вузлами можуть бути також вже окремо функціонуючі мережі. Тобто в мережі можна спостерігати «ефект ляльки-матрьошки», своєрідний: «мережний простір у мережному просторі». Природа мережі як складного утворення пов'язана також із її можливістю продукувати нетривіальні, незаплановані зв'язки між вузлами. Сукупність різноманітних шляхів, ліній зв'язку, каналів тощо, які взаємно переплітаються, перетинаються, сходяться та розходяться у вузлах (точках перетину), утворюють унікальне «мережне павутиння», що робить її надскладним утворенням. «Мережа – полімагістральна структура, у якій дві точки завжди сполучаються множиною магістралей, а кожна магістраль складається із множини відрізків та шляхів», – стверджує А. Назарук [247, с. 34]. Природу своєї складності та унікальності вона зберігає, засвідчує та примножує завдяки процесуальному характеру. Власне, у процесі вона змінюється, набуває нових характеристик та втрачає набуті,

демонструючи гнучкість і здатність включати в себе інші системні утворення. «Особливістю мережі є неможливість її повної характеристики, оскільки мережа самореферентна і користувачів в ній повністю не можна ліквідувати, тобто мережа існує лише разом із присутніми в ній користувачами. Крім того, мережа трансгресивна, тобто відбувається виникнення нового смислу, який би виходив за межі самої мережі», — пише Н. Кочубей [190, с. 216].

По-третє, серед мереж існують такі, які створюються та діють подібно системам. Проте ототожнювати зазначені поняття не можна. Попри спільні властивості, а це наявність певного фізичного стану та просторових конфігурацій, динамізм у середовищі існування, позначення структурованої сутності, що містять низку елементів, які сполучаються між собою тощо [215, с. 44], вони все ж є різними феноменами. Їх суттєва відмінність полягає в тому, що мережі уособлюють середовище, а системи символізують структуру, у якій наявні ієрархія та централізація, підпорядкування. Саме завдяки централізації та ієрархічному підпорядкуванню елементів, підсистем та інших складових система здатна функціонувати. Результатом її діяльності є той продукт, який на початку був запрограмований у системі та створюється за певним алгоритмом, пов'язаний з її властивостями та характеристиками. Мережа, навпаки, виявляє здатність продукувати кардинально новий продукт, який наперед не визначений характеристиками та властивостями мережевого середовища. Для неї є важливим не стільки результат, скільки процес, який повсякчас пов'язаний із народженням нового. Мережа не може бути спеціально спроектована чи створена у владному, розпорядчому порядку. Її виникнення та функціонування може залежати від умов, які сприяють чи, навпаки, перешкоджають їх функціонуванню та розвитку. Вона постає як система, що самоорганізується та само розвивається. Аналізуючи відмінності системи та мережі, Н. Кочубей стверджує, що в «системі нове виникає як прояв цілого через взаємодію елементів, а в мережі важлива не лише цілісність, отримана з елементів, а те, що вони породжують в результаті взаємодії. Мережа породжує новий смисл іншої природи, ніж самі взаємодіючі актори» [190, с. 215–216].

Цікавими в цьому контексті міркувань є думки Л. Рополого. Угорський дослідник розглядає систему як інтелектуальне надбання та цінність епохи модерну. Свою позицію він ілюструє на прикладі комп'ютера як втілення механічного пристрою цієї епохи. Мережа, на його думку, є уособленням постмодерної доби. Мережа Інтернет постає самоорганізованим механізмом сучасної епохи. Як стверджує дослід-

ник, вона дозволяє прокваліфікувати сучасний стан суспільства не як структурне ієрархічне утворення, що уособлює всі риси системного утворення, а як мережне децентралізоване середовище, здатне продукувати неочікувані варіанти свого розвитку [405, с. 35].

По-четверте, мережа розуміється не як своєрідний технічний феномен епохи, а як її соціальний організм, який не має меж та ustalених рамок. Вона здатна розширюватися чи, навпаки, звужуватися залежно від інтенсивності інформаційних чи комунікативних потоків та зв'язків. Побудована за принципом «можливих світів», оперуючи віртуальними симуляційними моделями, вона такий спосіб позбавляє суспільство замкнутості, статичності, централізованості, ієрархічної підпорядкованості. Мережне суспільство – це ризомне суспільство. Термін «ризом» використовують Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі на позначення особливої природи мережних утворень та як методологічний орієнтир їх пояснення. Це поняття вони запозичили з ботаніки, де ним позначають особливий вид кореневища, у якому відсутнє центральне стрижневе стебло. Його місце займає низка довільно, хаотично сплєтених корінців, відростків та пагінців, які виявляють здатність як розростатися, утворюючи нові хаотичні сплєтіння, так і відмирати, поступаючись місцем іншим. У такий спосіб дане поняття-метафора дозволяє подивитися та збагнути світ, який втрачає централізацію, симетрію, упорядкованість та перетворюється на ацентричний, неієрархічний, тобто такий, який здатний розвиватися не від єдиного центру, а з кожного свого закутку. У такому світі відсутній поділ на основні та другорядні фактори розвитку. Це реальність, у якій навіть незначна випадковість може стає рушієм подальшого розвитку, зумовити глобальні зміни та наслідки. Ризом, по суті, втручається в чужі еволюційні ланцюжки й утворює «попереківі зв'язки» між «дивергентними» лініями розвитку. Вона породжує несистемні відмінності, нездатні чітко протиставлятися один одному за наявності чи відсутності якоїсь ознаки. Тим самим концепція «відмінності» втрачає своє онтологічне значення, яке вона мала в доктрині структуралізму, символізуючи собою принцип бінарності, «знаковість» замінюється «однаковістю» [108]. Принцип ризомності використовується не лишень для пояснення того, що світ не має конкретного вихідного пункту розвитку, а й того, що в ньому відсутня ієрархія та тотальне підпорядкування, система чітко ustalених цінностей та пріоритетів. У такому суспільстві, стверджує М. Кастельс, не має однозначної та прогнозованої відповіді на те, що таке цінність. На його думку, цінністю визначається те, що продукується мережею

в будь-який час у будь-якому місці відповідно до ієрархії, запрограмованої в мережі акторами, які впливають на мережу [159].

Розглядаючи соціокультурні зрушення в мережевому просторі, варто звернути увагу на вплив інформаційно-мережевих технологій на суспільство в цілому і людину зокрема. Цей вплив має амбівалентний характер. З одного боку, технології відкривають необмежені можливості для саморозвитку, самоствердження та самореалізації людини. Надаючи користувачам можливості вільного доступу до електронних інформаційних ресурсів, вони жодним чином не регламентують обсяг та зміст інформації, не окреслюють напрями її пошуку. На відміну від технологічних новацій попередніх епох інформаційні технології надають можливість не лише зв'язку, а й пошуку невідомого адресата через чати, сайти знайомств, соціальні мережі. З іншого боку, здатність втілювати в життя дивовижні можливості та неймовірні бажання містить низку пересторог та небезпек. По-перше, мережа не є інертною до користувача. Вона виявляє здатність суттєво впливати на його інтелектуальну, емоційну, моральну, духовну, тілесну тощо субстанціональність. Звертаючи увагу на цю обставину, О. Гомілко констатує, що «потрапивши до Мережі, людина не може з неї безболісно виплутатися, бо в ній вона знаходить те, чого їй не вистачало в реальному житті, а саме — моти і бути такою, якою їй хочеться й мріється ...» [83, с. 103]. По-друге, мережа підміняє її світ реалій, презентуючи взамін звичним реаліям світ віртуального, вигаданого та ідеального для людини. Потрапляючи в тенета цього світу, вона приміряє та демонструє низку образів, які їй не притаманні в реальному житті. У такий спосіб вона отримує можливість проживати низку життів, нехай навіть віртуального характеру. З'явившись у другій половині ХХ століття, комп'ютерно-мережеві технології підпорядкували життя людини та саму людину.

Отже, мережу не можна сприймати як суто технічний феномен. Уже сьогодні вона досить глибоко й органічно увійшла в світ людини, проникнувши як в усі соціокультурні практики, аж до повсякдення, так і зачепивши фізіологічну її природу. Як ілюстрація — зображення життя людини, підпорядковане сучасним технічним новаціям у творчості футурологів-романістів. Зокрема, А. Зінов'єв у футурологічній повісті «Глобальний челоуейник» показав зміни в житті Єви Адамс, що відбулися в результаті її захоплення комп'ютерними технологіями. Ще дівчинкою вона отримала від батьків у дарунок комп'ютер, який назвала Адамом. З того часу все її життя було пов'язане з ним та мережними технологіями. Жінка займалася тільки тим, що педантич-

но публікувала в Інтернеті кожен свою думку, свої бажання та фізіологічні процеси до найдрібніших подробиць: як спала, коли і з яким настроєм прокинулася, які бачила сни, як працював її шлунок та кишечник, що з'їла, що бачила по телевізору тощо. Якби всі записи в пам'яті Адама опублікували у вигляді книги, то отримали б більш ніж 500 об'ємних томів [144, с. 14]. Зовсім непомітно світ цифрових технологій витіснив реальний світ цієї жінки, позбавив її звичних життєвих радощів і турбот. І навіть після своєї біологічної смерті Єва Адамс жила далі у віртуальному світі. Щоденні її записи знайшли мільйони прихильників та послідовників. Серед світової спільноти навіть виник рух за те, щоб розпочати нове відрядження історичного часу з дня народження Єви Адамс. Отже, Єва Адамс, найбільш нікчемна істота на планеті, увійшла в історію людства як одна з найзнаменитіших особистостей тисячоліття [144, с. 15].

Ідентифікуючи своє буття з неіснуючим, людське *Я* немов розчиняється в ньому, набуваючи повсякчас ознак *Іншості*. Завдяки цій наявності *Іншості*, людина отримує можливість вийти поза межі загальноприйнятої в суспільстві «норми». Відбувається немовби роздвоєння людської особистості. Світ її свідомого та несвідомого стає фрагментарним. Вона втрачає власну ідентичність і набуває інших *Я*-образів, уподібнюючись до шизофреніка. Шизофренія як форма безумства постає основним первнем для особистості та революційною силою суспільства. Власне на цю особливість розвитку сучасного суспільства звертають увагу Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі. Дослідники вважають, що такий тип особистості є недетермінованим, вільним індивідом – «шизо», який повсякчас породжує себе як вільну, позбавлену будь-якої відповідальності та умовностей людину. Вона володіє здатністю сказати й зробити щось просто від свого імені, не запитуючи на те дозволу. Така людина уособлює «бажання, яке не потребує ні в чому потреби, потік, який долає бар'єри і коди, ім'я, яке більше не означає «це». Він просто перестає боятися втратити глузд», – пише П. Ільїн [148, с. 24]. Таким чином, у мережних технологіях ми спостерігаємо антропологічні зрушення, які ґрунтуються на смислових засадах соціокультурного та психологічного відчуження та маргіальності та, як наслідок, супроводжується аксіологічними трансформаціями.

Наступною культурною формою сучасного суспільства-переходу є атомарна особистість. С. Смирнов її характеризує як можливісну людину, яка детермінована лише собою, а тому здатна продемонструвати як найкращі людські якості, так і повну їх відсутність. Людина повсякчас творить власну ідентичність, є незавершеним проектом у

світі, що само розвивається [319, с. 13]. Атомарна особистість символізує нове розуміння людини як людини-переходу, яка постійно створює себе, перебуваючи у лімінальності. Вона живе лише в координатах сьогодення, тільки «тут і тепер». Звична дотепер часова система «минуле-нинішнє-майбутнє» втрачає актуальність та значущість. В умовах, воли світ постійно еволюціонує, змінюється, трансформується, на думку Л. Горбунової, ми «маємо знайти свою тотожність як історичну нетотожність, тобто як тотожність, що перманентно долає себе в процесі розвитку, свою ідентичність, як безперервний процес ідентифікації – діяльності, відкритій у невизначеність майбутнього, у яке всі ми закономірно вже залучені» [89, с. 45]. Дослідниця стверджує: «Без кінця озиратися в минуле і лише в ньому шукати свою ідентичність, намагатися протягнути лінію долі з минулого, екстраполюючи її в майбутнє, все одно – що йти вперед з поверненою назад головою, – це заняття щонайменше безперспективне» [89, с. 45].

Звісно, це зумовлює втрату людиною опори в просторово-часовому континуумі, вона уподібнюється до рослини без коріння (переко-типоло), а тому існувати та розвиватися їй нелегко, спираючись лише на свій досвід. В умовах динамічного, сповненого ризиків світу людина позбувається центризму, чітко окреслених смислових меж та сукупності психічних, фізіологічних, пізнавальних й інших здібностей, узвичаєних образів. Її існування у світі означене як безперервним примірюванням нових образів, творенням нових ідентифікацій, так і вмінням від них позбуватися та обирати інші залежно від зміни ситуації чи контексту буття. Вона опиняється в ситуації переходу (своєрідного межичасся), коли стабільне вже зникло, а нове ще не затвердилося. Щоб вижити та бути успішною у реаліях мінливого світу, людина приречена культивувати в собі нові культурні начала, створювати нові концептуальні «культурні персонажі». Вони відображають головну ідею – ідею буття людини в ситуації переходу, коли вона втрачає попередній статус, але не здобуває взамін нового усталеного. Зокрема, С. Смирнов розрізняє такі нові фігури ідентифікації людини: людина-челенджер, людина-чойсер, людина-мережевик, людина-навігатор, людина-понтифік. Дослідник надає їх характеристики:

- 1) людина-челенджер (challenge) – приймає виклики сучасності та здатна надати принципово нові відповіді й рішення, які є адекватними ситуації, що склалася;
- 2) людина-чойсер (choice) – здатна робити вибір повсякчас у новій ситуації, у мережі-лабіринті, що є для неї основним заняттям;

- 3) людина-мережевик (networker) – збірний образ людини сучасного буття, що перебуває й живе в мережному просторі. Наприклад, експерти, аналітики, фахівці зі світових проєктів, які живуть і працюють у літаках з ноутбуком та мобільним телефоном;
- 4) людина-навігатор – виконує роль провідника по лабіринту, тобто є людиною, яка здатна відшукати й задати орієнтири, скеровувати, забезпечити реалізацію певного акту, події [319, с. 6].

Найбільш складним образом, на переконання дослідника, є образ людини-понтифіка. Він втілює у собі образи інших ідентифікацій. На його думку, така людина повсякчас виявляє здатність «наводити мости», встановлювати зв'язки у творенні власної самотньої картини світу [319, с. 6]. С. Смирнов розглядає цей образ лише як проєктний. Його головна відмінність, за словами дослідника, полягає в здатності творити себе у ситуації невизначеності та непрогнозованості. Якщо попередні образи здатні демонструвати свої якості, проживаючи вже в «готовій» мережі, прилаштовуючись до її змін та траєкторій саморозвитку, то образ людини-понтифіка «знаходячись на березі, у ситуації «переходу через» має сам обладнати цей перехід» [319, с. 7]. Загалом усі ці фігури є формами-модифікаціями одного проєкту – проєкту людини як можливості, яка повсякчас реалізується й отримує нові ресурси задля наступних актів само творення та самоідентифікації в реаліях лімінальності буття. Пошук людиною власної ідентичності через приміряння низки образів є способом її буття. Основним завданням для такої людини є необхідність навчитися жити в переході, не вмирати, не галасувати про наближення «кінця світу», а жити, думаючи про своє майбутнє [319, с. 7].

Провідною ідеєю освітньої сфери в наш час визнається формування в людини дослідницької позиції. Визначальним критерієм її якості є розкриття і реалізація того внутрішнього потенціалу, який закладений в людині, спонування та включення її у процес самотворення. Слід зазначити, що у різні історичні епохи та в різних освітніх моделях подано спроби реалізації цієї ідеї. Проілюструємо свої міркування, взявши за основу класифікацію С. Смирнова. Він розрізняє такі моделі освіти: модель «конвейєра», проєктну модель та мережну модель [318, с. 156].

Подальший розгляд зазначеної проблеми потребує пояснення нашої методологічної позиції. Згадані моделі освіти розуміються нами не як еволюційна зміна в часі, а як концептуальне і контекстуальне переплетіння, взаємне доповнення їх у процесі реалізації навчальних

завдань. Ідеться про можливість функціонування сьогодні кожної із названих моделей як самостійно, так і поєднання їх окремих елементів в освітній діяльності, що цілком пов'язано з рівнем методологічної культури та педагогічної майстерності педагога, матеріально-технічними можливостями навчального закладу, ступенем готовності суб'єктів освітнього процесу до інновацій, змін тощо.

Модель «конвеєра» становить собою традиційну класно-урочну модель, яка сформувалася в добу Нового часу і набула поширення в епоху індустріального типу суспільства. Навчання в межах цієї моделі розуміється як ступінчатий, послідовний процес, у якому кожна наступна сходинка в оволодінні знаннями спирається на попередню. Регламентовані та універсально-формальні методи навчання покликані «вкласти» в голови учасників освітнього процесу певну суму чітко визначених та логічно розподілених згідно з предметними дисциплінами знань. У межах проектної моделі навчальний процес відбувається з урахуванням інтересів тих, хто навчається, із залученням їх до активної практичної діяльності, під час якої відбувається гармонізація індивідуального розвитку людини та її становлення як суспільної особи. Дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій, тобто розкриває власний творчий потенціал, творить світ та себе в ньому. Однак моделі «конвеєра» та проектної системи організації навчального процесу зіштовхуються з значними труднощами в реалізації внутрішнього потенціалу особистості. Це зумовлено, насамперед, тим, що вони зорієнтовані на оволодіння значним обсягом матеріалу одночасно всіх учасників навчального процесу і за однією програмою та орієнтуються на заздалегідь відомий результат, який не завжди залежить від індивідуальності того, хто навчається.

Інший підхід пропонує мережна модель освіти. Вона уособлює простір свободи, у якому суб'єкти навчання отримують можливість вільного самовираження та вільного вибору того, що їх цікавить та що їм необхідно. Зазначимо, що можливість вибору може здійснюватися на всіх етапах навчального процесу, а саме: під час постановки освітніх цілей, вибору напрямів занять, форм та темпів навчання в різноманітних освітніх галузях. Такий підхід забезпечує принцип індивідуалізації. У мережній моделі освіти він полягає в тому, що нездібних учнів/студентів немає, кожний індивід здібний по-своєму. Використання дидактичного потенціалу мережної освіти сприяє творенню освітньої системи-середовища особистісного самовибудовування. Навчальний процес у мережній моделі орієнтується не лише на інформа-

ційні, наукові, ціннісні, нормативні, діяльнісні сторони особистості, а й на складові, які сфокусовані на пізнавальних, емоційних, психологічних можливостях індивідуальної, а не абстрактної людини. Акцентуація на вільному розвитку та самоцінності особистості, створення умов для її творчої самореалізації засобами освітньої сфери є одним із її пріоритетів.

Слід зазначити, що мережна модель відображає організацію та реалізацію навчального процесу відповідно до реалій інформаційного суспільства. Це суспільство як самозапрограмоване, самоорганізоване формує освітню культуру «реальної віртуальності» шляхом інтеграції електронних засобів комунікації і диверсифікації масової аудиторії. За таких умов мережна освіта постає продуктом сучасної інформаційної епохи. Іншу позицію висловлює А. Лобок у своїй праці «Вузли культури та педагогіки». Дослідник вважає, що мережна освіта не є потенційно новою моделлю, яка виникла в реаліях сучасного мережного суспільства. Процес мережевої взаємодії, постійної зустрічі з культурними феноменами певної історичної епохи, комунікації з конкретними людьми є неодмінним атрибутом реального освітнього процесу та супроводжує людину упродовж усього її життя у будь-який історичний період розвитку людства. Мережна взаємодія розуміється дослідником як характерна риса культури, основа її життєздатності, тому «...будь-яка спроба сформувати державне замовлення культурі або, точніше, спроба «замовити культуру» на державному рівні завжди зумовлювала її загибель» [211, с. 4]. Розвиток культури мережним, неієрархічним способом суттєво відрізняється від сфери освіти, за умови якщо освітній ресурс працює та залежить від державного замовлення. Тому розуміння мережної освіти, наголошує А. Лобок, полягає «значною мірою у відмові від педагогіки як такої (вихід за межі того, що традиційно можна назвати «педагогічною позицією», – це коли педагог наперед знає, як і для чого він розвиває дитину). І з цієї точки зору мережевий проект – це в історії освіти найбільш фундаментальний, найбільш революційний за своїми наслідками проект» [211, с. 4]. Дослідник стверджує, що отримання людиною освіти є процесом мережної взаємодії, оскільки супроводжується постійними зустрічами з різними культурними феноменами та презентує діалог з різними людьми [211, с. 4].

Цінністю мережної взаємодії в навчальному процесі визнається вільна, освічена творча особистість, яка здатна зберігати свою індивідуальність та унікальність і, водночас, готова до співпраці в межах відкритого полікультурного освітнього простору. За таких умов знання

не є самоціллю, певною сумою усталених істин та аксіом, вони можливісні та варіативні, такі, що продукуються залежно від творчого потенціалу та потреб людини. Процес пізнання постає як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії та соціального середовища, у якому він знаходиться. Освітнім продуктом у контексті мережної освітньої моделі є трансфесіонал. С. Смирнов вважає, що трансфесіонал – це «навігатор, який веде пошук, йде по лабіринту, траєкторії своєї освіти. Він постійно себе проблематизує, не зупиняється на якійсь певній позиції... Тим самим формується уявлення про «мережну освітню комунікацію» як простір, у якому конкретна людина стає суб'єктом, який вибирає суто свій варіант власної освіти... вона є власним підприємцем своєї освіти, змінюючи свою професійну та культурну ідентичність» [318, с. 157].

Освітня діяльність у межах мережної моделі постає творчою комунікативною дією, яка пов'язана не лише з передачею відомих, але з продукуванням нових сенсів у спільноті обміну знань та інформації. До навчальної діяльності постійно залучаються вольові, фізичні та духовні зусилля людини, відтак суб'єкти навчальної взаємодії отримують можливість найповніше реалізувати свій потенціал, морально вдосконалюватися та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності, уміння та навички. Водночас колективна *спів-дія, спів-праця* множини індивідуальних агентів освітньої взаємодії, здатних критикувати, змінювати думки, ідеї, погляди відіграють вирішальну роль при пошуку помилок, перевірці гіпотез та теорій, сприяють формуванню творчого, ймовірного, пошукового мислення. У такому творчому дослідницькому співтоваристві учасники навчаються слухати і чути одне одного, висловлювати свої думки, ідеї, пропозиції з урахуванням поглядів інших. Спільний пошук достовірності інформації, аналіз та залучення її в різних контекстах – усе це рух до істини. Роль педагога змінюється істотно. Він/вона стає співучасником діалогу, співшукачем істини. Звичайно педагог знає значно більше, ніж учні, але діалог – це завжди шлях у невідоме. В учнів можуть бути неочікувані повороти думки, нестандартні рішення. Від педагога вимагається співтворчість і одночасно вміння спрямовувати дискусію в потрібне річище.

Мережевість в освіті виявляє себе і в побудові самого процесу навчання. Мається на увазі нова форма організації занять, яка отримала назву мережного уроку. Мережні взаємодії в освіті здійснюються в таких формах організації навчання, як дистанційні курси, різноманітні мережні програми для самоосвіти, мережні освітні проекти, семінари, конференції, мережні олімпіади, конкурси, мережні консультації

тощо. Цей напрям навчальної діяльності, на думку Є. Патаркіна, ґрунтується на низці ключових положень: навчання відбувається в спільноті обміну знань; навчання визначається інструментами і об'єктами, якими користуються учасники освітньої взаємодії; навчання визначається середовищем, у якому відбувається освоєння нового знання; навчання відбувається через побудову мережі [268, с. 7–8]. Для людини життєво необхідно не просто сприймати й засвоювати інформацію, а й змінювати її, генерувати нові ідеї та думки, включати освітній ресурс у практику своєї діяльності, тобто постійно знаходитися в стані творчого пошуку та творчого розвитку. Навчання – процес, який відбувається в мінливому середовищі, де постійно відбувається реорганізація основних вузлів. Вузли – наші думки, ідеї, почуття, нові дані та інформація, які об'єднуються в мережу особистості, зумовлюють її зміну, індивідуальний розвиток [268, с. 8]. З огляду на викладене мережна освіта постає як модель освітнього процесу, зорієнтованого на особистість, становлення якої відбувається шляхом розширення можливостей кожної людини реалізувати свої потреби в нових знаннях, через плюралізм напрямів, форм і рівнів навчання, що дозволяють здобути освіту всім з урахуванням їхніх здібностей, потреб і інтересів. Освіта постає і як прагматична стратегія перетворення та вдосконалення людського життя, що сприймається як зростання, у якому навчальні предмети постають засобами розвитку. У процесі навчання учасники постійно роблять відкриття, досліджують, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій, тобто розкривають власний творчий потенціал, творять світ та себе в ньому. Вони постійно вибудовують траєкторію власної сутності, плетуть у собі нові культурні «концептуальні персонажі», вдаючись до практики самотворення.

Мережний характер освіти є продуктивним не лише в контексті розвитку особистості, але, насамперед, з позицій зміни умов, завдяки яким особистісний розвиток кожного сприяє створенню нового соціального середовища, інших культурних взірців, які б забезпечили стійкий розвиток сучасного суспільства. Процес пізнання постає як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії та соціального середовища, у якому він знаходиться. Мережна взаємодія у сфері педагогіки розширює свободу дій її учасників, допомагає виховувати в собі толерантність, критичне мислення. Інформаційні технології сприяють розширенню горизонтів спілкування учасників освітньої взаємодії, зумовлюють те, що вони часто вступають в комунікацію з людьми із незнайомих їм культурних, соці-

альних прошарків. Отже, вони мають виявляти готовність до їх розуміння та співпраці, плекати уміння толерантно ставитися до іншої, відмінної позиції. Мережна взаємодія передбачає трансляцію індивідуальних знань у внутрішньомережні знання та закріплення їх у базі даних з метою широкого використання всіма учасниками мережі. Мережа розглядається не як камера схову для інформації, а як лабораторія зі створення та вдосконалення знань. Звертаючи увагу на цю обставину, В. Капустін пише: «Мережа схожа на загальну ділянку (галявину), на яку кожен учасник приносить свій досвід, версії, проекти, проблеми, свята. Ділянку, з якої кожен бере те, що йому потрібно у певний момент для вирішення своїх завдань. Галявину, на якій відбувається спілкування, комунікації, на якій знаходять один одного одnodумці, формуються тимчасові творчі, авторські колективи і групи. Ділянка, на якій можливий оперативний перерозподіл ресурсів та ролей» [154, с. 39]. У мережній моделі освіти особистість потрапляє в пограниччя – когнітивне поле постійних інтеракцій різних культурних, соціальних, історичних кодів, що актуалізує індивідуальні компоненти в конституюванні особистості та уможливорює процес перевизначення ідентичності. У такий спосіб створюється простір свободи, у якому відбувається самотворення особистості. М. Маклюєн, вдаючись до образних метафор, окреслює буття сучасної людини як буття кочівника, який «покинув замкнутий світ племені заради «відкритого суспільства» та виміняв за допомогою технологій письма вухо на око» [222, с. 156]. Сучасна людина, озброєна інформаційними технологіями, новими видами портативних виробів та товарів, отримує необмежені можливості для роботи, освіти, творчості, комунікації. Завдяки їм вона виявляє здатність навчатися протягом усього життя, вирішуючи різноманітні життєві завдання. Подорожуючи в мережній павутині, людина позбавляється тієї часткової спеціалізації, яку отримувала в межах традиційних освітніх інституцій та отримує роль постійного збирача, творця інформації. Ця обставина є особливо релевантною за умови, що життєві завдання сучасної доби повсякчас виникають у принципово інших, відмінних від колишніх обставин, а тому вимагають не лише нових знань, а й гнучкості людського мислення, творчого підходу тощо. «...Люди, які зібралися навколо вогню чи свічки заради тепла і світла, менш здатні до розвитку самостійних думок чи завдань, ніж люди, яким надано електричне світло. Власне так і соціальні та освітні зразки, що латентно присутні в автоматизації, становлять собою зразки вільного вибору занять і художньої автономії, тому паніка довкола автоматизації як загрози безликіості у світовому масш-

табі — це проекція в майбутнє механічної стандартизації і спеціалізації, час яких тепер минув», — пише М. Маклюєн [222, с. 413]. Мережна освіта як «освіта без кордонів» виявляється в нових способах світобачення та світорозуміння, у нових технологіях і формах життя, які постають як певна суперечність між новими реаліями та усталеними формами, способами ставлення до світу. «Традиційні освітні установи, імовірно, уже не будуть відігравати провідну роль в інформаційному суспільстві. В очах нетократії академічний світ постає застарілим і загниваючим. Його замкнена система координат, сувора ієрархія, нездатність сприймати критику конструктивно підривають довіру до нього», — пише Л. Горбунова [89, с. 48].

Мережна модель освіти робить для споживачів освіти відкритими та доступними різноманітність культурних практик, надає можливість розгляду навчального закладу як відкритого середовища, у якому відсутні вікові, гендерні, національні, географічні лінії демаркації для конструювання комунікативного простору. Ще у 1972 році А. Ілліч запровадив до наукового обігу термін «навчальна павутина», описавши механізми її роботи та функціональні характеристики. Як головну характеристику він визначив те, що навчання в мережі виявляє здатність забезпечити всім бажаним у будь-який період життя і в найбільш зручний для них час доступ до освітніх ресурсів. Тому одним із напрямів розвитку мережної освіти є створення навчальних закладів нового типу, а саме «шкіл гнучкого типу», «відкритих університетів» тощо. На сьогодні у світі вже діють Британський відкритий університет, Канадський відкритий університет, Державний університет губернаторів у США, Каліфорнійський віртуальний університет тощо. Метою відкритої освіти є підготовка учасників освітньої взаємодії до повноцінної та ефективної участі у професійному та соціальному житті суспільства доби інформаціоналізму. Серед характерних рис відкритої освіти науковці виокремлюють: вільний доступ до інформаційних ресурсів, свободу вибору, індивідуалізований підхід до процесу навчання, створення умов спільного творчого освоєння світу [263, с. 20]. Тому одним із напрямів розвитку мережної освіти є створення навчальних закладів нового типу, а саме «шкіл гнучкого типу», «відкритих університетів» тощо. Методологічним підґрунтям створення закладів такого типу є концепція децентрованості, запропонована в межах філософії постмодернізму Ж. Дельозом та Ф. Гваттарі, які піддали критиці центрованість як принцип європейської культури, що, на їхню думку, породжує домінування і підпорядкування та проголосили численність локальних культурних контекстів, які роблять його можливим і задають йому сенс.

Ця настанова є релевантною для сфери освіти в тому сенсі, що спонукає людину не лише до ефективного навчання, а й вказує на необхідність самонавчання (яке здійснюється залежно від ціннісних пріоритетів та життєвих потреб особистості протягом усього життя), уміння її гнучко реагувати та переорієнтовувати свій освітній ресурс, приймати адекватні рішення залежно від умов, що складаються. Отже, освіта втрачає свій одноразовий характер і набуває рис безперервного життєвого процесу. Принцип «освіта на все життя» змінюється принципом «освіта крізь усе життя» (life-long education). Ця настанова виносить навчальний процес поза межі освітніх установ, він набуває відкритого характеру. «Освіта, яка прив'язувала учня до певного місця, топосу (територія, країна, культура, навчальний заклад, професія, спеціальність, дисципліна, парадигма), втрачає своє значення. Той, хто прагне одержати сучасну освіту, рушає в мандри безкрайними ландшафтами інформаційно-комунікаційних мереж із короткими зупинками, що впорядковують одержані знання. Подальші мандри, багаті на події-зустрічі, неминуче руйнують ці порядки, потребують нових ідей, подальшого переосмислення і відновлення руху», — зазначає Л. Горбунова [92, с. 28].

Проте мережну модель освіти не слід розглядати як певну панацею в реалізації та розкритті внутрішнього потенціалу кожної особистості, включенні її в процес самовибудовування. Побудова освітньої моделі на основі інформаційно-комп'ютерних технологій не позбавлена недоліків та ризиків.

Насамперед, в умовах мережної моделі контакт між суб'єктами навчальної діяльності опосередкований технічними засобами: монітором комп'ютера, екраном телевізора тощо. Будь-яка взаємодія, що виникає в процесі навчальної діяльності відбувається завдяки інформаційно-мережним технологіям та повністю залежить від них. Вони вже не сприймаються як простий засіб, як інструмент досягнення певної навчальної мети, оскільки суттєво впливають на людину та світ, у якому вона живе, її комунікативну, емоційну, світоглядно-ціннісну, тілесну сфери тощо. За таких умов сучасна людина може виявитися цілком «розчиненою» у світі інформації, продемонструвати свою цілковиту залежність від неї. Науковці, насамперед у царині психології, педагогіки, медицини, констатують розвиток у користувачів інформаційних технологій розвиток комп'ютерної залежності як характерного захворювання, пов'язаного із психофізіологічними відхиленнями користувачів. Зокрема, Г. Бодровський зазначає, що вже в сучасних школярів формується так звана «екранна залежність». Вона, на думку

дослідника, виявляється в нездатності сконцентрувати увагу на певній діяльності, відсутності інтересів, розгубленості, а також гіперактивності. «Діти, які звикли отримувати інформацію з екрану, важко сприймати усний та писемний текст, оскільки не вміють осмислено пов'язувати окремі слова і речення. Вони відчувають труднощі сприймати увесь текст у цілому», – констатує Г. Бордовський [49, с. 11]. У дітей з екранною залежністю науковці констатують недорозвиненість дрібної моторики руки, нездатність графічно, образно передавати інформацію, що, у свою чергу, свідчить про несформованість певних мозкових структур дитини [49, с. 11]. Таким дітям необхідна постійна зовнішня стимуляція, яку вони звикли отримувати з екрану. В очікуванні нових розваг та вражень вони надають перевагу натисканню кнопки медійних засобів. Результатом є збіднення та обмеження спілкування, посилення відчуття самотності, непотрібності світу дорослих, розгубленості, невіри в себе [49, с. 11]. За таких умов виникає необхідність формування інформаційної культури, яка спрямовується на розвиток умінь вибіркового ставлення до інформації, її ранжування в процесах самостійного навчання. Дослідження свідчать також про необхідність розробки психолого-дидактичних, психофізіологічних основ побудови навчання в дану епоху.

Інформаційні пристрої та комп'ютерні технології змінюють звичний світ людини та виявляють здатність контролювати все, починаючи від поведінки і закінчуючи особистісними уподобаннями, думками та мріями тощо. «Комп'ютеризована» людина дивиться на оточуючу її дійсність так само, як на продовження комп'ютера. Нелогічний, сповнений протиріч зовнішній світ змушує її дедалі більше і більше занурюється в ідеально слухняний і логічний світ комп'ютера, який стає ніби «іншим Я» [344, с. 64]. Тому не має нічого дивного в тому, що комп'ютерній техніці все частіше приписуються людиноподібні якості та характеристики, що об'єктивно не має під собою підстав. Аналізуючи зв'язок «людина-комп'ютер» І. Усольцева, визначає такі особливості взаємодії, як «персоніфікація машини, потреба в антропоморфному інтерфейсі і емоційно забарвленій логіці, наявність різноманітних форм комп'ютерної тривожності, створення в Інтернет-середовищі нового образу «Я» [344, с. 45]. Утилітарність та прагматизм, проникаючи в емоційно-ціннісну сферу людського Я, звужують горизонти розвитку особистості, орієнтуючи її насамперед на те, що є істотним та необхідним у конкретний, поточний момент її життя. «Говорячи мовою психології, моделюється така соціальна ситуація розвитку, яка орієнтована на актуальний рівень, а не на зону найближчого

розвитку особистості дитини», – наголошує І. Усольцева [344, с. 47]. Надзвичайне поширення комп'ютерних технологій зумовлює певною мірою дегуманізацію мислення через посилення формальної логічної компоненти. В умовах інформаційно-мережної моделі освіти зміни відбуваються, насамперед, у когнітивній сфері.

Інтеграція людини в інформаційне середовище через навчальну діяльність зумовлює перехід від «людини суспільної» до «людини інформаційної», текст, що супроводжується емоційним збідненням, труднощами в передаванні цінностей та смислів, тим що називається «особистісним знанням» (М. Полані). Інформаційно-комп'ютерні технології певною мірою ігнорують емоції здивування, захоплення, задоволення, гніву, роздратування, розпачу тощо. Водночас цінність таких непередбачуваних та незапланованих емоцій і відображає особистісну траєкторію розвитку дитини та вказує на пробудження й розвиток креативних здібностей. «...Негативний стан емоційної сфери може легко викликати стійкі порушення у світосприйнятті людини і суттєві труднощі в її повсякденних контактах. Інтеграція в інформаційне середовище і активна діяльність насамперед відображаються на наших емоційних реакціях», – наголошує М. Абрамов [4, с. 2]. За доступність та різноплановість інформації людина платить труднощами в міжособистісних взаєминах та емоційним відчуженням. У ракурсі окресленої проблеми цікавими є думки С. Хоружого. Дослідник радить звернути увагу в сучасних антропологічних дослідженнях увагу на феномен обличчя. На його думку, цей феномен є унікальним серед усіх інших психосоматичних феноменів, оскільки здатний репрезентувати людину як цілісну істоту в усіх її вимірах. Він є антропологічно повномірний. «Саме по обличчю, у першу чергу, ми дізнаємося про таку істоту як Людина», – пише С. Хоружий [368, с. 29].

Вторгнення інформаційних технологій у життєвий світ людини зумовлює руйнування та ліквідацію традиційних для людини комунікативних практик. «У свою чергу закріплення інтелектуальної унікальності людини, адекватне та позитивне в системі «людина-комп'ютер», здатне поширюватися поза її межі і негативно впливати на відносини в системі «людина-людина», тобто бути психологічним фактором, що утруднює міжособистісну взаємодію», – констатує М. Абрамов [4, с. 5]. Світ, що створений у межах «холодного» раціонального розрахунку, набуває небезпечних обрисів і практично не пояснюється в морально-етичних, культурно-ціннісних, суспільно-історичних категоріях. К. Ясперс у праці «Сенс та призначення історії» акцентує увагу на небезпеках технізованого світу. Він стверджує, що техніка за

будь-яких умов залишається лише нейтральним засобом, «сама по собі вона – ніщо, полишена виразу та людяності» [392, с. 135] і лише в руках людини, під дією її намірів, інтересів та прагнень техніка здатна виконувати роль творця нових контурів світу чи руйнівника усталених суспільних реалій. Отже, саме від людини, переконаний К. Ясперс, залежить, яке призначення в сучасному світі отримає технічна складова суспільного поступу. «Людина має сама віднайти шлях до керівництва технікою. Вона має чітко уявити собі свої потреби, перевірити і визначити їх ієрархію», – пише він [392, с. 134]. У цьому зв'язку необхідно осмислення та розгляд комп'ютерних технологій та мережі Інтернет як культурних об'єктів і пов'язаних з ними духовно-емоційних ризиків та можливостей.

Отже, мережа та атомарна особистість - це нові культурні форми сучасності, що у взаємодії відкривають безмежні можливості як для саморозвитку, так і самовибудовування. Зміни в мережному, ризоматичному суспільстві, яке характеризується нестійкістю, невизначеністю, хаотичністю та спонтанністю процесів, торкнулися, насамперед, людини, її світовідчуття та стереотипів поведінки. Сучасна людина перебуває у своєрідній культурній паузі, у стані лімінальності. Цей стан є певною формою її ідентичності, який окреслює зміну її статусу та декларує прагнення жити та дбати про своє майбутнє в умовах швидкоплинних суспільних реалій. За таких умов зростають вимоги до особистості, яка перебуває в процесі постійної адаптації та самозміни. Така людина позбавлена наперед визначених характеристик чи заданих критеріїв, вона розглядається як можливісна, оскільки детермінована лише сама собою.

Постантропологічні пріоритети філософії дидактики

Кожна людина — це світ, який із нею народжується й помирає. Під кожним надгробком лежить весвітня історія.

Генріх Гейне

Людина — вінець природи! Цей вислів ще донедавна був пріоритетним та беззаперечним як у наукових дослідженнях, так і в судженнях пересічних громадян. Він символізував незмінну сутність природи людини, її довершену досконалість. Людина сприймалася як об'єкт природи, який за допомогою відповідного наукового інструментарію можна пізнати та дослідити.

Однак світ сучасних соціокультурних реалій засвідчив не лише кардинальні зміни довкола людини, але радикально змінив саму людину: її духовно-емоційну, психологічну, тілесну та інші сфери. Засаднича ідея трансформаційних змін людської природи полягає в тому, що в цілком сконструйованому світі вона перетворюється на конструкт, на змінну величину, яка готова до нових змін та самопобудов. Бути людиною в умовах сучасності — означає не мати ніякої сутності, знаходитися в процесі постійних змін. Есенціалістське тлумачення людини, яке було пріоритетним у багатьох дослідженнях минулого, поступається екзистенціалістському підходу в поясненні її природи. В умовах складних соціокультурних реалій вона постає також як цілісна, складна величина, що повсякчас демонструє свою цілісну природу. Завдяки складній цілісній природі людина виявляє здатність продемонструвати свій потенціал, розвинути та реалізувати приховані нереалізовані можливості, що можуть бути релевантними в практиках мінливого буття.

Нове змістове наповнення та смислове звучання отримує навчальний процес. Він зосередиться на культурній трансформації особис-

тості, а не на її соціальній адаптації. У навчальній діяльності людина розглядатиметься не як засіб реалізації певних навчальних проєктів, не як інструмент маніпуляції, а як мета, як активний суб'єкт, який здатний творити розуміння світу довкола себе, і водночас відстоювати та демонструвати власну унікальну самобутність. Велику роль у цьому процесі має відіграти реформа мислення. Вона покликана сформувати новий образ мислення, який демонструє уміння об'єднувати та створювати нові конфігурації не лише з невідомих елементів, але й відомих, долаючи їх стереотипну структуровану єдність та зумовлюючи хаос, з якого і твориться нова єдність.

3.1. Людина як складність (*Homo complexus*)

Мислителі кожної історичної епохи розмірковують над одвічним питанням: хто така людина? Зрозуміло, що їхні думки відзначаються різноплановістю суджень, багатоаспектними ідеями, неоднозначністю поглядів тощо, що, у свою чергу, засвідчує складну природу людського *Я*, яка здатна демонструвати свій очевидний та прихований потенціал залежно від соціокультурного виміру конкретної епохи. Сислове наповнення поняття «людина» детермінується контекстом певного часового простору. Воно зазнає змін відповідно до пріоритетів та запитів конкретної історичної доби. Як зауважує С. Смирнов, саме особливості соціокультурного життя історичної епохи дозволяють виявити людині онтологічну ідею свого буття, іти в ногу з часом, вести продуктивний діалог з реаліями світу, що її оточують, тощо. «Бути людиною – означає бути в повноті буття», – пише дослідник [319, с. 10]. Осмислення людини у її зв'язку з певною історичною епохою може розглядатися як певний методологічний орієнтир у перегляді усталених традиційних уявлень про призначення людини та її діяльність, зокрема навчальної.

Особливості соціокультурного контексту сучасності, про які йшлося в попередніх розділах, засвідчили не лише низку викликів перед людством, а й висвітлили інший образ людини. Антропологічний проєкт сучасності докорінно відрізняється від того розуміння і презентації людини, які склалися в минулі часи. Він засвідчує складну та непересічну природу людини та спирається на твердження, що визнання й урахування складності та унікальності людської природи дозволяє виявити прихований потенціал, низку її нереалізованих можливостей, які будуть релевантними та продуктивними у вирі-

шенні тих проблем, які вже змушене долати людство і які ще чекають на нього попереду.

У наш час людина втрачає ті звичні символічні орієнтири й горизонти всезагального, які дотепер тримали її в бутті. Звикла до стабільності та усталеності, вона опиняється у ситуації лімінальності (культурної паузи), коли звичне та стабільне вже зникло, а нове ще не затвердилося. «Те, що століттями складало світ людини, тріщить по швах. Людина ніби розчиняється в тому, що має бути лише засобом її буття», — пише Т. Сидоріна [314, с. 110]. Вона перебуває в просторі небезпеки, безладу, потенційних ризиків, з якими до цього часу мала справи. Дедалі менше вона почуває себе як творець та господар своєї долі, оскільки стає заручником того світу, який сама створила, щосекунди зустрічаючись з реаліями майбутнього та виявляючи недостатню здатність адаптуватися до швидкоплинного життя. Руйнація й мінливість узвичаєних соціальних структур і норм зумовлює дисбаланс між соціальним та індивідуальним. На сьогодні суспільство стає дедалі більше індивідуалізованим, у ньому приватне захоплює все більшу територію соціального, а індивід набуває дедалі більшої суверенності та відповідальності за власну долю. Його інтереси визнаються як певна цінність, яку не слід уніфікувати з цінностями та інтересами суспільства, підлаштовувати під них. «Розрідження» раніше стійких структур порядку, у які був «упаяний» індивід, тепер звільняє його й відправляє у вільне одиночне плавання вируючими хвилями сучасності. Порятунок потопаючих воістину став справою самих потопаючих», — констатує Л. Горбунова [86, с. 47]. Суспільство, що втратило статичність і стабільність, не здатне гарантувати людині безтурботне та безпечне життя. Звикла до усталеності та порядку, вона дедалі більше відчуває кризу самоідентифікації, позбавляється контролю будь-яких дискурсів, не вкладається в межі чітко визначених смислових схем, тобто постає як «одичність, що кочує» (Ж. Дельоз).

Події суспільного життя, змінюючись з калейдоскопічною мозаїчністю, породжують фрагментарність світосприйняття та світорозуміння, а отже, кризу самоідентифікації людини, яка звикла до усталеності та порядку. Вона губиться у величезному потоці інформації, з якою має справу щоденно. Їй важко віднайти та виокремити необхідні, важливі для неї відомості. У безперервному інформаційному потоці її світосприйняття та світорозуміння стає хаотичним, фрагментарним, сповненим протиріч, таким, що не вкладається в межі жодних спроектованих схем, правил чи алгоритмів розвитку буття. Уявлення людей про світ та самих себе, за словами З. Баумана, розсипаються на низку

моментальних знімків, кожен з яких фіксує в уяві людини лише власне відображення, яке зазвичай не пов'язане із зображенням сусіднього кадру. Як результат, людина не спроможна послідовно конструювати ідентичність світу. Тому свої зусилля вона спрямовує на експерименти з хаотичними, фрагментарними формами світу, повсякчас за необхідності збираючи та розбираючи їх. Таку діяльність людини дослідник метафорично уподібнює до палімпсесту давнини (тексту, написаного на пергаменті поверх іншого тексту). Він звертає увагу, що в ході експериментування з фрагментарними формами дійсності для людини є важливим і необхідним опанування мистецтва забуття. Уміння забувати є не менш цінним, ніж мистецтво запам'ятовування, оскільки не завчання нової інформації, а здатність її відкинути в умовах, коли вона вичерпала свій потенціал, на думку З. Баумана, допомагає людині бути в належній формі, спроможною вести нові інтелектуальні пошуки, відкидаючи будь-які стереотипи, умовності тощо. У таких ситуаціях, стверджує дослідник, «пам'ять людини уподібнюється до відеоплівки, яка завжди може бути очищена й наповнена новими образами» [27, с. 109]. Звісно, хаотичність, фрагментарність людського буття надає можливість подивитися на нього як не на якусь завершеність, яку необхідно пізнати, а як на можливість конструювати й отримувати нові якості та характеристики світу. Фрагментарність, калейдоскопічна мінливість та змінність зумовлюють втрату людиною здатності критично осмислювати реалії. Вона, скоріше, не пізнає реальність, а її інтерпретує. За приклад може правити вплив рекламної інформації на людську свідомість. Загальновідомо, що рекламні ролики здатні нав'язувати людині певні стереотипи та стандарти, долучаючи до особливого плинну віртуального життя. У рекламній індустрії на перший план виходить людина, яка споживає запропоновану інформаційну продукцію, а не створює її. Свідомість людини, що перемикає канали та приміряє на себе різні ролі й образи з телеекрану, з часом уподібнюється до учасника чи актора цієї телепередачі, якою дистанційно керують чи навіть маніпулюють. Набуває розвитку екранна залежність, яка виявляється в підвищеній розсіяності, нездатності людини сконцентруватися на певній інформації. На думку науковців, у людини, яка вдається до подібних маніпуляцій, відбуваються зміни психіки та формується відповідний стиль мислення, який поступово стає засадничим у сучасному світі [32; 345]. Як ілюстрація наведених вище думок – дослідження А. Бесчасної. Вона вважає хибною сучасну теорію в психології щодо дітей-індіго як представників людства іншого гатунку. Дослідниця піддає сумніву твердження, згідно з яким, вини-

кнення дітей-індіго – це певний прогресивний етап розвитку людства, якому притаманні значно кращі представники людської спільноти. На її переконання, діти-індіго – це, навпаки, одна з ілюстрацій того, як змінюється людство під впливом техногенних трансформацій. Теорія «дітей-індіго» – це «значною мірою умоглядна та еkleктична конструкція. Ці діти не прийшли до нас з космосу, це абсолютизація реальних природно-біологічних, психічних і соціальних проблем появи та розвитку нових поколінь», – пише дослідниця [36, с. 181]. На думку А. Бесчасної, на багатьох позначилися природно-біологічні та психоневрологічні негативні трансформації людської популяції, що виявляється в недорозвиненості здібностей і задатків, неадекватній поведінці, соціальній агресії, граничному егоїзмі – по суті, саме такі особливості характеризують у дітей-індіго [36, с. 181].

У сучасних дослідженнях швидко перемикання телевізійних каналів з однієї програми на іншу з метою уникнення перегляду реклами отримало назву *zapping*. Цікавим у контексті таких міркувань є розгляд В. Тарасенком культурних практик самоорганізованого простору і часу кризь призму феномену *zapping*. Мандрування інтернет-сторінками шляхом простого натискання кнопки створює, на його думку, ситуацію переходу від послідовних наративів до фрактального наративу. Особливістю цієї ситуації переходу є невизнання жорстких причинно-наслідкових меж. Зазначена ситуація постає як імовірнісна та мінлива. Перескакування зі сторінки на сторінку є ситуативним та непрограмованим. І в цій ситуативності та незапрограмованості людина складає своє розуміння про світ, а це, у свою чергу змінює її розуміння світу і, відповідно, змінює людину. Основу цих змін становить просте натискання кнопки. Які наслідки для людини мають практики *zapping*? В. Тарасенко вважає, що вони передбачають відхід від загально визнаної норми щодо розуміння людини в напрямі формування людини-шизофреніка чи нового типу людини, яка продукує принципово нову культуру й нові культурні практики. Цей тип людини дослідник позначає як «людину, що клацає» [329]. Змінюючи радикально світ довкола себе, людина сама зазнає кардинальних і часом малозрозумілих змін. Вони стосуються біологічної, духовної, соціальної, тілесної, емоційної та інших складових її сутнісної природи та засвідчують, що людська сутність не може вважатися незмінним, довершеним взірцем. Бути людиною в сучасному світі – означає, принаймні, не мати ніякої сутності. Відповідно есенціалістське тлумачення людини, яке було пріоритетним у багатьох дослідженнях минулих епох, має поступитися екзистенціалістському підходу в поясненні її сутнісної природи.

У просторі сучасності складається нова ідентичність людини як «можливості бути» (С. К'єркегор). Вона детермінована лише собою, є фактично відкритою світу та розглядається як проект (Ж.-П. Сартр), як зусилля бути собою. Її існування – це усвідомлене утвердження власної сутності через безперервне творення та приміряння нових образів, а також уміння їх позбуватися та обирати нові залежно від зміни ситуації чи контексту буття. Творення та зміна людиною Я-образів американський психіатр Р. Дж. Ліфтон окреслює як феномен «протеанізму». Він уподібнює сучасну людину давньогрецькому міфічному божеству Протею, який постійно змінює свій образ та здатний його зберегти за умови перебування лише в полоні. Причинами виникнення феномену протеанізму, на думку дослідника, є революція в засобах масової інформації, яка зумовила безперервний обмін культурними надбаннями, взаємопроникнення різних культур, здатність до моментального поширення інформаційних ресурсів тощо [402]. Інформаційно-комп'ютерні технології не лише розширюють доступ людей до інформації та пришвидшують її обробку, вони створюють особливе комунікативне суспільство. Це суспільство розчиняє звичне буття людини. Воно деперсоніфікує та знеособлює людину, роблячи життєвий світ локальним та ситуативним, залежним від тимчасових бажань та інтересів. «Люди можуть роками спілкуватися за допомогою електронної пошти, залишаючись один для одного інкогніто, загадкою, містером Ікс. Найяскравіше це проявляється на прикладі створення в Інтернеті незліченої кількості чатів, форумів – своєрідних інтерактивних спільнот, де кожен учасник незримими нитками пов'язаний з багатьма такими самими, як і він», – стверджує Ю. Павлов [264, с. 317]. У такому спілкуванні людина реалізує множинність образів і ролей, що є штучно створеними конструктами та замінюють їй на певний час реалії справжнього буття. Вона повсякчас перебуває на межі власних образів, вибудовує траєкторію власного розвитку згідно з реаліями часу. Людина мислиться не як ілюзорний, абстрактний ідеал чи взірець епохи, під які підлаштовувалися реалії її буття, а як ефект своєї присутності у світі, як інспірована її участю дійсність.

Множинність та різноманітність рольових ідентифікацій символізують не стільки втечу людини від реалій, скільки роблять її світ та світ для неї (довкола неї) значно ширшим, глибшим та ціліснішим. Здатність і потреба людини у створенні «віртуальних» світів і взаємодії з ними дослідники пов'язують з поняттям «ескапізм». Словник іншомовних слів трактує ескапізм (від англ. *escapism* – втікати, уникати, спасатися) – 1) прагнення уникнути (втекти) від реалій повсякденно-

го життя, побутових проблем і т. ін., особливо потяг до абстрактних суджень в різного роду духовній, інтелектуальній діяльності; поведінка, що характеризується цією тенденцією; 2) аполітичність, ухилення від участі в суспільному політичному житті [185, с. 47]. У психологічних та психіатричних практиках ескапізм розглядають як девіантну поведінку, що символізує бажання людини жити в примарному вигаданому світі та є захисним механізмом людської психіки. Філософи і культурологи розглядають зазначене явище як вияв норми сучасної людини, оскільки дешифрація ескапізму є в кожній людині. Звісно, проблема ескапізму та її соціокультурний вимір є досить великою за обсягом та різноплановою темою, а тому потребує окремих досліджень. На нашу думку, що розгляд ескапізму лише як способу втечі від світу реалій у світ фантазій, ілюзій та мрій є дещо вузьким та неповним, оскільки в життєвих реаліях ескапізм дозволяє людині акцентувати увагу та зусилля на другорядних ідентифікаціях, що скоріше символізують хобі та її уподобання, ніж серйозну діяльність, якій присвячує більшу частину свого здоров'я та часу. Як результат, людина постає як складна та багатогранна структура, яка здатна виконувати безліч соціальних ролей, демонструючи при цьому невичерпність та непізнаваність своєї природи в різних ситуаціях і практиках життя. Власне наявність множини ідентифікацій дозволяє людині побудувати свою ідентичність та презентувати світові і собі, якою вона є насправді. Відповідно у множинності та складності закладено шлях до найбільш повного розвитку індивіда. Ескапізм дозволяє прожити людині не одне життя, а кілька, нехай навіть віртуальних. Перебуваючи в комп'ютерно-комунікативному середовищі, людина уникає справжніх реалій свого життя та отримує можливість «приміряти» інші ролі, створити нові віртуальні *Я*-образи. У такий спосіб відбувається самореалізація тих особистостей, які відчувають нестачу *Я*-образів у реальному житті.

Множинність *Я*-образів дозволяє людині пізнавати будь-який аспект діяльності з різних позицій і в сукупності отримати більш повну та достовірну картину розуміння світу. Таким чином, на думку О. Труфанової, проблема ідентичності перетворюється на проблему організації багатогранного індивідуального досвіду [339, с. 21]. Почуття ідентичності дозволяє людині відчути та зрозуміти, хто вона є насправді, дозволяє поєднувати різноманітні прояви її багатогранної особистості в різних ситуаціях. Така організація передбачає взаємозв'язок індивідуальності з нормами й очікуваннями середовища, у якій вона знаходиться. «Людське *Я* є складною системою, в якій поєднується різноманітність *Я*-образів, кожен з яких відображає особливості нашої по-

ведінки, фокусу пізнавальної діяльності, специфіку психічних реакцій у різних ситуаціях соціальної взаємодії», – зазначає О. Труфанова [339, с. 14]. Дослідниця ілюструє приклад такої взаємодії крізь призму впливу розвитку виробничих відносин у суспільстві на створення Я-образів, тобто ідентифікацій людини. Вона стверджує, що в епоху індустріального суспільства, коли людина розглядалася як безликий гвинтик виробничої чи бюрократичної машини, зростає цінність приватного життя. Саме в приватному житті людина отримує можливість реалізувати свою індивідуальність. Тому їй ідентичність видається нібито розколотою на дві частини між виробничим, суспільним життям та його приватним. Ця роздвоєність переростає з часом і фрагментацію. Фрагментація посилюється в сучасних соціокультурних реаліях та постає для людини вже справжнім викликом. Відповісти на нього людина буде здатна за умови, що не припинить конструювати власну ідентичність, створюючи нові Я-образи. Цей процес конструювання та творення супроводжуватиме людину все її життя. Як метафорично зауважує О. Труфанова, людина все життя блукає лабіринтом власної ідентичності, заглядає та пізнає в ній все нові і нові закутки, які залежності від соціальної ситуації становлять особливу цінність [339, с. 13].

За умови, якщо множинність Я-образів є фрагментарною (тобто між ними порушений або відсутній зв'язок) та ще й додаються зовні штучно створені Я-образи, то ідентичність людини стає розбалансованою, кризовою. На приклад уже сьогодні велику стурбованість у дослідників викликає вплив клонування та репродуктивних технологій на природу і соціальні практики людини. Вони зумовлюють фундаментальні мутації її сутності, розмиваючи межу між природним (тим, що задано природою) та штучним (тим, що спроектовано в соціумі). «Якщо підрастаюча людина дізнається про ту дизайнерську процедуру, якій її піддали інші люди заради специфічної зміни її генетичної структури, то перспектива штучно створеної істоти цілком може витіснити в такої дитини сприйняття її самої себе як природно виростаючого тілесного буття. Унаслідок цього дедиференціація відмінності між «тим, що виросло» і «тим, що зроблено», просякає і власну екзистенцію людини», – пише Ю. Хабермас [362, с. 65].

Таким чином, кризовість людського буття не варто розуміти як фінал людської історії. Це, скоріше, знакова межа, яка символізує необхідність відмови від розуміння людини як одновимірної (Г. Маркузе), яка раціонально та цілеспрямовано пізнає світ на користь людини складної й цілісної, яка реалізуючи приховані, співзвучні епосі потенції, спрямовує свою діяльність у річище конструювання активного

нелінійного середовища складних реальностей. Вона опиняється в зоні небезпеки і одночасно в просторі нових можливостей, які мають ліквідувати стан ситуативної тривоги, задовольнити вітальні та духовні потреби, окреслити шляхи її самовираження та самовдосконалення, культивувати здатність розуміти й розкривати світ власної унікальності і духовно-культурної самобутності. Така людина розуміється як нова антропологічна реальність, яка звільняючись від релігійних, політичних, сімейних, національних та інших цінностей, які визначали життя її в попередні епохи, нівелюючи соціальні правила та норми. Вона перетворюється на творця своєї сутності. Цей образ докорінно відрізняється від тих традиційних уявлень про людину, що склалися в попередні епохи. Метафоричний лозунг «смерть людини» (М. Фуко) розуміється як відмова від ідей та уявлень, які орієнтують дослідників на пошуки незмінної природи та вічної сутності людини. Пріоритетним видається зосередження зусиль на дослідженні реальної людини та проблем її життя в епоху криз і спокус інформаційної технізованої епохи. Отже, людина не розуміється як певна даність, абстрактний ідеал чи взірць епохи, під які підлаштовуються реалії її буття, створюючи ідеалізовану, ілюзорну, позбавлену життя та перспектив розвитку картину. Привернути увагу до реальних проблем існування людини, відкрити нові горизонти її розвитку, на думку Л. Горбунової, можна за умови розгляду людини з погляду «онтологічного розмикання», тобто коли людина не є сталою величиною, а постійно відбувається, конституюється у своїх практиках, визначається різноманітними діями, енергіями, є одвічно плюралістичною та багатоваріантною за своєю сутністю [337, с. 140]. Феномен людини в сучасному світі мислиться не ізольовано, а в сукупності з людською діяльністю, із середовищем, у якому вона живе та яке творить. У широкому розумінні його варто розглядати як ефект присутності людини у світі, як інспіровану людською участю дійсність. «Світ як глибинна реальність влаштований у такий спосіб, що він функціонує у взаємозв'язку з суб'єктом», — зауважує О. Князева [175, с. 181].

Методологічним орієнтиром в осмисленні людини як можливісної є практики «аутопоезису», використовуючи які, вона здійснює виробництво власної сутності, здійснює пошук співвимірних суспільним запитам культурних форм. Поняття «аутопоезис» (з грец. — творення, самовиробництво) було запроваджене до наукового обігу в 1973 році чилійськими науковцями У. Матураною та Ф. Варелюю. У своїй книзі «Древо пізнання» вони застосували цей термін для розгляду проблеми визначення сутності, основи життя для будь-якої живої системи. Дос-

лідники відмовилися від традиційного, запропонованого еволюційною теорією визначення сутності життя як здатності до пристосування та відтворення собі подібних. Розуміння репродуктивної функції як стрижневої основи життя будь-якої системи, на їх думку, є неповною та обмеженою, оскільки не дозволяє показати складну природу та прихований потенціал живої системи. Як альтернативу дослідники пропонують розглядати життя як здатність живої системи до підтримки власної ідентичності та саморозвитку, тобто до аутопоезису. Аутопоезисна організація є власне тією родзинкою, яка характеризує живі істоти як живі. У процесі саморозвитку жива система залучає зовнішні ресурси, тобто вона не є самодетермінованою. Знаходячись у постійній ситуативній взаємодії з світом, жива система самовибудовується за лише притаманним їй унікальним сценарієм розвитку та життєдіяльності. Тобто саморозвиток не є наперед запланованим, він не відбувається за директивними приписами чи інструкціями.

Суттєву роль у самовибудовуванні живої системи можуть відігравати незначні впливи. Вони можуть викликати збурення в усій системі, зумовити неочікувані ефекти та наслідки, «оскільки будь-яка аутопоезисна система являє собою єдність численних взаємозалежностей, при зміні одного параметра системи, весь організм одночасно зазнає корелятивних змін...», — пишуть дослідники [230, с. 90]. Звісно, притаманна живим системам структурна конгруентність — єдність, яка дозволяє їм засвідчити свою особливу присутність у світі, здатність мати власний образ, характерні риси тощо зберігається. Мова йде більше не про руйнацію живої системи, а про розкриття її багатоаспектної природи, здатність задіяти та реалізувати її прихований потенціал тощо. Вплив навколишнього середовища на живу систему постає своєрідним рушієм змін у ній, каталізатором її подальшого саморозвитку, що повсякчас відбувається по власній незапропонованій траєкторії, а тому є непрогнозованою. Ідея про безпосередній зв'язок дії навколишнього середовища і змін, які відбуваються в живій системі, не спрацьовує в таких реаліях. Однак це не означає, що аутопоезисна система не буде докорінно відрізнятись від зовнішніх реалій. У процесі самотворення вона підлаштовується до них, адже в подальшому від цього залежатиме її життєдіяльність та потенціал для розвитку. Водночас у такому взаємозв'язку жива система не віддзеркалює світ, а пізнає, залучаючи його ресурс у творення себе як складної, цілісної системи. Відповідно еволюційний розвиток, на думку У. Матурані та Ф. Варели, передбачає не лише пристосування живих організмів до навколишнього світу, а й їх самовибудовування та саморозвиток. «Еволюція у чомусь на-

гадує скульптора з негнатовною пристрасною до подорожей: він блукає світом і підбирає то мотузку, то відрізок бляхи чи відрубок дерева, а потім складає із своїх знахідок певну конструкцію, поєднуючи їх так, як дозволяє структура знахідок і обставини, лише наслідуючи одну – єдину причину, яка полягає в тому, що їх можна об'єднати. У результаті таких подорожей, у світі з'являються дивовижні форми; вони складаються із гармонійно пов'язаних частин, що є продуктом не детально продуманого плану, а природного дрейфу», – зазначають дослідники [230, с. 90].

Практики аутопоезису свідчать як про складність світу і живих систем загалом, так і людини зокрема. У них складається нове розуміння людини як людина-переходу, яка створює сама себе. А перехід мислиться як єдиний спосіб буття такої людини.

Звісно, це зумовлює втрату людиною опори в просторово-часовому континуумі, вона уподібнюється до рослини без коріння (перекопале), а тому існувати та розвиватися їй нелегко, спираючись лише на досвід, який вона виплекає в собі. «Досвід останніх десятиліть виявляє особливу мінливість, рухливість, плінність, пластичність різноманітних аспектів людського буття. Особливо характерним тут є звернення твердого центру, відкритість назовні, перетин кордонів, номадичний рух у просторі «транс», – зауважує Л. Горбунова [337, с. 100]. В умовах динамічного, сповненого ризиків світу людина позбувається централізму, чітко окреслених смислових меж та сукупності психічних, фізіологічних, пізнавальних й інших здібностей, узвичаєних образів. Її існування у світі означене як безперервним примірюванням нових образів, творенням нових ідентифікацій, так і вмінням їх позбуватися та обирати інші залежно від зміни ситуації чи контексту буття. Вона опиняється в ситуації переходу (своєрідного межичасся), коли стабільне вже зникло, а нове ще не ствердилося. Щоб вижити та бути успішним в реаліях мінливого світу, людина приречена культивувати в собі нові культурні начала, створювати нові концептуальні «культурні персонажі».

В умовах сучасної соціокультурної ситуації відбувається становлення нового типу людини – людини складної (Homo Complexus), якій властиві не лише нове мислення, а й нові відчуття, нова інтуїція, нові адекватні способи бачити самих себе та навколишній світ. Архетипом її діяльності та життя стає винахідливість. Така людина розглядає світ як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку необхідно долати. Вона вибудовує траєкторію власного життя та успіху, активно пізнає світ, не зупиняючись на якійсь певній позиції. Серед пріорите-

тних напрямів її діяльності є пошук та реалізація співвимірних сучасності культурних форм, збереження рівноваги в динамічному та мінливому світі, які можуть реалізуватися за умови створення людиною цілісної картини про себе та світ, у якому вона живе.

Сучасність вимагає розуміння та презентації людини нераціональної, яка підпорядкована лише потребам свого розуму. У реаліях сьогодення вона має розкрити та задіювати всю свою екзистенціальну природу. Відповідно, вона має презентувати себе як певну єдність у множині. Вона постає як духовно-душевно-тілесна істота (М. Бердяєв).

Своє бачення людини як багатовимірного суб'єкта презентує Е. Морен. Дослідник звертає увагу на те, що пізнавальні парадигми, які спрощують, редукують світ людини до світу природи чи розглядають його лише як елемент соціуму, заважають розумінню складності людської природи як подвійної єдності людського буття (одночасної належності людини до природи та відокремлення людини від світу природи). Людина за своєю природою є множинною єдністю та унікальною різноманітністю, своєрідною «точкою голограми, яка несе в собі Космос» [242, с. 52]. «Нам належить також зрозуміти, що будь-яка людина, навіть найбільш пересічна, у найбільш банальних ситуаціях життя, творить у собі певний великий світ. Він несе в собі свою внутрішню множинність, свої віртуальні індивідуальності нескінченість химерних персонажів, полі екзистенцію в реальному та мрійливому, у сні та наяву, у покорі та порушеннях, у явному та таємному... у своїх потаємних печерах та у своїх бездонних глибинах», — пише Е. Морен [242, с. 52]. Однак складність, багатовимірність людини полягає не лише в сукупності фізичних, фізіологічних, психологічних, ментальних, емоціональних, інтелектуальних тощо характеристик, а й у визнанні між ними очевидного та прихованого взаємозв'язку. «Раціональна людина є також емоційною людиною, людиною міфу, безумства. Людина праці є також людиною гри. Емпірична людина є також людиною з уявою. Економічна людина є також людиною «споживання»...», — стверджує дослідник [242, с. 52]. Тому набуття сучасною людиною сукупності раціонально-технічних знань жодною мірою не знищило в ній чуттєвого, поетичного, міфічного, символічного тощо пізнання світу. Усе різноманіття людського ества та його проявів сплетене, зіткане в певну єдність, цілісність, що створює людську тканину, становить світ людського буття, тобто є зв'язком між єдністю та множинністю. Такий погляд на людську сутність дозволяє Е. Морену кваліфікувати її як людину складну — Номо Complexus.

Людина постає як мисляча, працююча, танцююча, граюча тощо істота. Власне в спектрі різноманітності та різноплановості, спланованості та непередбачуваності цих ролей і виявляється складність та багатогранність свого єства. Людина повсякчас у процесі свого життя та діяльності залучає крім раціональної, ще й емоційну, чуттєву, тілесну сфери тощо. Її внутрішня природа виражається та діє в комплексі і сприймається зовнішньо в комплексі. Танцівник, який довершено виконує танцювальні па, буде мати успіх у публіки за умови, якщо зможе передати чуттєвий настрій, емоційно наповнити свій виступ.

Складність людини засвідчує потенційну різноманітність людських образів, відображає особливості людської поведінки та специфіку психічних реакцій у різних ситуаціях соціальної взаємодії тощо. У тій чи іншій пізнавальній діяльності людина залучає, крім раціональної, ще й емоційну, чуттєву, тілесну сфери тощо. Її екзистенціальна природа виражається та діє у комплексі і сприймається в комплексі. Власне на цю обставину звернув увагу С. Балей. Він створив на перетині філософії, психіатрії, психології, педагогіки, фізіології самобутню концепцію цілісного підходу в розумінні та розвитку особистості. Принцип цілісного підходу дослідник подає як єдність, взаємодію та взаємозалежність анатомічних, психічних, фізіологічних й інших характеристик. Усе різноманіття людського єства та його проявів сплетене, зіткане в певну єдність, що створює людську тканину та презентує світ людського буття [394].

Стрижнем у поясненні природи цілісної особистості С. Балей вважав психіку. У дослідженні психічних процесів він використав два підходи — аналітичний та синтетичний. Аналітичний підхід, на його думку, дозволив проаналізувати відносно прості, елементарні явища, як-то: сфера почуттів, інтелекту, волі тощо, виокремивши у кожній з них необмежену кількість переживань, що можуть стати предметом окремих наукових зацікавлень. Однак таке дроблення психіки та психічних процесів припустиме лише в певних межах. Надмірне ж захоплення аналітичними методами не дозволяє подивитися на проблему в цілісності її проявів, а отже, зумовлює однобічність та хибність результатів. Ці методи спроможні лише дати поштовх до пізнання особистості, виокремити та піддати аналізу структурні складові психіки людини. Кардинально інше розуміння природи людського Я, бачення людської психіки презентує синтетичний підхід. «Підкреслюючи єдність, яка панує в психіці людини, і вважаючи цю рису істотною для її особистості, стаємо на синтетичну точку зору, або цілісну. Людська особистість становить цілість», пише С. Балей [25, с. 127–128]. Одне і

те саме *Я* поперемінно щось уявляє, сумує, радіє, переживає, прагне, мріє і виконує рішення. Усі ці почуття групуються навколо певних цілей та цінностей, до яких прагне та які плекає в собі особистість. Людина уявляється як певний пункт, з якого вони виходять і в який повертаються. Людське *Я* уявляється як психічна цілісність, що є органічною сутністю, яка має свою певну структуру. Дослідник стверджував, що рисами, які характеризують особистість у людині, є: внутрішня єдність при різномірності функцій структурних елементів, підпорядкованість окремих спільній для них усіх цілості і, нарешті, динамічній характер структури [25, с. 128].

Дослідник розглядав психіку з позицій онтогенетичного підходу, згідно з яким вона постає як феномен, якому притаманна внутрішня динамічна цілісність. Процес розвитку людської індивідуальності постає як процес поступальних змін психіки на різних вікових стадіях її розвитку – від раннього дитинства до юнацького віку, коли за короткий час людина переживає низку постійних якісних змін, формуючись як дорослий індивід. С. Балеї акцентував увагу на стадійності процесу формування та розвитку особистості, на вікових особливостях її онтогенетичної поведінки. Такий підхід допоміг досліднику розглянути індивідуальний розвиток психіки під кутом вікових змін у психофізичному онтогенезі, показати обумовленість психічних процесів фізіологічними. На його думку, особистість як органічна психічна цілісність не задається готовою, а твориться протягом усього свого життя. Вона постійно еволюціонує та змінюється, впливає на оточення та зазнає змін від нього [25, с. 128]. Мова йде про своєрідне єднання внутрішнього світу людини із зовнішніми об'єктивними реаліями, що зумовлює нове бачення, розуміння, переживання, проживання світу зовнішнього, окреслює його подальші обрії розвитку. Особистість постає як реальність, якій притаманні динамізм, постійна рефлексія з світом, який її оточує, та власним світом. Особистість постає не як певна даність, а як процес, у якому відбувається творення людиною самої себе через розкриття та активізацію її потенційних можливостей. Вона постійно еволюціонує та змінюється, впливає на оточення й зазнає змін від нього. Динамічність є властивістю особистості, необхідною умовою її розвитку та життєдіяльності. «У зв'язку з цим поняттям особистість набуває іншого значення – потік самовдосконалення. Особистість є вдосконаленням характеру, досягнутим тим шляхом, що дана особа пізнає свою окремість і гармонізує всі начала своєї душі, розвиває доцільно те, що може їй надати вищу цінність, та відкидає те, що стає на перешкоді», – вважав С. Балеї [24, с. 343]. Осо-

бистість — це трансцендуюча людина, яка усвідомлено та вільно долає межі власного Я, яка не замкнена на своєму Я. Відповідно самопізнання є засобом подальшого розгортання процесу самовибудовування людини.

Суттєву роль у взаємодії конкретної особи зі світом об'єктивної реальності відіграють не лише культурні, мовні, генетичні особливості індивіда, а і його природа та специфіка організації тілесності, оскільки саме тілесність обумовлює параметри сприйняття людини та людиною. Особистість не позбавлена ментально-тілесних характеристик. Оскільки розумові процеси відбуваються в тілі, вони тілесно обумовлені. С. Балеї тлумачив особистість як психофізичну істоту, внутрішня психічна структура якої пов'язана з тілесністю найрізноманітнішими зв'язками, які взаємодіють між собою. Він висловлював переконання, що «комплекси, які складаються з подразнення і реакції, звичайно містять психічні елементи: відчуття, почуття і уявлення, зв'язок між якими можна зрозуміти тільки у рамках всього психофізичного процесу, а не тільки з механіки уявлень» [24, с. 380]. Загальною рисою психічних процесів, на його думку, є визнання того, що послідовність психічних явищ ніколи не можна зрозуміти з механіки, притаманної їм самим, оперувати чистими уявленнями неможливо без рухів, дій, притаманних усьому психофізичному організму. Як приклад, дослідник аналізує ланцюг явищ, який розпочинається дотиком долоні і завершується стискуванням пальців. Цей процес містить психічні елементи, як-то: відчуття торкання через подразнення, відчуття м'язів, суглобів під час реакції [24, с. 380]. Проте складність та багатомірність особистості, полягає не лише в сукупності фізичних, фізіологічних, психологічних, ментальних, емоціональних, інтелектуальних тощо характеристик, а й і у визнанні між ними очевидного та прихованого взаємозв'язку. На думку дослідника, хоча психолог не вивчає досить ґрунтовно соматичного розвитку особистості, він все ж повинен брати до уваги результати досліджень у цій галузі, оскільки вони можуть пролити певне світло на розвиток психічної сфери. «Неодмінний зв'язок між фізичним і психічним розвитком, який виявляється в тому, що в основному ці обидві форми розвитку рухаються паралельно, хоча окремі випуклості і ввігнутості обох ліній розвитку не збігаються між собою, і виявляється навіть тенденція до розбіжності: у місці, де крива фізичного розвитку вигинається стрімко вверх, з психічного боку, маємо застій, і навпаки. Перехідний застій у розумовому розвитку психолог пояснює концентрацією сил організму на розвиток тілесної частини. Так, лише узгодження обох складових психофі-

зичного організму людини, елемента психічного і фізичного, може дати повну, зрозумілу картину її розвитку», — писав С. Балей [24, с. 355]. Особистість не може жити та розвиватися, нівелюючи тілесність. Вона думає та відчуває тілом. Так, думки здатні змусити людину почервоніти чи збліднути, викликати прискорене серцебиття чи тремтіння тіла тощо. Розумові процеси відбуваються в тілі, тобто вони тілесно обумовлені.

Слід зазначити, що проблема тілесності в працях науковців тривалий час вважалася другорядною, не вартої уваги і, відповідно, ґрунтовних досліджень. Наприклад, представник філософської думки Нового часу Ф. Бекон пропонував у процесі пізнання отримані чуттєві дані піддавати раціональній перевірці з метою узагальнення або визначення їх хибності чи істинності. За таких умов емпірично, чуттєво отримані дані за допомогою тілесних практик слугують лише певним підґрунтям для теоретичних міркувань розуму. Відповідно вони є допоміжними, а не самостійними та рівноправними в пізнавальному процесі. Розмежування на розум-тіло засвідчується і в дослідженнях представників Баденської школи неокантіанства. У своїх працях В. Віндельбанд і П. Ріккер використовують у поясненні реалій буття поділ на «науки про дух» та «науки про природу». Власне, у такому розмежуванні простежується протиставлення фізичного (природного, тілесного) та духовного (інтелектуального, раціонального). Винесення за дужки гуманітарних досліджень проблеми тілесності презентувало людину як заручницю власного розуму, позбавлену чуттєвості та емоційності. Винесення тілесності на задній план у дослідженнях зумовлює також розгляд раціональної діяльності в обмеженому вигляді. Зрештою форми розумової діяльності розглядаються вузько та ізольовано, презентували людину, яка має «одну велику, надзвичайно завантажену голову та обтяжена незначним (з т. з. аналізу процесів пізнання) тілом, яке мало, що вирішує» [35, с. 11].

Вихід тілесності на авансцену сучасної культури відбувається лише в другій половині ХХ століття. У цей період стає помітною антропологічна спрямованість філософських досліджень. Людина та її внутрішній світ стають предметом інтересів низки дослідників. Зокрема, М. Мерло-Понті розглядає тіло як провідник буття у світі. Воно постає як рівноправний суб'єкт «сприйняття», завдяки якому людина ідентифікує себе у світі, отримує здатність бути сприйнятою іншими та сприйняти інших [235, с. 265]. За твердженням Е. Гуссерля, досвід тілесності є неодмінним атрибутом життєвого світу людини, оскільки символізує не лише певні фізіологічні процеси, а й постає виявом культуроло-

гічних практик [104, с. 93]. Ілюстрацією даних думок може правити дослідження В. Тарасенка особливостей пізнання світу людиною за допомогою рук та пальців. Засадничим у своїх міркуваннях він обрав твердження: «людина – істота ручна». На його думку, людина розпочинається з пальців та рук. Дослідник стверджує, що палець розумніший, ніж мозок, оскільки здатний значно швидше засвоює запропоновані йому дії та операції. Розум знаходиться в цих процесах позаду, оскільки сконцентровується на схемах пояснення, вибудовуючи можливісні концепції та програми подальших дій. Палець є самопрезентативним. Він спрямовує погляд і розум, змушуючи нас дивитися у вказаному чи спрямованому саме ним напрямку. Палець креативний своїми безпристрасними рухами, він здатний до творчості. Людина спрямовує свою діяльність за рухами пальців, дивуючись тому, що виходить з-під них. Палець поліфункціональний і полістилістичний – залежно від контексту він сексуальний чи дидактичний, поетичний чи деструктивний тощо. Відповідно, у культурних практиках він відображає свою культурну поліпластичність. Звертає В. Тарасенко увагу на зміну культурної функціональності пальців за умов поширення Інтернет-ресурсів. Дослідник вважає, що ці ресурси постають для людини комунікативними протезами, які витісняють запахи, звуки, тілесні дотики і відчуття тощо. Як наслідок, креативний та чутливий палець замінюється на утилітарну кнопку технічних пристроїв [329].

М. Фуко використовує феномен тілесності у розгляді природи владних відносин у суспільстві. Тілесність презентується дослідником як атрибут важливих культурних практик певної історичної епохи, оскільки через даний феномен простежується генеза цінностей та світоглядний пріоритетів у суспільстві. У праці «Наглядати і карати. Народження тюрми» М. Фуко доводить, що відмова від середньовічних катувань, клеймувань, розчленування тіла зовсім не є свідченням гуманізації суспільного життя. Навпаки, влада використовує більш витончені та непомітні, на перший погляд, маніпуляції, такі як: муштри, удосконалення, формування, зміни тощо. Це є свідченням репресивності, яка маскується за цілеспрямованою, системною, кропіткою роботою, переслідуючи єдину мету, зробити тіло, а отже, людину «слухняною», підпорядкованою [360, с. 33]. Проілюстровані думки хоча й стосуються різної проблематики, проте їх об'єднує ідея розуміння тіла як символу людської цінності.

Відмова від поділу на тіло та розум дозволяє уникнути не лише неправильної оцінки тілесності, а й поверхових, неповних, а то й хибних суджень у пізнанні людини та світу довкола неї. Власне подвій-

ність, яка полягає у сув'язі розум-тіло, не дозволяє подивитися та зрозуміти людину як складну цілісну організацію. Вона зумовлює розщеплення, роздроблення, роздвоєння людини тощо. Людина розглядається як індивід, який позбавлений особистісних ментально-тілесних характеристик. Натомість аналіз тілесності як сфери локалізації когнітивних, ментальних, психічних станів, що виявляють та реалізують себе на різних рівнях тілесної організації, дозволить наблизитися до уникнення протиріч у поясненні природи самої людини, активізувати її пізнавальну діяльність. Відповідно значущу в пізнанні людиною світу довкола неї будуть відігравати не лише її культурні, інтелектуальні, мовні, генетичні та інші особливості, а й специфіка його тілесної організації.

Як приклад вищезазначених міркувань – використання в освітньому процесі методів освітньої кінезіології. Вона є одним із напрямів прикладної кінезеології, яка виникла у 60-х роках ХХ століття з метою діагностування та лікування низки захворювань шляхом активізації тону м'язів. Фундаторами освітньої кінезіології вважають американських дослідників та педагогів Пола і Гейла Деннісонів. У 70-90-х роках минулого століття вони створили унікальну навчальну програму «Гімнастика мозку». Програма складається із системи фізичних та дихальних вправ, які спрямовані на підвищення тону чи розслаблення певної групи м'язів. Система спеціальних рухів, психотехнічних прийомів та дихальних вправ дозволяє не лише попередити чи подолати наявні фізіологічні проблеми, а й через активізацію нейрофізіологічних зв'язків між тілом та мозком удосконалити координуючу та регуляторну функцію нервової системи, сприяє розвитку інтелектуального потенціалу людини тощо. Використання даної програми в навчальній діяльності дозволяє виявити та ефективно скоригувати проблеми, які виникли в процесі навчання, професійної діяльності, у взаємовідносинах тощо. На думку педагога та тренера цієї освітньої програми О. Тимоніної, такі вправи «підвищують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють кращому запам'ятовуванню нової інформації, розвивають дрібну моторику та мислення, підвищують стійкість уваги, допомагають відновленню мовленнєвих функцій, полегшують процеси читання та письма» [331]. Стрижневою в програмі є ідея про те, що розумові процеси відбуваються в тілі, а отже, вони тілесно обумовлені. Характеристика взаємообумовленості духу та тіла як рівновартісних у пізнанні подана в монографії «Природа та образи тілесності». Автори у своєму дослідженні представляють людину як складний феномен дійсності, який містить у собі цілісний (холістич-

ний) зв'язок між емоційною, фізіологічною, тілесною, психічною, інтелектуальною та іншими складовими. Цілісність (холістичний зв'язок) «розум-тіло» має аналізуватися недуально: «свідомість отілеснена, а тіло одухотворене, у ньому живе дух і воно живе духом, завдяки духу» [35, с. 12].

Людина існує у світі, відображає світ крізь призму тілесності. Усе, чим вона є і з чим має справу, відображається на тілесності та її обумовлює. «Людська тілесність — це своєрідний мікрокосм, який перебуває в універсальній відповідності до макрокосму людського буття й навколишнього світу», — зауважує О. Гомілко [83, с. 49]. Дослідниця звертає увагу на вплив зовнішнього середовища (специфіка занять, певні соціальні вимоги тощо) на тілесність. Тілесність детермінована зовнішніми реаліями, у ній до певної міри відображено культурний розвиток історичної епохи. Вона постає «як певний культурний взірць, один із нормативів людяності взагалі, і як важливий чинник особистісної ідентифікації та життєвого самовизначення особи» [83, с. 52]. Тіло у своїх презентаціях символізує різні культурні значення, як-то: успіх, упевненість, знедоленість, поразку тощо. Відповідно тілесний образ — це сукупність тих якостей та характеристик, які набуває людське тіло залежно від тих чи інших культурних практик. Воно є втіленням та символом культурної плоти епохи. З метою фіксації тілесного відповідника (проекції) окремих культурних практик О. Гомілко використовує поняття флеш-іміджу (з англ. — образ тіла). Даний термін дослідниця пояснює не як уявлення про конкретне тіло, а як конкретну цілісність тих якостей і вправностей, які воно набуває в ході культурних практик, таких як: виразу та мімічного різноманіття обличчя, форми тіла та його постави, особливостей рухів, загального стану тіла тощо. У своїй сукупності та взаємозв'язку вони транслюють або презентують певний тип людини [83, с. 50]. Маніфестований флеш-імеґем тип людини, на думку дослідниці, не представляє людину лише як культурний зразок. Він здатний виконувати також і регулятивну функцію, яка полягає в підтримці особистості в певних функціональних координатах буття, у її готовності до виконання нею обраної справи та способу життя [83, с. 50].

Інша дослідниця Л. Газнюк зазначає, що соматичному (тілесному) буттю притаманна «онтологічна двоїстість», яка реалізується та перебуває (поміж) двома світами — родовим соціальним буттям та буттям світу як універсаму [71, с. 22]. Гармонійних завершених форм тілесність набуває, використовуючи потенції зовнішнього. Евристично плідним у даному контексті є розгляд С. Криловою тілесної краси жі-

нки. У своєму дослідницькому аналізі вона використовує поняття «екзистенційно-соматична краса», що відображає переживання людиною власного тіла й присутності унікального свого Я у тілі [192, с. 171]. Через демонстрацію та проживання людиною власного тіла в соціальних практиках тілесність здатна набути як гармонійної цілісності, так і піддатися негативним впливам аж до руйнації, набувши комплексів, як неплідних стереотипів поведінки, які виникають на основі екзистенційальної травми, що закріпилася в позасвідомому [192, с. 174]. Дослідниця підтверджує свої міркування аналізом найбільш поширених, на її думку, екзистенційно-соматичних комплексів красивих жінок, як-то: «комплекс страху краси», «комплекс тортур красою», «комплекс захоплення красою», «комплекс відсторонення від краси» та «комплекс жертвування красою» [192, с. 175].

Таким чином, у суспільних практиках тіло не розглядається як пасивний атрибут людини. Навпаки, тілесність є активним творцем суспільних реалій. Тілесність не лише індивідуалізує людину, засвідчуючи її унікальну, відмінну від інших природу, але й об'єднує з іншими. В арсеналі тілесності міститься величезний масив засобів невербальної комунікації, так би мовити «мови тіла», яка дозволяє більш повно презентувати людину та її світ. Як активний учасник людської діяльності, тілесність ініціює організацію нових культурних, суспільних практик, забезпечуючи існування людини в даному соціумі. Отже, розвиток та становлення особистості відбуваються не лише в емоційній, вольовій, інтелектуальній сферах, а й у тілесній. Як тіло існує для суспільства, так і суспільство для тіла. Ілюстрацією цих думок можуть бути наукові розвідки І. Сохань. Дослідниця аналізує роль та значення культури харчування у формуванні толерантного ставлення до світу *Іншого*. Знайомство з кулінарними традиціями та уподобаннями неможливе, на її думку, без залучення тілесності. Власне кулінарні надбання здатні на тілесно-емоційному рівні забезпечити пізнання *Іншого*. Як стверджує І. Сохань, досвід чужої кухні – це досвід тілесної співпричетності, що може мати як певні пріоритети, так і певні обмеження, аж до повного неприйняття [322, с. 135]. І, власне, неприйняття людиною на тілесному, фізіологічному рівні певних національних кулінарних шедеврів символізує неготовність та неспроможність людини подолати межу між своїм та чужим, розширити горизонти свого буття за рахунок визнання *Іншого*. Дана обставина засвідчує і той факт, що людина може значно легше емпатійно прийняти *Іншого* у його інакшості на інтелектуальному чи навіть духовному рівні, ніж на тілесно-чуттєвому. Дослідниця звертає увагу на той факт, що розповсюджен-

ня у сучасному світі мережі закладів швидкого харчування («магдогналізація» суспільства) уніфікує та стандартизує культуру харчування, їжа стає «знайомою для всіх», стираються межі у відносинах між своїм та *Іншим* (*Чужим*). Отже, цей тип гастрономічної культури зводить до мінімуму роль тілесно-чуттєвої сфери і, як наслідок, зумовлює неповну інформацію про *Іншого* в інтелектуальній сфері тощо. Таким чином, через призму своєї тілесності людина втрачає можливість бути універсальною, набуваючи унікальних, лише їй притаманних рис [322, с. 135].

Таким чином, тіло уявляється не лише як вимір людської природи, воно постає виміром природи суспільної. З огляду на цю обставину, Р. Шустерман вважає тілесність ключовою в гуманітарних дослідженнях [387, с. 52]. Вона потребує особливого піклування та статусу, оскільки врешті-решт сприяє розвитку емоційного, інтелектуального використання в наукових та художніх заняттях, яким воно слугує. «Музиканти, танцівники, актори та інші артисти будуть виступати краще та довше за умови, якщо будуть знати, яка соматична поведінка більше відповідає їх виду мистецтва, як користуватися своїми інструментами і самі собою, щоб уникнути небажаних, непотрібних м'язових судорог, що виникають в результаті необдуманих звичних зусиль, зменшуючи ефективність і легкість рухів і в кінцевому результаті зумовлюють біль і інвалідність», – пише Р. Шустерман [387, с. 59]. Повага до людського тіла передбачає повагу до особистості та її прав і свобод у суспільстві. Тіло об'єднує нас як людей і водночас функціонально розподіляє на класи, раси, етноси, статі і т. д. [387, с. 54]. За таких умов тіло, дух, культура (суспільні практики) об'єднані найміцніше. Цей зв'язок знайшов своє втілення в сомоестетиці. Сомоестетика – це напрям міждисциплінарних досліджень, який враховує надбання психології, фізіології, медицини, антропології, філософії та інших дисциплін та має на меті збагатити соматичний досвід і можливості його застосування в життєвих практиках особистості [387, с. 53]. Прикладом такого використання практики східних філософських традицій, таких, як дихальна гімнастика, йога, бойові мистецтва, медицина дзен тощо. Саморозвиток та самовдосконалення особистості передбачає ритуальні та артистичні практики, соматичні вправи, які сприяють гармонії духу та тіла, виховують належну поведінку та самоповагу і високу техніку відповідних дій [387, с. 57]. Допомогти людині розкрити свою складну цілісну природу має допомогти навчальна діяльність. Вона має йти в авангарді тих соціокультурних змін, що відбуваються, щоб гарантувати певний рівень сталості в мінливостях і непрогнозо-

ваностях буття. Як стверджує О. Огурцов, будь-яке теоретичне розуміння педагогіки, будь-яка концепція людини утворює світоглядний і методологічний фундамент не лише для педагогічної антропології, а й педагогіки в цілому. Відповідно, будь-яка концепція цілей і змісту виховання і освіти передбачає філософський погляд на сутність і призначення людини, її свободу і можливості. У такий спосіб людина виявляється розчиненою в різноманітності форм життя. І те, що для неї є «нормальним», а що «аномальним», не відокремлюється, оскільки є свідченням примусу чи тонкої репресивності. Світ можливостей постає для неї ситуацією переходу, у якому вона живе [258, с. 19]. Образ людини, який презентує сучасність, як ніколи раніше, засвідчує свою складну та непересічну природу. Завдяки своїй складності та цілісності людина здатна виявити свій потенціал та низку нереалізованих можливостей, які можуть бути релевантними у вирішенні тих проблем, з якими вона повсякчас зустрічається в мінливих реаліях сьогодення.

3.2. Трансгуманітарність в осмисленні людини-переходу

Новий контекст соціальної реальності значною мірою впливає на буття та природу людини. Стрімкий розвиток інформаційних, комп'ютерних, мережних та інших технологій засвідчує небувалі зміни не лише в усіх сферах суспільного життя, а й стосується безпосередньо самої людини – її способу життя, цінностей та пріоритетів, світоглядних орієнтирів, тілесності. Так, досягнення у сфері генної інженерії, ДНК-комп'ютерних, біоінформаційних, комп'ютерно-мережних, інформаційно-медійних та інших технологій найближчим часом вже дозволять розв'язати низку вічних та нагальних проблем людства щодо життя, безпеки, здоров'я тощо. Винайдення ліків від захворювань, що обумовлені генними патологіями, боротьба з процесами старіння, створення біофабрик з виготовлення препаратів – замінників речовин, які виробляє організм, удосконалення людського геному тощо, з одного боку, полегшать та зроблять безпечним життя людини, а з іншого – зумовлять зміни в напрямку до подальшої еволюції її як виду. Така людина як феномен ХХІ століття, на думку М. Шевченка, «перебуває в процесі становлення, але вже на даний момент крім власне теоретичних, чи то культурних абрисів, має ще й суто технічний вимір, який включає такі сфери, як геномні технології, нанотехнології, робототехніку, нейробиологію, штучний інтелект, які поряд з удосконаленням

людської природи, можуть докорінно її змінити» [381, с. 143]. Її образ та характеристики отримують досить принадливі риси. Зокрема, вона володітиме набагато досконалішою пам'яттю, ніж звичайна, її фізичні та розумові можливості перевершать можливості будь-якої немодифікованої людини, вона буде наділена тілом, сповненим молодості та енергії, яке не підвладне хворобам та старості, тощо. Модифікація людського тіла та свідомості за допомогою нейропротезів, нейрочіпів та навіть пігулок від старіння чи покращення настрою зробить людське *Я* штучним, ефемерним, мінливим. Воно втратить усталені межі власної ідентичності та під дією зовнішніх чинників і впливів повсякчас набуватиме нових характеристик й очікуваних зовні результатів. «Новий світ антропологічних навантажень формує антропологічні ландшафти особистості», – констатує В. Буданов [51, с. 59]. Людина не розуміється як довершений взірець природного творіння, а як основа для подальшого творення та розвитку.

Отже, видається за доцільне вести мову не лише про кризові явища суспільного та природного життя, а й антропологічного. Принади науково-технічного прогресу приховують у собі реальні небезпеки реалізації песимістичних сценаріїв подальшого розвитку людства. Модифікація людської тілесності зумовлює вірогідність змін не лише в гуманістичних і аксіологічних орієнтирах людства, а й передбачає зникнення людяності й гуманності як таких. «Страх перед тим, що зрештою біотехнологія принесе нам втрату нашої людської суті – тобто важливої якості, на якій тримається наше відчуття того, хто ми такі та куди йдемо, які б не відбувалися зміни з людиною за всю її історією», – наголошує Ф. Фукуяма [361, с. 147]. Людство вперше опинилося у межовій ситуації, зоні біфуркації, вихід з якої можливий за умови збереження унікальності та самобутності людини як індивіда, міри «людського в людині». Факт відставання духовно-моральної компоненти стратегії розвитку людства від його науково-технічної складової стає поштовхом до пошуку та створення проектів власного виживання на основі нових культурних парадигм, реалізації їх у соціально-культурних сферах життя, зокрема в освіті.

Науковці висловлюють припущення, що в умовах NBICS-технологій інформаційна педагогіка відійде у минуле, місія педагога лише як транслятора певної суми знань стане непотрібною. Зміниться призначення освітянських інституцій у житті людини та суспільства. Вони будуть розглядатися не як зберігачі та транслятори інформації, а як майстерні з її створення та переробки. Отже, як частина високотехнологічного суспільства освітня сфера покликана стати творцем нових

наукоємних технологій, а не лише транслятором інформації про них. Традиційна інформаційна педагогіка трансформується у NBICS-педагогіку та розглядатиметься як когнітивна сфера, уподібнюючись до сучасної комп'ютерної індустрії. У її лоні суттєва увага буде надаватися формуванню здібностей, які здатні забезпечити успішну життєдіяльність людини відповідно до соціальних потреб нової цивілізації. На думку В. Смирнова, уже 2040–2050 роки стануть переломними в історії людської цивілізації в цілому, оскільки вони стануть періодом становлення та розвитку NBICS-педагогіки. У майбутньому розвиток цієї сфери супроводжуватиметься зміною парадигм розвитку людства, його світогляду та мислення [317, с. 164]. Дійсно, в умовах наукоємного, високотехнологічного суспільства освіта надзвичайно пов'язана з наукою. Така взаємодія передбачає, з одного боку, популяризацію наукових надбань, поширюючи їх у практиці суспільного та повсякденного життя людей, а з іншого — здатність запропонувати науці інноваційні ідеї чи навіть новий інтелектуальний продукт.

Таким чином, у житті людини технічні та технологічні новації постають у вигляді дволикого Януса, який однією рукою пропонує їй низку надлюдських здібностей, можливостей, відчуттів, а іншою — спричиняє нищення звичного «грунту» її існування, створює напруженість у стосунках з природою, соціумом та з самою собою, поширює моральну нестабільність, ціннісний нігілізм тощо. Сьогодні витoki суспільних ризиків та небезпек приховуються не у невігластві, а, навпаки, у знанні. За таких умов, сучасна наука вже не розглядається як джерело розв'язання проблем, як панацея від вселенських лих чи людських прикросців, вона дедалі частіше постає джерелом їх виникнення (У. Бек). Мова йде про необхідність, крім міркувань про позитивний вплив, запровадження в життя наукоємних технологій, осмислення негативних наслідків їх впливу на життя соціуму та власне саму людину.

Загалом, реалії сучасності формують низку нових викликів перед освітою, спонукаючи до переосмислення її суспільного призначення та ролі в житті людини. Сьогодні, коли неможливо передбачити, як зміниться людина та світ довкола неї вже найближчими роками, напевно чи можна визначити, яким знанням необхідно навчати людину задля її успішності та сталості суспільного розвитку. Відповідно, нове смислове звучання та змістове наповнення мають отримати одвічні питання навчальної діяльності: «Чого навчати? Як навчати? Для чого навчати? Скільки навчати?».

Одним із філософсько-антропологічних орієнтирів є нова гуманістична парадигма — трансгуманізм. Зазначений термін з'явився в нау-

ковому обігу в середині минулого століття. Він був запропонований у 1957 році одним із фундаторів ЮНЕСКО Дж. Хаксклі, який у своїй однойменній праці «Трансгуманізм» використав його з метою опису майбутнього людини. Проте справжнє зацікавлення ним як напрямом досліджень та новим гуманістичним світоглядом відбулося наприкінці ХХ століття. Це було пов'язане з створенням низки наукових об'єднань та суспільних організацій, піонером серед яких була Всесвітня організація трансгуманістів, створена у 1988 році філософами Н. Бостром і Д. Пірсом. Загалом розвиток трансгуманістичних досліджень пов'язаний із необхідністю інтелектуальних пошуків у переосмисленні поняття гуманізму та ролі людини, зміни її природної сутності в сучасному соціокультурному та геополітичному контексті. Це своєрідна реакція на ті кардинальні зміни, яких зазнає суспільство та людина зокрема в результаті стрімкого розвитку науково-технологічних новацій.

Розглянемо засадничі положення парадигми трансгуманізму з метою окреслення методологічних орієнтирів у розвитку дидактичної діяльності. Насамперед, слід звернути увагу, що єдиного усталеного визначення цього поняття не існує. Ця обставина по-перше, пов'язана з новизною використання його в науковому дискурсі для пояснення проблем сучасного світу. По-друге, із різноплановістю досліджень з даної проблематики, які зачіпають та аналізують лише певні сторони, характеризують окремі характеристики суспільного життя у світлі трансгуманізму, не визначаючи контекст у цілому. По-третє, претендуючи на роль парадигми в поясненні мінливостей життя та його впливу на природу людського Я, дозволимо собі висловити припущення, що трансгуманізм навряд чи отримає чіткі усталені межі свого застосування. Він приречений на постійні трансформації та зміни гештальтів, фокусів і ракурсів дослідження в епоху мінливостей та непрогнозованості. Стрункий та завершений каркас правил і прийомів позбавить його життєвості та продуктивності, а отже, чутливості до нових «віянь часу».

Змістовно «трансгуманізм», за твердженням О. Нестерова, передбачає аналіз меж людства в природнонауковому, моральному, естетичному вимірах з метою виявлення шляхів їх якісного подолання. В онтологічному плані він, на думку дослідника, спрямований на пошук продуктивної моделі опису й перетворення людини засобами сучасної науки; у гносеологічному аспекті має на меті якісно розширити спектр пізнання людини та окреслює вимогу розробки теорії та методології якісного перетворення людини; в аксіологічному плані ставить завдання осмислення якісно нової системи цінностей і екзис-

тенціальних смислів, позначення вимог високої етики постсингулярного етапу розвитку цивілізації; у праксеологічному вимірі стверджується необхідність створення соціального суб'єкта, здатного реалізувати трансгуманістичну систему цінностей [249, с. 188].

Об'єднавчою площиною у трансгуманістичних дослідженнях є визнання можливості змінювати природу людини за допомогою новітніх наукових технологій з метою вдосконалення розумових, фізичних, психічних та інших здібностей. Такий підхід докорінно змінює погляди на людину, які сформувалися та були продуктивними в минулі епохи. Якщо в попередні часи людина розглядалася як апогей еволюційного розвитку, певна незмінна величина, яка є «мірою всіх інших речей» (Протагор), то з позицій трансгуманізму вона є лише певним етапом у своєму подальшому розвитку. Людина – змінна та мінлива величина, яка здатна набути нових характеристик залежно від розвитку науки. Вона не мислиться як ілюзорний, абстрактний ідеал чи вірець епохи, під які підлаштовувалися реалії її буття, а як ефект своєї присутності у світі, як інспірована її участю дійсність. Повсякчас перебуваючи на межі власних образів, вибудовуючи траєкторію свого розвитку згідно з реаліями часу, людина, за твердженням В. Лук'янца, «не є ані біблійним «рабом Бога», ані суб'єктом новочасної метафізики. Вона не вважає себе «вершиною еволюції», «фіналом Історії», «володарем Всесвіту». Свій нинішній еволюційний стан вона розуміє як початок нового витка еволюції, у ході якої вона, створюючи дедалі потужніші над технології, поступально перетворює себе на носія надлюдських якостей, здібностей, намагань» [213, с. 5]. Такий підхід розглядає людину як можливісну, як здатну до самозміни та розвитку, що відбувається завдяки та на рівні наукового світогляду.

Розглядаючи проєкт трансгуманізму як ідею покращення природних задатків і можливостей людини, Р. Беялетдінов розрізняє три типи аргументації на його користь. Перший тип – «принцип зубила» свідчить, що певна дія, як вістря зубила, здатна стати прецедентом, з якого слідують інші прецеденти. Так, якщо дозволити модифікацію спадкових генетичних клітин, вона дозволить позбавитися тих захворювань, які передаються по спадковості, що може бути прецедентом для інших типів модифікацій, які покращують, наприклад, розумові здібності людини. Другий тип аргументацій ґрунтується на неможливості провести чітку, точну демаркаційну лінію, яка відокремлює відновлення здоров'я від удосконалення тіла. Покращення здоров'я передбачатиме покращення всього фізичного стану. Третій тип аргументів заснований на ефекті доміно. Скажімо, непередбачу-

вана почерговість наслідків вдалого вживлення чіпа-пам'яті може викликати позитивний вплив на психіку людину чи покращення роботи мозку [38, с. 231–232].

Проте проект трансгуманізму не позбавлений застережень. Щодо аргументації проти трансгуманізму, то вона, на думку Р. Беялетдінова, спирається на підтримку status quo застосування біотехнологій відносно людини, що розглядається як кінцева мета лише з біологічного погляду чи з погляду біологічного детермінізму, у той час як трансгуманістичні проекти трактуються як недостатньо необхідні. Наступний аргумент, який спрямований проти трансгуманізму, — це відсутність кінцевої мети вдосконалення [38, с. 232].

Отже, у реаліях сьогодення трансгуманізм постає як стиль життя та світогляд, як філософія та міжнародний інтелектуальний і культурний рух, який глибоко і ґрунтовно використовує високі технології з метою підвищення пізнавальних і фізичних здібностей людини. У цій парадигмі втілюється намагання поєднати прориви в галузі комп'ютерних і генетичних технологій із філософією подолання природних обмежень, властивих людині як смертній істоті. Серед дослідників відсутня однозначна позиція щодо взаємообумовленості гуманізму та трансгуманізму. Так, частина науковців вказує на несумісність гуманізму та трансгуманізму. У своїх міркуваннях вони обґрунтовують трансгуманізм як свідчення антропологічної кризи, як шлях втрати людського у людині. Як приклад — позиція В. Кутирьова, який розглядає трансгуманізм не як фазу, певний етап гуманістичної парадигми, загалом «не зсув гуманістичної парадигми, а якщо вважати зсувом, то до краху». На його думку, трансгуманізм благословляє поглинання людини процесами подальшого технологічного розвитку, зумовлює її перетворення на матеріал прогресу» [199, с. 10]. Інші дослідники, навпаки, вважають, що трансгуманізм є своєрідною трансформацією гуманізму, а отже, ґрунтується на тих самих позиціях, що і гуманізм. Об'єднавчою площиною для них є повага до розуму, визнання науки як рушійної сили в змінах, схильність до прогресу, плекання ідеалів розвитку гармонійної особистості, визнання гідності людського (транслюдського) життя тощо. «Трансгуманісти, як і прихильники гуманізму, глибоко переконані в безмежності таких якостей, як винахідливість та ініціатива,... у справі утвердження людської індивідуальності — трансгуманісти заходять далі, відстоюючи права на самопокращення фізичних і розумових якостей... піднімаються до одного загального джерела, базуються на загальному вихідному принципі антропоцентризму», — стверджує О. Гнатик [82, с. 348].

Поділяючи позицію щодо того, що проєкт транс гуманізму, безперечно, ґрунтується та розвиває ідеї гуманізму, дозволимо собі зауважити, що парадигма трансгуманізму є тим напрямом, який здатний представити природу людини та світ довкола неї не як *apriori* задану реальність, а як процес подолання меж від знайомого до невідомого, від очевидного до неймовірного тощо. Він свідчить про ґрунтовну трансформацію гуманізму. Трансформація зумовлена тим, що стрижнева ідея гуманізму, а саме: утвердження особистості як основної цінності світу, її прав на свободу, розвиток, плекання своїх здібностей — у реаліях сьогодення потребує перегляду. Прагнення возвеличити людину, піднести її на один щабель з Богом, поставити в центр усього світового порядку та життя (антропоцентризм, дитиноцентризм тощо) є свідченням тонкої репресії, приборкування, дисциплінування та маніпулювання всіма сферами людського життя. Як результат, людина позбавляється подальшого свого розвитку. Вона розуміється як певна універсальна сутність з чітко окресленими межами та набором фізичних, психічних, фізіологічних, інтелектуальних й інших здібностей, які можна ефективно використати в умовах стабільного та прогнозованого світу. Однак в умовах динамічного, сповненого ризиків та небезпек світу будь-якого роду центризми позбавляють людину можливості та здатності набувати нових індивідуальних рис і властивостей. Ідеться про неможливість вийти поза межі чітко окресленого пріоритетного набору її характеристик, набутих узвичаєних образів, що пройшли перевірку життєвими практиками минулого. Їх людина і далі культивує та використовує незалежно від зміни контексту даної проблеми чи певної життєвої ситуації. Як результат людина мало розуміє світ довкола себе та себе у ньому. Відкритість назовні, перетин кордонів у просторі «транс», на думку Л. Горбунової, є характерним для різноманітних аспектів людського буття [337, с. 100]. Недарма префікс транс- означає перехід за межу, подолання певної границі. Він символізує процес переходу, у якому повсякчас небуття переходить у буття, засвідчує певну даність, одночасно символізуючи результат свого розвитку у даній точці свого розвитку. Трансгуманізм характеризує людину в її екзистенційному вимірі. У цьому ракурсі відображаються нездатність есенціального підходу щодо пояснення особливостей буття та розвитку людини в мінливостях сьогодення. Споглядання людини, виокремлення її сутнісних та незмінних властивостей є характерним для гуманізму та сьогодні видає малодієвим. З цього приводу І. Дьомін зазначає, що для людини неможливо віднайти сутнісні характеристики, оскільки людина — це здатність до трансцендування своєї ви-

значеності, своєї обмеженості, своєї обумовленості, сутнісних параметрів своєї «природи» [112, с. 201]. Її відмінна риса «полягає у визнанні і передбаченні радикальних змін у природі і можливостях нашого життя, що стали результатом різних наукових та технологічних нововведень» [112, с. 120].

Проте такі міркування потребують певного уточнення. Оскільки стрижневими принципами концепту трансгуманізму є техноцентризм та сцієнтизм, то, на думку Н. Зглінської, «трансгуманізм у власному сенсі слова являє собою результат розвитку сцієнтично орієнтованого світогляду і сам претендує на своєрідну ідеологічну роль» [337, с. 102]. На думку дослідниці, звільненим від ідеологічної упередженості є поняття трангуманітарності, яке виявляє здатність лише фіксувати нове положення людини в зміненому світі, співвідносячись з певними фундаментальними положеннями щодо людини та її буття, ідентичності, цілісності. «Сумірне людині наукове знання не існує автономно, розвиваючись в руслі «вільного пошуку істини», а здобувається і спрямовується згідно з імперативами гуманістичних цінностей, серед яких чільне місце посідає збереження людства», – констатує Н. Зглінська [337, с. 102]. Трансгуманітарність передбачає зміни не лише в науковому пізнанні, а й відображає всі культурні практики, пов'язані зі світом людини, у яких реалізується внутрішній потенціал людського Я. Концепт трангуманітарності дозволяє розглянути навколишній світ та діяльність з позицій людини, зробити їх по-справжньому людиновимірними. Відповідно методологічні можливості трангуманітарності у сфері освіти спрямовуються, орієнтуються на індивідуальність учасників освітнього процесу.

Вище зазначалося, що серед ризиків і загроз проекту трангуманітаризму є факт відставання морально-духовної компоненти стратегії розвитку людства від його науково-технічної складової. Саме тому актуальною є необхідність аналізу аксіологічних можливостей трангуманітаризму з огляду на те, що вони складають світоглядне підґрунтя, яке тримає людину в бутті. Окреслена проблема актуалізується й з огляду на низку песимістичних прогнозів, які висловлюються деякими науковцями. У своїх міркуваннях вони спираються на визнання можливостей трангуманітаризму розкривати безмежні можливості удосконалення та розвитку особистості, виявляючи здатність ліквідувати низку хвороб, зменшити фізичні та душевні страждання, покращити фізичні, емоційні, душевні якості, викликати необхідні емоції за допомогою чудодійних пігулок тощо. У такий спосіб цінності не плекаються в душі людини, не є атрибутом її внутрішнього світу, крізь який

вона пізнає світ зовнішній. Вони моделюються за допомогою певних технологій і прищеплюються людині зовні, залежно від конкретних життєвих обставин та індивідуальних потреб. Відповідно цінностями можна маніпулювати аж до повної відмови від них. Тому людина навряд чи зможе керувати своєю поведінкою і бути вільною у своїх думках та помислах, маючи вбудований у мозок наночіп. Маніпуляції, здійснені на основі нанотехнологій, навряд чи будуть залишати вибір для обрання людиною самостійних рішень або незалежних, не керованих зовні способів поведінки чи діяльності. При цьому дивовижним видається той факт, що в людини не буде сумнівів щодо правильності й неупередженості своїх думок, рішень, дій, подальших замислів. Їй здаватиметься, що вона все робить самостійно, не знаходячись під чийсь впливом або контролем. Звертаючи увагу на небезпеку таких маніпуляцій людською психікою, І. Владленова висловлює занепокоєння втратою людиною власне того, що робить її людиною, унікальною та самобутньою особистістю, а не керованою інертною масою. Дослідниця стверджує, що «людина розвивається не лише згідно із закладеною в ній спадковою програмою і під дією навколишнього середовища, а й залежні від досвіду, якостей, здібностей, які складаються в її психіці» [66, с. 129]. Саме саморух людини, потреба в її удосконаленні шляхи плекання в собі та довкола себе соціальних, духовних цінностей і допомагає їй, на думку І. Владленової, забезпечити свою унікальну самобутність [66, с. 130]. Самостійний вибір мети та засобів діяльності, вдосконалення своїх здібностей та задатків, прагнення до постійної зміни власного *Я* зумовлюють плекання унікальної самобутності, того що називають Божою іскрою в людині.

Навпаки, нівелювання цих настанов символізує втрату істинних смислів життя і діяльності людини і людства, зростання абсурду в особистому та суспільному житті тощо – загалом антропологічну кризу, аж до антропологічної загибелі. Змальовуючи небезпеку цієї ситуації, Д. Дубровський звертає увагу на нездатність людства зупинитися у своїй самовбивчій діяльності. Дивовижним є той факт, що людство розуміє, усвідомлює всю небезпеку і навіть трагізм ситуації, що може призвести до загибелі людства, але не зупиняється, не застосовує ніяких рішучих дій у надії щось змінити, можливо, вірячи наївно, що все минеться. Ця ситуація, на думку дослідника, є яскравий виявом абсурду, екзистенціональної безвиході (глухого кута), у яку увійшло людство [128, с. 241].

Водночас інша частина дослідників дотримується думки, згідно з якою морально-духовна компонента не ліквідується, а зазнає змін ві-

дповідно до запитів епохи. Згідно з їхньою інтерпретацією окресленої проблеми антропологічна криза є свідченням певної межової ситуації, яка може передбачати пошук та вихід на нові обрії розвитку. Така позиція ґрунтується на ідеї, що кожна епоха продукує свою систему цінностей (В. Дільтей). Зміна соціокультурного контексту зумовлює зміну ціннісних пріоритетів та орієнтирів. Відповідно, процес трансгуманітарних перетворень органічно містить формування нових цінностей, смислів та цілей життєдіяльності, які розсувають горизонти її буття. Тому лозунг ніцшеанського Заратустри «Бог помер» варто розглядати як зміну ціннісних пріоритетів, а не їх остаточну ліквідацію. Це символізація, скоріше, розриву поколінь, втрати наступності та прогнозованості, що не вичерпується традиційними розбіжностями між поколіннями, але стосується відмінностей у світоглядних, духовних та інших цінностях.

Перехід суспільства від одного етапу розвитку до іншого завжди супроводжується зміною світоглядних настанов та ціннісних пріоритетів. Свідченням цього є поширення в дослідницькій літературі таких концептів, як: «зміна ціннісних орієнтацій», «переоцінка цінностей», «криза системи цінностей», «конфлікт цінностей» тощо. Реалії сучасного світу власне і засвідчують таку ситуацію. На думку І. Степаненко, духовність є найважливішою складовою людського буття і культури. Як ціннісно-сміслова форма людини та її буття вона є опосередкованою ланкою в усіх процесах людської діяльності. Дослідниця стверджує, що «формування якісно нового стану духовності з новими ціннісно-смісловими засадами й обрядами стає однією із головних передумов уникнення атропологічної катастрофи». У той самий час І. Степаненко застерігає, що новий ціннісно-смісловий континуум духовності не може бути уніфікованим і монокультурним, тобто заснованим на утопічно-нормативістському баченні людини і соціуму. Значена обставина, на її переконання, актуалізує пошуки антропологічних властивостей, цінностей, уподобань, які б уможлилювали формування людиновимірних соціальних реалій, які б не руйнували підвалини буття інших людей, культури, соціуму, цивілізації, екосистеми [324].

Ілюстрацією цих міркувань є позиція В. Буданова. Він на основі аналізу зміни культурних доміант у контексті суспільного розвитку розглядає проблему духовності в умовах антропологічного переходу. Кризь призму символічного трикутника смисл-процес-стан дослідник розглядає зміну соціокультурних орієнтирів, пріоритетів, смислів тощо у той чи інший історичний період. Так, у часи античності описати со-

ціокультурний розвиток видається за можливе в контексті процес-стан, у Середньовіччі визначальною є вісь смисл-стан, а в добу Нового часу соціокультурні практики осмислюються крізь вісь процес-смысл. Однак у ХХ столітті світ зазнає кардинальних змін. Соціокультурні практики цього періоду неможливо втілити та описати в межах трьох осей. Навпаки, як стверджує В. Буданов, «ми спостерігаємо девальвацію всіх трьох осей і двох полюсів смыслу і стану на користь самоцінного процесу, швидкість якого дедалі більше зростає. Смысл реконструюється і остаточно десакралізується, а стан примітивується і стає просто афектом. Швидкість процесів антропоної сфери стрімко зростає в інформаційному суспільстві» [51, с. 60]. Світом керує процес, який не акумулюється в певні стани та не породжує смыслів. Його метою є процес, тобто спостерігається ситуація процес заради процесу. Людина втягнута у його лоно, підпорядковує йому всю свою природну сутність, аж до повного «розчинення» в ньому. Як приклад дослідник показує вплив на людину сучасної мультиплікації. Він порівнює відомі мультики про «Їжачка в тумані» та «Пластилінову ворону». Мила загадковість «Їжачка в тумані» спонукає до розвитку в глядачів різних емоцій та почуттів, як-то: гніву, розпачу, радості, захоплення, насолоди тощо. Глядач «проживає» життєву історію разом із головним героєм. Натомість сюрреалістичність абсурду, безперечно талановитого твору «Пластилінової ворони» не дозволяє пробудити низку почуттів та романтичних сентиментів. Глядач захоплений процесом, його високим темпом, швидкою зміною сюжету, мало розмірковує про сенси, його свідомість підпорядкована процесу змін [51, с. 60]. Як результат телемедійний простір формує в людини кліпову свідомість, зомбує її духовну сферу, скеровуючи на споживання чергової порції «інформаційної жуйки». Відбувається деградація масової культури, слова про духовність скоріше викликають сміх, ніж захоплення та благовоління. На думку В. Буданова, «інформаційна турбулентність, хаос не дозволяють вижити ні високим смыслом, ні високим станом, стандартна логіка і емоції просто «не доганяють», вони занадто повільні, залишається рефлекс, інстинкт і зоопсихологія афекту» [51, с. 60]. Вихід із цієї ситуації дослідник вбачає в розвитку інтуїції, яка за своєю природою є трансперсональною. Інтуїтивні здібності дозволяють людині реалізувати свою складну цілісну природу, стати творцем своєї епохи, отримавши доступ до ноосфери. Здатність до інтуїтивного сприйняття та осмислення світу, за твердженням науковця, відрізняє людину епохи переходу від людини попередніх епох. Інтуїтивні домінанти дозволяють створити смысли та сенси, адекватні ситуації сучасного антропологічного

переходу [51, с. 61]. Як результат, розвиток інтуїтивних здібностей має стати одним із пріоритетних завдань освітніх закладів майбутнього.

Кардинальний перелом у цивілізаційному розвитку окреслює точки росту нових цінностей. Які цінності є пріоритетними в умовах сьогодення? І чи зазнає радикальних змін уся переоцінка цінностей? Звісно, ці питання потребують низки ґрунтовних досліджень. Проте вже зараз у наукових розвідках дослідники намагаються окреслити аксіологічні пріоритети сучасної епохи. Так, В. Стьопін вважає, що своєрідним геномом техногенної цивілізації, її культурно-генетичним кодом можуть слугувати цінності, пов'язані з креативною, інноваційною діяльністю людини, у відповідності з якими вона забезпечує свою життєвість та розвиток. Ціннісним пріоритетом сучасної епохи дослідник визначає ідеал вільної автономної особистості, яка демонструє здатність включатися в різні соціальні спільноти і мати рівні права з іншими [326, с. 16]. В. Стьопін звертає увагу і на зміну розуміння влади як ціннісного пріоритету суспільного життя будь-якої історичної епохи. Влада розглядається дослідником, скоріше, не як влада над людиною, а як влада над об'єктами. Причому об'єктами владного маніпулювання, на яке спрямовується силова взаємодія з метою панування над ними, можуть бути як природні, так і соціальні. [326, с. 14–15].

Можна лише сказати, що система загальнолюдських цінностей, які визначають основу людського життя та задають орієнтири його подальшого розвитку, залишається пріоритетною. Вони співзвучні її єству. Як наголошує С. Кримський, «людина не живе в чужому для неї світі, глухому до волянь Іова та страждань Христа» [195, с. 15]. Її буття не обмежується тільки її діяльністю. У ній, зазначає дослідник, «знаходить вияв безмежне море можливостей, які не обов'язково здійснюються чи не мають інструментальних умов здійснення, а іноді не призначаються для реалізації, бо являють собою поза межові цінності ідеалів абсолюту, таїни чи «блакитної» мрії» [193, с. 37]. Вийти на «поверхню життя» та реалізуватися в практиках соціального життя вони можуть в умовах вічного бунту, боротьби з собою задля підтвердження своєї людяності. Людина вибудовується через подолання системи заборон та естетики моральних зусиль. «Тут спрацьовує та духовна космогонія, коли, згідно з Платоном, людина повинна кожного дня давати собі звіт у тому, у чому вона подолала саму себе», — наголошує С. Кримський [193, с. 23]. Хоча людина набуватиме нових якісних рис та характеристик, проте ті фундаментальні цінності, які плекають в людському індивіді людський первінь, як-то: добро, любов, краса, істина, справедливість тощо — залишаться засадничими. Як наголошує О.

Нестеров, у них будуть збережені загальні значення, але при цьому вони будуть наповнені новим екзистенціально значущим змістом. Зокрема, ці цінності значною мірою позбавлятимуться своєї біологічної сутності [249, с. 188].

Як може освітній ресурс сприяти розвитку духовно-емоційної компоненти в умовах сучасних реалій? Своє бачення цієї проблеми висловлює О. Гомілко. Насамперед, дослідниця радить спрямувати зусилля на подолання активізму. Вона вважає, що стан спокою та споглядання є не менш продуктивним, ніж активне осмислення реалій світу [337, с. 109]. Активна діяльність в пізнанні реалій світу не дозволяє людині повною мірою їх осмислити, пережити, прожити, а отже, відчуті, переосмислити, долучити до свого внутрішнього світу. Відмова від активізму як методологічної засади в змісті освітніх теорій і практичних моделей передбачає відхід від наддіяльнісного підходу, у якому людина розуміється як активний володар і творець світу та відомостей про нього. Активність людини в пошуку та здобутті нових знань має компенсуватися когнітивними та духовними практиками в освіті. У гонитві за новими знаннями, використовуючи інформаційні пристрої та комп'ютерні технології, сучасна людина не встигає їх «проживати», «переживати», тобто недостатньо використовує свій духовно-емоційний потенціал, певною мірою ігноруючи емоції здивування, захоплення, задоволення, гніву, роздратування, розпачу тощо. Тому набуття людиною сукупності раціонально-технічних знань та умінь жодною мірою не виносить «за дужки» освітнього процесу чуттєвого, поетичного, міфічного, символічного тощо пізнання світу. Передбачається епістемологічне зрушення в освітніх практиках на користь ефектів «виробництва присутності» людини, коли не смисл, а спосіб присутності у світі постає в центрі уваги. «Суб'єкт як основний творець замінюється іншою версією людини, зокрема, людиною як живою істотою», — пише О. Гомілко [337, с. 111]. Стан спокою та споглядання розуміється як не менш продуктивний спосіб ставлення, розуміння та осмислення світу та людини в ньому, спосіб ставлення до світу. Така освіта розуміється як практика свободи людини, розуміння себе не як «віддзеркалення» світу, а як унікальної його частини, свобода вибору та творення себе. Людина є творцем, а не заручником світу. Як результат, «людина ґрунтовніше засвоює і пізнає світ і саму себе, причому не окремо світ і окремо себе, а передусім різні форми і етапи своєї онтико-онтологічної єдності, що відкриває їй нечувані перспективи й можливості гармонізації свого життя, які розширюються, із соціальною і природною дійсністю», — пише В. Кізіма [161, с. 180].

Подібні міркування висловлює Д. Дубровський. Він вважає, що вражаюча за своїми масштабами активність людини створює асиметрію в пізнавальній та перетворювальній діяльності і як, результат, антропологічну кризу. Асиметрія символізує «розрив, кричущу невідповідність пізнавальної та перетворювальної діяльності, спрямованої на зовнішній світ, з одного боку, і самопізнання і самоперетворення – з іншого» [128, с. 241]. Ця асиметрія, що вказує на дефіцит самопізнання, за твердженням дослідника, була характерною для всіх періодів історії людства, оскільки обумовлена генетичними факторами [128, с. 241]. Ця властивість успадкована від наших пращурів. Проте у тварин всі прояви зовнішньої активності скоординовані з належними для них формами самовідображення, самовираження, самовпливу. У людини, яка набула рис соціальної істоти в процесі антропогенезу, за твердженням Д. Дубровського, цей дисбаланс набув вражаючих розмірів та масштабів, що в результаті може зумовити втрату нею людської сутності, підпорядкувавши соціальним, зовнішнім вимірам. Дослідник вважає, що подолати цей дисбаланс можна двома шляхами. Перший шлях передбачає зміну біологічної природи людини внаслідок реконструкції її геному. У такий спосіб можна змінити цілі та способи діяльності. Інший шлях не передбачає радикального втручання в геном людини. Спираючись на теоретичні здобутки інформатики, кібернетики, генетики, психології, робототехніки тощо в сфері дослідження пізнавальних процесів, феноменів свідомості й особистісної самоорганізації, він передбачає формування такої системи смислів та цінностей, які б розширювали горизонт біологічної обмеженої ментальності і духовності [128, с. 243]. Вектор людської діяльності спрямовується не назовні, не на перетворення світу, а на гармонію з ним. Оскільки система цінностей та світоглядних образів техногенної культури спрямована на включення людини в організм природи, то, на думку В. Стюпіна, вона передбачає синтез західної та східної культури. Дослідник вважає неповною та однобічною орієнтацію в духовній реформації лише на традиції східної культури з її самозануренням у внутрішній світ, з «розчиненням» людини у світі довкола неї. Спрямування людської активності всередину своєї сутності з метою самовиховання, самообмеження, саморозвитку передбачає кореляцію та синтезуюче досягнення різновекторного спрямування культурних надбань людства. Лише в такий спосіб, на його думку, можна забезпечити пошук нових цінностей та етичних регулятивів у подоланні загрози майбутнього апокаліпсису [326, с. 22]. Необхідно звернути увагу, що такий спосіб засвідчує подолання не лише активізму, спрямованого на підкорення та па-

нування світом зовнішніх реалій, а й передбачає подолання європоцентризму. А це, у свою чергу, дозволить людині враховувати не лише цивілізаційні надбання інших народів, але спонукатиме до врахування присутності *Іншого* через зацікавленість його думками, інтересами та почуттями тощо. Як наголошує О. Гомілко, подолання європоцентризму «полягає у визнанні інших типів мислення як епістемологічно легітимних дозволяє формувати освітні стратегії в площині плюралістичних онтологій» [337, с. 111]. Таке розуміння людини є релевантним, оскільки передбачає розвиток дидактичної діяльності в площині транснаціонального культурного та соціального досвіду, дозволяє імплементувати інші типи мислення, культуру та світогляд з тим, щоб стати людиною світу. Під час навчальної діяльності вона відкриває себе світу *Іншого* (прямо чи опосередковано), у такий спосіб руйнує межі свого усталеного, звичного буття, потрапляючи у його граничну зону. У здатності долати вже визначені світоглядно-ціннісні межі свого буття, нахтовхуючись та витримуючи вплив чужої реальності, і передбачає здатність людини творити постійно образ своєї сутності, розвивати себе як унікальність. Відповідно вона розуміється не як даність, а як проєкт, як здатність бути собою. Звертаючи увагу на цю обставину, Л. Горбунова зазначає: «У сучасних контекстах граничного буття людину можна зрозуміти як істоту, яка *конститується в розмиканні себе*, долати себе, актуалізується у своїх відношеннях з Іншим. Це людина, яка *трансгресує*, відкриває себе для простору Іншого, здатна до комунікації з Іншим. Це людина *переходу*, «терміналу»; вона *самоконститується* знову і знову як *смыслотворча* у ситуаціях обезсмищення. Це можливо лише в напруженому спрямуванні до Іншого як вищого (Бога, Людини, Природи, Космосу тощо)» [337, с. 139]. Тому впровадження трансгуманітаристських практик у дидактичну діяльність є по-справжньому гуманним, оскільки зорієнтоване на людину, враховує людину та розвиває людину. Дидактична діяльність сконцентрована не на тому що є, а на тому, що потенційно може бути, отже, заперечує всілякі центризми як вияв тонкої репресивності в тому, що є сформованим та визнаним, а тому не підлягає перегляду.

Концепт трансгуманітарності відходить від центристського розуміння людини, щодо її місця у світі та власної природи. Він орієнтує освітній процес на необхідність пошуку та творення людиною співвимірних суспільним запитам ідентичних та культурних форм, акцентує увагу на самотрансценденції, самостановленні людини. «Він акцентує увагу на *світоглядно-аксіологічних та цілепокладаючих основах людського буття*, допомагаючи індивіду збагнути своє місце в космосі куль-

тури», — зауважує З. Самчук [337, с. 111]. У цьому контексті міркувань відбувається відхід від популярної в освіті минулого століття ідеї антропоцентризму. Подолання антропоцентризму полягає не лише у відкиданні утопістської і небезпечної ідеї, що лише дитина знаходиться в центрі освітнього процесу, тобто вона є тим центром, довкола якого все обертається та створюється. Дійсно, таке заперечення є важливим, оскільки плекає непаритетність і, відповідно, непродуктивність навчальних практик та відносин у їх процесі. Кантівський заклик ставитися до «людини як до мети» втрачає своє смислове наповнення з огляду на те, що за цим закликком неминуче приховується ставлення до людини як до засобу. Як стверджує О. Нестеров, у культурах, у яких людина не розглядається як вища мета, вона не може розглядатися і як лише засіб. Мова йде про те, що якщо людину проголошують метою, то задля якоїсь вищої мети, у досягненні якої вона буде лише засобом [249, с. 187].

Розгляд антропоцентризму в більш широкому ракурсі передбачає перегляд основних засад соціальної онтології. Як зауважує О. Гомілко, відмова від антропоцентризму полягає у визнанні того, що не лише людський фактор обумовлює певну культурно-історичну практику [337, с. 111]. Соціальні практики, на її думку, слід розглядати не лише як практики людської активності, а й через звернення до не-людських агентів дії. Як приклад, дослідниця розглядає розвиток такої нової галузі, як філософія тварин [337, с. 111]. Дбаючи про людину як окремий вид в умовах технізованого, інформаційного суспільства, ми маємо при цьому не погіршувати становище інших живих істот, виявляти людяність не лише стосовно людини, а й до всього живого, до довкілля, яке разом із людиною і становить єдину сферу живого та розумного (В. Вернадський), у якій набуває здатності жити та гармонійно розвиватися людина. Подолання антропоцентричної парадигми культури в практиках освіти дозволяє спрямувати освітню діяльність у світлі екологічних викликів. А це є надзвичайно актуальним та затребуваним з огляду на екологічні ризики та небезпеки, з якими вже зустрілося людство, і які ще на нього очікують з огляду на бурхливий розвиток науково-технічного прогресу.

Концепт трансгуманізму, на думку М. Гриценко, презентує наукове уявлення про Землю як цілісну систему. Він містить больові точки і прагне дати наукове обґрунтування виходу з екологічно глухого кута людства. В обґрунтуванні реалій світу та перспектив його подальшого розвитку він виходить із критики основ індустріального суспільства, сцієнтизму, прагнення людини контролювати та підкорювати своїм прагненням довкілля. У той самий час, як стверджує дослі-

дниця, він декларує можливий діалог людини зі світом та з самою собою [337, с. 113].

Отже, концепт трансгуманітарності є одним із варіантів осмислення та окреслення нових обріїв розвитку й буття сучасної людини. В освітній сфері методологічні можливості трансгуманітарності спрямовуються на розкриття індивідуальної природи людини, забезпечення успішної життєдіяльності людини відповідно до соціальних потреб нової цивілізації. Освітня діяльність дедалі більше концентрується на розвитку здатності до навчання. Вона розглядається як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування середовища та людини. В освітньому просторі складається нова ідентичність людини — людина-аутопоезис, людина, що творить себе. Інноваційний характер трансгуманітарності орієнтує дидактичний процес на максимальний розвиток творчих здібностей особистостей, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда. У ситуації цивілізаційного переходу людина втрачає свій статус довершеності та незмінності, вона постає як людина переходу.

3.3. Свобода освіти як середовище творчості

Необхідною умовою розвитку особистості є творчість. Вона відіграє велику роль у житті людини, оскільки є одним із фундаментальних способів ставлення її до світу та самої себе, у результаті чого відбувається створення нового культурного ресурсу. У творчості людина демонструє власне ество, самовиражається, презентуючи всю свою складну духовно-душевно-тілесну сутність. Творчість є невід'ємною складовою екзистенції людини. Вона дозволяє людині виокремитися із всезагальності та буденності, набути унікальних особистісних рис. Творчість є тією життєвою енергією, яка допомагає людині подолати власну сутнісну обмеженість, відкрити нові обрії свого буття. Її витоки необхідно шукати в природі самого життя. Творити — це означає створювати нове, «народжувати» буття із небуття. Аналізуючи етимологію зазначеного поняття, А. Горелов вважає, що воно збігається із дієсловом «робити». У своїх міркуваннях він звертається до лексичних витоків терміна, стверджуючи, що давньоруський корінь «твар» означає «вид, зовнішність, створення, об'єднання» і відноситься до індоєвропейського «verǵ», — «відкривати» [95, с. 144].

Слід зазначити, що поняття «творчість» не має єдиної всіма визначеної дефініції. Це пов'язано із абсолютизацією науковцями того чи

іншого аспекту зазначеного феномену, що зрештою зумовлює формування неповних, часткових визначень. Загалом, тлумачний словник української мови трактує творчість як діяльність, у результаті якої створюється дещо якісно нове та відмінне своєю неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю [64, с. 346]. У філософському контексті це поняття розглядається як «діяльність, у якій відбувається поява принципово нового у людській культурі. Принципово нове є результатом вирішення протиріччя, тому творчість можна визначити як усвідомлене розв'язання протиріч, що з'явилися на шляху розвитку людини та її світу» [351, с. 153].

Здатність до творчості виокремлює людину із світу тварин. Людина володіє амбівалентною природою. З одного боку, вона є частиною природи з притаманними їй ознаками підтипу хребетних класу ссавців, а з іншого — вона не живе та не здійснює діяльність з наперед визначеною для неї природою програмою, як це притаманно тваринам. Як стверджує фундатор антропології М. Шелер, людина порівняно з твариною є «вічним Фаустом», що ніколи не заспокоюється в реаліях навколишньої дійсності, намагаючись завжди прорвати межі свого туті-тепер-так буття, у тому числі і наявну дійсність свого Я [383, с. 51]. Будучи «відкритою» світові, вона повсякчас вибудовує свій власний образ, відкриває в собі нові якості та характеристики, що робить її, по суті, непізнаною величиною. Цей процес відбувається не завдяки тому «біологічному», яке закладене в людині, а, скоріше, усупереч йому. «Те, що робить людину людиною, є принцип, протилежний усьому життю взагалі, він як такий взагалі не зводиться до «природної еволюції життя», і якщо його до чогось можна звести, то лише до вищої основи самих речей — до тієї основи, приватною маніфестацією якої є «життя», — вважає М. Шелер [383, с. 53]. Буття людини не має якихось гарантій. Воно надзвичайно крихке і тендітне, оскільки залежить від одухотворених зусиль людини. Вони створюють власний, несумірний із природною визначеністю світ, який не є наперед визначеним об'єктивними законами чи підпорядкований зовнішнім реаліям. Цей світ є своєрідним неосяжним мікрокосмосом, який залишається незбагненим, таємничим та неповторним. На це звертає увагу Г. Плеснер. Він трактує людину як «ексцентричну» істоту, тобто таку, яка здатна долати межі власної сутності, яка не замкнена на своєму Я. Дослідник висловлює твердження, що людина як істота «поставлена в середину свого існування, знає цю середину, переживає, а тому переступає її» [277, с. 126].

Людина ніколи не дається готовою, вона твориться протягом усього свого життя. Вона є справою рук самої людини, продуктом її самови-

ховання, самотворення. За твердженням С. Гессена, людина «безперервно зростає чи вироджується у своїх діях, ускладнюється чи збіднюється якістю тих цілей, які вона своєю дійсністю вирішує» [80, с. 73]. Дослідник розглядає її як суто духовну субстанцію, яка формується в помислах, вчинках, мріях, бажаннях, що реалізуються крізь призму цінностей. Духовність людини постійно перебуває в стані руху та зміни. «Оскільки особистість ніколи не дається готовою, вона завжди створюється, вона не є пасивною річчю, а творчим процесом: щоб пізнати особистість, необхідно подивитися на неї в напруженні її вольового устремління, у тому, що вона причаїлася перед здійсненням вільного акту, перед самим тим моментом, коли акт готовий від неї відокремитися», – вважає С. Гессен [80, с. 73]. Осереддям духовності є творчий первінь, акт творчості, що розуміється через освоєння, осмислення та перетворення навколишньої дійсності та самої людини. Відбувається своєрідне єднання її внутрішнього світу із зовнішніми об'єктивними реаліями, що зумовлює нове бачення, розуміння, переживання, проживання світу зовнішнього, окреслює його подальші обрії розвитку. Отже, «творчість створює нову людину і новий космос, нове спілкування людини з людиною і людини з космосом», – вважає М. Бердяєв [39, с. 16]. Мова йде про можливість реалізації багатогранної сутності людини виходячи з творчого пориву, що уявляється своєрідним пануванням духу над природою та душею. «Особистість може бути зрозуміла лише як акт, вона протилежна пасивності, вона завжди означає творчий супротив», – констатує філософ [39, с. 98].

Творчість – це вивільнення того внутрішнього потенціалу, який закладений у людині. Вона виходить з середини людського єства і тому не детермінована ніякими зовнішніми факторами і обставинами. Її неможливо пояснити, «підігнавши» під визначені правила, теореми, алгоритми дій тощо. «Саме бажання зробити зрозумілим творчий акт, знайти для нього обґрунтування є вже нерозуміння його», – пише М. Бердяєв [39, с. 104]. Філософ вважає, що зрозуміти творчий акт – це означає визнати його таємничість та непоясненність [39, с. 103]. Творчість можлива лише в ситуації свободи, вона символізує свободу людини. В актах творчості людина вільно демонструє і любов, і відчай, і зневіру, і сподівання, і самотність, і надію тощо, усе те, що становить її сутність та символізує ставлення до світу та себе у світі. Як базовий екзистенціал людини, свобода, на думку Н. Хамітова, є вузловою щодо інших її якостей і характеристик. Вона породжує можливість трансцендування в людському бутті й водночас породжується трансцендуванням. «Лише вільна людина може вийти поза межі наявного, повсяк-

денності – повторення, набуваючи власне людської повноти життя. Лише трансцендування і створює справжню свободу», – пише дослідник [219, с. 152].

Творчість – це свобода. Вона не детермінована ніякими умовностями і приписами. Створення нового відповідно до певного алгоритму чи конкретних правил передбачає більше вдосконалення чогось, що вже відбулося, ніж виникнення принципового нового. Це шлях еволюції, який відповідає певним канонам, вписується в межі певних правил та умовностей тощо. Детермінації та умовності паралізують творчий порив, спрямовуючи її в певне, чітко визначене русло. «Творчістю може бути названо лише те, що породжене самотбною субстанцією, яка володіє потужністю приросту міці у світі. Те, що породжено зовні, що створюється перерозподілом субстанції, не є творчістю», – вважає М. Бердяєв [39, с. 97]. Творчість базується на свободі волі і натхнення. Вона несумісна з необхідністю, яку можна змінити, спрогнозувати, проконтролювати тощо. Ця необхідність залежить певною мірою від зовнішнього впливу. Проте вона сприймається не як вседозволеність і свавілля, а як позитивна творча сила особистості у створенні нового особливого шляху, який раніше для нього не існував. Як стверджує Г. Шалашенко, «такої свободи, яка б заперечувала і «відміняла» природні закономірності, тобто свободи як відокремленого реальної людини емпіричного об'єкта чи особливої сфери діяльності насправді не існує..., свобода – це буття людини, що вільна людина ідентична своїй свободі» [216, с. 61]. Нестандартна проблема чи складне завдання, яке виникає перед людиною, вимагає від неї пошуку відповідних рішень. І, наскільки вони будуть вільними від різних умовностей та детермінацій, настільки вони будуть творчо ефективними й затребуваними. «Свобода є міццю творити з нічого, міццю духу створювати не з природного світу, а із себе», – стверджує М. Бердяєв [39, с. 105]. Ця обставина є релевантною в навчальній діяльності, оскільки передбачає ставлення до людини як мети, до її інтересів і потреб тощо, що набувають в творчій діяльності модус відповідальності, який вона здійснює, поєднуючись з цінностями взаєморозуміння і толерантності.

Свобода – це творчість. Мова йде про розуміння свободи як процесу, а не як певної константи. Природа свободи парадоксальна. Її кінцевим результатом є не створення якогось продукту, а повсякчас народження свободи. Вона створює саму себе і не зводиться ні до чого, у противному разі свобода переходить в умовність чи необхідність. З цієї позиції людина не може володіти абсолютною свободою. У своїй творчій діяльності вона прагне до свободи протягом усього свого життя,

втілюючи це бажання в ідеї і практики самореалізації та самовдосконалення. Як стверджує К. Ясперс, «свобода не приходиться і не зберігається сама по собі. Оскільки їй завжди загрожує небезпека, вона може процвітати тільки в тому разі, якщо всі, кому вона необхідна, постійно підпорядковують свої зусилля, борються за неї словом і ділом. Байдушність до справи свободи, упевненість у володінні нею неминуче призводить до її втрати» [392, с. 203].

Наведені вище міркування є релевантними в практиках суспільного життя, оскільки процес самоствердження і розвитку культури свободи в житті людини розкриває потужний функціональний діапазон у пошуку людської гідності. За таких умов, як стверджує М. Култаєва, «відбувається ідентифікація родової сутності індивіда, його самоствердження в полі національної культури, а також у загальнонаціональному просторі. Оскільки почуття власної гідності надає йому можливість відчувати себе суб'єктом цивілізаційного процесу, представником і захисником людства, надає впевненості» [198, с. 119]. Ці настанови, на думку дослідниці, «трансформуються в проблему забезпечення можливості вільного виховання в системі інституцій, що утримують і обмежують цю свободу, спираючись на різні аргументи, у тому числі і на перспективи невизначеного щастя, соціальної гармонії» [198, с. 119]. До таких суспільних інституцій належить сфера освіти. Для освітньої сфери ці міркування є релевантними та актуальними, оскільки дозволяють розглянути людину не як засіб реалізації певних навчально-виховних проєктів, не як інструмент маніпулювання в освітньому процесі, а як мету, як активного дієвця, який здатний у процесі навчання творити власне унікальне *Я*, відстоюючи й стверджуючи свою гідність і унікальність. Процес навчання в просторі свободи не сприймається як культивування деякого абстрактного образу, під який «підганяється» відповідна індивідуальність, а як процес розкриття її внутрішнього творчого самобутнього потенціалу.

Слід зазначити, що проблема розвитку творчих здібностей людини в освітній сфері була актуальною і значущою в попередні історичні епохи. Засадничою визнавалася ідея, згідно з якою завданням зазначеної сфери є не лише накопичення й трансляція знань, але й розвиток здатності самостійно їх здобувати та переглядати, реалізувати внутрішній потенціал людини в процесі самовибудовування її як особистості. Протягом усієї історії мислителями була висловлена низка різнобічних і цікавих ідей. Так, у добу античності дослідники у своїх міркуваннях відштовхувалися від ідеї, що людина не створює нові реалії світу, а лише відтворює «копії» вже створеного гармонійного світу.

Отже, розвиток творчих здібностей у добу античності сприймався як другорядне, похідне явище, недосконала копію досконалого Всесвіту. У період Середньовіччя творчість визначається як божественний задум, який дозволяє людині реалізуватися, ставши співтворцем Бога. Людина — лише виконавець волі Бога, який є творцем всього суцього. Кардинально інший підхід щодо розуміння розвитку творчих здібностей у навчальному процесі знаходимо в працях мислителів Нового часу та епохи Просвітництва. Зокрема, у працях М. Монтеня, Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, Й. Песталлоці, Г. Спенсера та інших мислителів творчість розглядається як продуктивна сила людини, завдяки якій вона пізнає та перетворює світ. Ними також було висловлено погляди щодо конструктивної та перетворювальної ролі освіти в розвитку та творенні особистості, подано низку ідей щодо вдосконалення навчального процесу на принципах гуманізму та природовідповідності тощо. Значна увага розвитку творчих здібностей та вмінь людини приділялася й у радянські часи. Зокрема, у низці освітянських документів того часу, навчальних програм, методичних рекомендацій міститься низка цілей щодо формування творчих умінь тих, хто навчається. Дослідники вважали, що достатньо педагогу використати суму «ефективних» методів і прийомів навчання, і зазначені в навчальних програмах завдання розвитку творчих здібностей буде досягнуто. Цей процес постає як чітко регламентований та визначений. Він втиснутий у лещата необхідності, а отже, несвободи. На педагога покладається завдання розвивати творчі здібності за певним алгоритмом чи шаблоном на основі визначених матеріальних, технічних, дидактичних та інших ресурсів. Проте в наш час, коли зміни набули характеру непередбачуваних і можливісних, розвиток у людини творчого первня здатний забезпечити її успішність у мінливих перипетіях сьогодення. Щоб жити і бути успішними в реаліях сучасності, необхідно не лише мати знання про світ, а й уміти відшукувати адекватні відповіді, володіти мистецтвом змінювати, доповнювати, створювати нові знання. Як стверджує Г. Драйден та Д. Вос, її подальше майбутнє залежатиме не лише від того, наскільки вона швидко та ефективно зуміє засвоювати суспільні реалії та пристосовуватиме до потреб власного життя, а й від того, чи сприйматиме людина освіту як безперервну життєву процедуру в отриманні соціально значущого знання [125, с. 35]. Досліджувати й створювати інформацію уявляється більш важливим і значущим, ніж володіти та накопичувати.

Методологічним орієнтиром щодо розвитку творчих здібностей людини в процесі навчання є розуміння свободи як особливого буття

особистості, яке протистоїть необхідності як принципу буття природи. Свобода розглядається як можливість і здатність людини бути собою і бути відкритою до змін в усіх можливих модусах її суспільної та особистісної реалізації. Вона засвідчує незалежність людського існування, визволення від певної обмеженості. Проте по-справжньому вільною людина може стати за умови не лише звільнення від чогось, а й здатності та можливості набувати щось нове, змінюватися, удосконалюватися тощо. Свобода, за твердженням М. Ріделя, «не дається людині від природи і людина, аби *бути* вільною, мусить такою *стати*. Предикат «вільний» (так можна описати цю апорію) не несе в собі жодної властивості людини, в усякому разі є зовсім не таким, як предикат «двоногий», що репрезентує людські природні властивості» [299, с. 73].

Солідаризується із зазначеною вище позицією Е. Фромм. У своєму розумінні свободи філософ розрізняє два її види – негативна свобода («свобода від») і позитивна свобода («свобода для»). На думку дослідника, «свобода від» передбачає звільнення від «інстинктивної визначеності дій» [358, с. 17]. У сфері освіти вона символізує відмову від відповідних умовностей, детермінацій, якими позначений навчальний процес і які його перетворюють на відповідний ритуал. Вони заганяють навчальну діяльність у певні межі і передбачають розвиток творчих здібностей за певним алгоритмом. За таких умов творчі здібності «прищеплюються» зовні, шляхом використання певного набору методів та прийомів. Практично не задіюється внутрішній потенціал тих, хто навчається. У результаті знання і вміння, отримані в навчальному процесі, є «відчуженими» від інтересів і запитів учасників освітньої взаємодії. Отже, декларативними видаються заяви чиновників освітянської сфери, авторів навчальних програм, педагогів про те, що спочатку необхідно створити умови для творчості, необхідну матеріально-технічну базу, відповідний методичний інструментарій і лише потім розвивати творчі здібності учнів/студентів. Навпаки, творчість як одну із сутнісних характеристик людини можна лише «розбудити», активізувавши та актуалізувавши внутрішній потенціал кожної особистості. Проілюструємо зазначене, спираючись на філософсько-освітню концепцію представника критичної педагогіки П. Фрейре. У своїх працях «Педагогіка пригноблених» та «Педагогіка свободи» він ґрунтуючись на дихотомії «домінування і пригноблення», аналізує дві освітні моделі – «накопичувальну» (банківську) і «проблематизуючу».

«Накопичувальна» модель, на думку П. Фрейре, є «процесом вкладення, у якому учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. Замість

спілкування учитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють» [356, с. 54]. Мета освітнього процесу полягає в «наповненні» тих, хто навчається, інформацією та її механічне запам'ятовування. Під час навчання вони постають колекціонерами й сортувальниками знань, а не їх творцями. Знання розглядаються як «власність» педагога, які він «дарує» учням. Він виступає перед ними в ролі оракула, який усе знає та вміє, а отже, не має права на помилку. У роботі педагога, який дотримується «накопичувальної» моделі, П. Фрейре розрізняє дві стадії: на першій стадії вчитель готує матеріал для свого повідомлення, на другій — розгромачує його учням [356, с. 62]. Освітній процес ґрунтується на необхідності протиставлення вчитель-учень. «Учні, відчужені, мов ті раби в діалектиці Гегеля, сприймають своє нещастя як виправдання існування вчителя, та на відміну від рабів вони ніколи не відкривають для себе, що й самі навчають свого вчителя», — пише дослідник [356, с. 54]. «Накопичувальна» модель деформує творчі здібності і вчителів, і учнів, робить їх споживачами, трансляторами та зберігачами «готових» істин, не спонукає до відкриття нових істин та пошуку нових смислів і сенсів в уже відомих та загальноприйнятих. Освітній заклад уявляється фабрикою, своєрідним конвеєром з тиражування «готових» знань, досить часто абстрактних та відчужених від інтересів, потреб й уподобань учасників навчального процесу. Накопичення чітко окреслених істин у своїй основі має механістичну природу, а тому не сприяє розкриттю людської сутності. «У накопичувальній освіті той, хто навчається, не має голосу — просто споживає інформацію, запам'ятовує (зазубрює) часом незрозумілі істини; а той, хто викладає — насолоджується своєю владою в аудиторії (іноді читаючи) незмінний текст (у рамках домінуючої ідеології) протягом десятиріч», — пише В. Гайденко [75, с. 93]. Відповідно навчальна діяльність є ціннісно не вільною, недостатньо пов'язаною або зовсім не «відчуженою» від інтересів та уподобань учасників освітнього процесу. Вона, за словами П. Фрейре, віддзеркалює процес суспільного гноблення, робить її учасників керованими, пристосованими істотами. Учасники отримують чітко визначений статус, окреслені завдання і пріоритети, згідно з якими реалізують свою навчальну діяльність. Так, у «накопичувальній» моделі «учитель вчить, а учні вчать; учитель знає все, а учні нічого; учитель думає, а за учнів думають; учитель говорить, а учні слухають — покійно; учитель дисциплінує, а учні підкоряються; учитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються; учитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії учителя; учитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не

питав) пристосовуються до неї; учитель зміщує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протигагу свободі учнів; учитель – суб'єкт навчального процесу, учні ж – його прості об'єкти» [355, с. 55]. Результатом навчання є формування покірної людини-виконавця. Вона не є маргіналом, який знаходиться на узбіччі суспільства чи навіть поза ним. Навпаки, як стверджує П. Фрейре, така людина перебуває всередині структури, що зробила її «істотою задля інших» [355, с. 56]. Вона інтегрована та залучена в суспільство, яке її створило, культивує та експериментує задля отримання необхідних для нього характеристик. Маргіналами визнаються більше ті, хто не «вписується» в загальну конфігурацію «впорядкованого» суспільства. Людина-дослідник, творець, генератор нових ідей не є затребуваною у такому суспільстві, яке ґрунтується на приниженні та насиллі над унікальністю людського Я. Суспільство, яке нівелює творчий потенціал зрештою позбавляє себе тих життєвих сил, які його живлять та сприяють подальшому розвитку. Освіта як практика гноблення та домінування не лише зачинає для людини світ творчості та свободи, але й негативно впливає на подальший суспільний розвиток. По-справжньому дієвою та затребуваною освіта є тоді, коли отримує здатність культивувати практики творчості й свободи.

Освіта як практика свободи, згідно з поглядами П. Фрейре, можлива тільки за умов переходу до «проблематизуючої» освіти, що не дихотомізує діяльність педагог-учень/студент. Сутність цієї освітньої моделі полягає у створенні педагогом разом з тими, хто навчається, умов, які сприяють спільному здійсненню пошуку та народженню знань задля вирішення окресленої проблеми. Педагог є дійовою особою у творенні знань, який розвиває природну допитливість учня/студента. Навчати, на думку П. Фрейре, «означає не передавати знання, а створювати можливості для продукування чи побудови знань» [355, с. 46]. Методологічним орієнтиром у побудові проблематизуючого навчання дослідник визначає здатність критично осмислювати та переосмислювати отриману інформацію. Свою позицію він презентує, розглядаючи особливості реалізації методу читання. У роботі з текстом П. Фрейре розрізняє два підходи. Перший підхід передбачає уважне та старанне ознайомлення з змістом, повторювання і механічне його запам'ятовування. Як результат – відсутність критичного осмислення тексту, неможливість творчо використати його зміст у розв'язанні проблемних ситуацій та завдань. «Ті інтелектуали, які все запам'ятовують, прочитують до останньої літери, рабськи підкоряються текстові, бояться ризикувати, промовляють так, начебто цитують по пам'яті, не

здатні будь-яким чином повязати те, що вони прочитали, з тим, що відбувається у світі, в країні чи в їхній місцевості», – константує дослідник [355, с. 48]. Цей сурогатний, викривлений підхід навряд чи має щось спільне із навчанням, скоріше, є тільки його імітацією. Другий підхід презентує кардинально іншу позицію. Він передбачає критичне осмислення тексту суб'єктом, переломлення його крізь призму власного світобачення та системи ціннісних установок тощо. Робота над текстом відбувається задля пошуку відповідей на окреслені проблеми і передбачає імпровізацію, інтерпретацію, переосмислення тощо змісту, у процесі чого відбувається розвиток та саморозвиток учасників навчальної діяльності. «Справжнє читання передбачає певні стосунки з текстом, який пропонує себе мені і якому я віддаю себе, і через фундаментальне опанування якого я здійснюю процес становлення як суб'єкта», – пише П. Фрейре [355, с. 49]. Мова йде про те, що «проблематизуюча» модель освіти спонукає учасників навчальної діяльності до критичного сприйняття та розуміння себе і світу довкола. У навчанні вони не розглядають світ як статичну, довершену реальність, а, навпаки, як простір творення нових можливостей свого розвитку через акти пізнання та перетворення.

Проблемні ситуації передбачають активну самостійну діяльність суб'єктів освітньої взаємодії в побудові знанневого ресурсу, сприяють розвитку в них творчого мислення. Вони не лише пробуджують у них нові продуктивні думки, надають їм необхідної спрямованості, викликають певну пізнавальну потребу. Проблемна ситуація визначає, за твердженням В. Васильєва, Г. Анохіної, «психічний стан особистості, за якого виникає пізнавальна потреба в результаті певних протиріч: між знанням і незнанням, життєвими уявленнями і науковими, наприклад, коли учень не може досягнути мети за допомогою відомих йому способів дій, знань» [61, с. 19–20]. Способів створення проблемних ситуацій безліч. Їх виникнення залежить, на думку дослідників, від специфіки навчальної дисципліни, особливостей викладання, від творчого потенціалу учасників освітньої взаємодії тощо. Проблемні ситуації можуть використовуватися при розв'язанні дослідницьких завдань, при спонуканні до порівняння, зіставлення, протиставлення, при формулюванні гіпотез, при організації практичної роботи, при зіткненні учнів з фактами, які потребують теоретичного обґрунтування тощо [61, с. 20]. У цьому контексті знання втрачають статус раз і назавжди окресленої істини та набувають ознак плюральності, інтердисциплінарності, динамічності. Вони втрачають ту стандартно об'єктивно створену форму, яка призначена для використання в навчальному процесі.

Отже, у процесі навчання мають створюватися такі педагогічні ситуації, у яких учасники освітньої взаємодії не лише реалізують свій творчий потенціал, а й отримують можливість його розвитку та розкриття. Філософ освіти С. Гессен пропонує в організації та проведенні навчальних занять використовувати як дидактичний прийом власне цілепокладання. На його думку, цілі та завдання, «хоча вони пропонуються вчителем учню, мають бути такими, ніби учень сам їх поставив. Отже, вони мають бути зрозумілими учню, очевидними у своєму значенні, з інтересом і захопленням ними засвоєнні» [80, с. 123]. На переконання дослідника, освітній процес буде ціннісно значущим, якщо навчальне заняття стане творчою майстернею, у якій народжуються нові знання, реалізується їх внутрішня, творча сутність [80, с. 123]. Слід зазначити, що сьогодні в низці педагогічних технологій активно використовується цей прийом. Зокрема, у технологіях критичного мислення та інтерактивного навчання він покликаний допомогти тим, хто навчається, самостійно сформулювати мету навчального заняття, отримати суттєві стимули для її досягнення, активізувати процеси мислення. Серед варіантів застосування методу – пошук невідомого (знайти у назві теми уроку нові, невідомі поняття і спробувати їх пояснити); пошук аналогій (пригадати, при вивченні яких навчальних дисциплін використовувалися терміни, обговорити їх зміст й визначити мету уроку); прийом «Несподіване завдання» (на початку пропонуватися розглянути і дати відповідь на запитання з теми, що буде тільки вивчатися) [77, с. 10].

Другий вид свободи, зазначає Е. Фромм, це позитивна свобода, «свобода для». Вона взаємопов'язана зі «свободою від». Філософ вважає, що «свобода від» принесла людині незалежність і одночасно пробудила в ній почуття тривоги і неспокою. Для людини вона стала своєрідним прокляттям: «людина вільна від солодких пут раю, але не вільна сама собою керувати, не може реалізувати свою особистість» [358, с. 18]. Тому «свободу від», на його думку, необхідно доповнити «свободою для». Визволення від обмежень, якихось залежностей і умовностей має доповнюватися можливостями реалізації свого особистісного потенціалу, вірою в себе і життя взагалі [358, с. 49]. Цей вид свободи є позитивним у тому плані, що передбачає не лише позбавлення, ліквідацію, звільнення від чого-небудь, а й декларує можливість набувати, створювати нове. Як стверджує Е. Фромм, «розуміння всієї проблеми свободи ґрунтується на здатності бачити обидві складові цього процесу: розглядаючи одну з них, не забуваючи про іншу [358, с. 48]. Саме другий вид свободи, на думку дослідника, пов'язує людину зі сві-

том через любов і працю. Через справжнє виявлення своїх чуттєвих, інтелектуальних, емоційних та інших здібностей [358, с. 63].

Творчість постає як загальна антропологічна характеристика особистості. Згідно з концептуальною дихотомією Й. Фіхте *Я-не-Я*, особистісне *Я* повсякчас набуває нових абрисів. У такий спосіб відбувається заперечення, додання меж вже сконструйованого образу *Я*. В екзистенційному сенсі творчість ототожнюється з трансцендуванням. Творча людина — це трансцендуюча людина, яка усвідомлено та вільно долає межі власного *Я*. Відповідно, людина не тотожна сама собі. С. Філіпенко зазначає, що процес творчості впливає на структуру особистісного досвіду, оскільки трансформує свідомість людини, сприйняття нею реальності і самої себе. «Творча людина здатна побачити труднощі в тих сферах, на які ніхто раніше не звертав уваги, надати значення випадковому і незначному..., виявити оригінальні поєднання», — пише дослідник [347, с. 114]. Здатність людини до незаангажованого погляду на звичні для неї явища та речі, до пошуку нових, оригінальних ідей у знайомих їй ситуаціях, сприйняття світу як багатоманітного та багатогранного тощо демонструє можливість людини бути успішною в потенційно невідомих для неї умовах.

Творчий процес передбачає не лише вміння створювати потенційно нове з невідомого, а й уміння творити новий продукт зі звичних, зрозумілих для людини елементів. У творчості ліквідується усталений погляд на властивості елементів, відбувається перегляд їх відомих характеристик, ведеться пошук їх потенційних можливостей та якостей тощо. Мова йде про подолання усталеної стереотипної єдності елементів, оскільки лише в хаосі повсякчас створюється нова єдність, з новими можливостями, характеристиками. Хаос уявляється як абсолютно не детермінована жодними схемами чи теоретичними конструкціями ймовірна сукупність різноманітних шляхів розвитку. Звісно, за певних умов хаос може викликати загибель, руйнацію існуючого об'єкта чи явища, а в інших хаос уявляється як рушійна сила подальшого розвитку. Його конструктивна сила передбачає створення структур нового порядку, здійснює нове смислове наповнення явищ дійсності. Створення гармонії як певного порядку не передбачає ліквідації хаосу. Він потенційно залишається в даному порядку, міститься в гармонії і здатний активізуватися завдяки незначній випадковості, дозволяючи в такий спосіб реалізуватися її прихованим формам у бутті. Наявність хаосу в гармонії засвідчує її життєздатність, здатність до постійного оновлення, пошуку ще нереалізованого потенціалу в реаліях загадкового, мінливого світу. Таким чином, у процесі творчості ніве-

люється опозиція хаосу і гармонії. Навпаки, ця опозиція розглядається необхідною у створенні нових явищ та образів майбутнього. У творчому процесі людина визначає лише контекст, окреслює напрями свого пошуку, не зациклюючись на окремих його частинах. Відповідно, творчість розглядається як здатність до незаангажованого єднання елементів досвіду, до інтерпретації смислу частин з погляду цілого. У такому розмінні творчість тлумачиться як складний процес самовибудовування особистості в освітньому процесі. На думку К. Делокарова, «у дійсності людина реалізує себе на межі між порядком і хаосом у тій мірі, у якій вона творить» [111, с. 252].

Процес творчості не затиснутий у логічні межі дослідження проблеми і пошуку рішень. Значне місце в цьому процесі належить сфері несвідомого. Ця сфера пов'язана зі внутрішніми переживаннями, духовними пошуками й іншими процесами природної сутності людини. Головну роль у цих процесах відіграють фантазія, емоції, інтуїція тощо. Демонструючи інстинктивний непередбачуваний процес пізнання, вони виводять особистість з стану закритої і завершеної цілісності, є могутнім засобом проникнення в приховані таємниці її природи. За їх допомогою можна, не відчуваючи страху, зруйнувати старий досвід і звичні канони мислення, стереотипне бачення проблем і шляхів їх розв'язання, інтуїтивно відкрити людині світ фантазій, страстей, уявлень. Продуктивні образи фантазії, інтуїтивне бачення ідей, озаріння і здогадки, не детерміновані впливом інших елементів. Вони роблять категорію «можливого» продуктивною і необхідною в процесі творчості. Власне дані образи задають напрям творчого пошуку. На думку П. Вайнцвайга, інтуїція є «пряме, мейоментальне знання без втручання логіки, концептуалізації чи якоїсь іншої форми розумові діяльності» [57, с. 143]. Оскільки в інтуїції відбувається усвідомлення несвідомого чи напівсвідомого сприйняття, то вона, за словами дослідника, демонструє необмежені здібності підсвідомо сприймати, зберігати, опрацьовувати інформацію зі швидкістю, яка не мислиться навіть для найбільш потужного комп'ютера [57, с. 144]. Сфера несвідомого як стихія біологічних сил забезпечує людині вихід поза межі логічного мислення, у такий спосіб продукуючи неочікуване «озаріння». Як стверджує А. Горелов, «основна частина творчого процесу – це озаріння, світло яке продукується самою людиною, духовною енергією, яка дивовижним способом створюється в її тілесній субстанції» [95, с. 163].

Озаріння, творча інтуїція, інсайт стають можливими завдяки процесу самовибудовування. У цьому процесі відбувається доповнення тих ланцюгів і недостаючих елементів, які допомагають створити цілі-

сний образ, «наводять мости» між окремими рухами думки, почуттями й емоціями, які дозволяють створити «єдність у різноманітності» тощо. Важливу роль у цьому процесі відіграють незначні деталі, несуттєві нюанси. Саме вони здатні продемонструвати нові й оригінальні зв'язки між звичними явищами і об'єктами. При цьому вони перебувають на периферії уваги чи мають прихований характер, тем не менш породжуючи продуктивні асоціації, які визначають нове цілісне бачення, що зазвичай стає ключем до відкриття. Аналізуючи самодобування як механізм роботи інтуїції, О. Князева вважає, що ціле виникає у формі образу. Воно відчувається, а не мислиться! І це відчуття цілого обумовлене у творчості [179]. Інтуїтивний, образний і цілісний процес самодобування відображає здатність надати вирішення проблеми у всій повноті.

У той самий час спонування до перетворення, створення нової діяльності викликає хаотичний дисонанс у свідомості творця. Цей стан передбачає дію, перебудовування внутрішніх духовних сил особистості, мотиваційних установок, інтелектуальних пріоритетів тощо. Такий хаотичний нестійкий стан є передумовою до створення нової гармонії. Як ілюстрація цього явища – принцип роботи людського мозку. Мозок, на думку К. Майнцера, є складною динамічною системою збуджених і незбуджених нейронів, які демонструють здатність самоорганізовуватися в макроскопічні патерни ансамблів клітин, за посередництва нейрохімічної взаємодії. Власне створення ними динамічних атракторів відповідає стану сприйняття, руху емоцій і думок і навіть свідомості [218, с. 22]. У процесі діяльності мозку не існує єдиного «материнського нейрону», який би координував і активізував роботу відповідних нейронів. Процеси відбуваються хаотично, створюючи унікальний вимір людських дій і поведінки, утворюючи нові мотивації, неповторні комбінації рішень, емоцій, натхнення, переживання тощо. Таким чином, знаходячись у постійній ситуативній взаємодії зі світом, жива система самовибудовується лише за притаманим їй унікальним сценарієм розвитку і життєдіяльності. Саморозвиток, самовибудовування (практики аутопоезису) не є наперед спланованими, оскільки не відбуваються за директивними приписами чи унормованими інструкціями. К. Майнцер звертає увагу на те, що здатність людського розуму формувати й вирішувати складні проблеми незначною мірою пов'язана з розміром проблеми [218, с. 29]. У своїх міркуваннях він послуговується дослідженнями Г. Саймона, який у вивченні штучного інтелекту запровадив принцип обмеженої раціональності. Аналізуючи ці дослідження, К. Менцер стверджує, що обмежена раціональ-

ність обумовлена не обмеженістю людського знання, інформації, часу, вона не викликана обмеженістю нашого знання про складність моделі пізнання. Так, у ситуаціях стресу людина в умовах нестачі часу під тиском значного обсягу інформації не лише ефективно опрацює даний інформаційний ресурс, але й виявляє здатність прийняти адекватні рішення. Така ситуація є важливою в умовах відсутності достатньої кількості інформації. «Наша афективна поведінка і почуття інтуїції — частини нашого еволюційного статку, яка дозволяє нам приймати рішення, якщо гостро постає питання про наше виживання. Тому нам необхідно більше знати про фактичні мікроекономічні дії людей, їхню когнітивну та емоційну поведінку, щоб зрозуміти макроекономічні тренди і макроекономічну динаміку», — пише К. Майнцер [218, с. 29]. Ці міркування знайшли своє відображення в навчальній діяльності, зокрема в методах «карти мозку» і «карти асоціацій». Автор методу «карта мозку» Тоні Бузан стверджує, що думки людини є спонтанними, не впорядкованими в логічні структури. Відповідно для людського мозку не існує важливої чи другорядної інформації. У мозку відбувається «збирання інформації», яку учні по-різному сприймають і розуміють. Тому саме через цю відмінність у пізнанні, аналізі, прийнятті думок вони можуть збагачуватися і навчатися. Методи спрямовані на візуальне опрацювання понять, проблем, ситуацій, уявлень з використанням малюнків, символів, гасел. З одного боку, це сприяє опрацюванню великої кількості матеріалу, а з іншого — активізує пізнавальну діяльність учасників освітньої взаємодії, пробудити їх уявлення та фантазію [390, с. 37–40]. Світ ніби народжується заново для кожної окремої людини. У процесі цього народження відбувається своєрідне єднання внутрішнього світу людини і зовнішніми об'єктивними реаліями, які обумовлюють нове бачення, розуміння, переживання, проживання світу зовнішнього, окреслюючи його подальші горизонти розвитку. Відповідно, «творчість створює нову людину і новий космос, нове спілкування людини з людиною і людини з космосом», — вважає М. Бердяєв [39, с. 16]. Багатогранну сутність особистості можна зрозуміти виходячи з творчого пориву, який уявляється своєрідним пануванням духу над природою і душею. «Особистість може бути зрозумілою як акт, вона протилежна пасивності, вона завжди означає творчий супротив», — стверджує М. Бердяєв [39, с. 98].

Творчість як процес об'єктивізації внутрішнього світу людини і вияв її індивідуальної природи продукує кардинально новий продукт, насамперед для людини, у той самий час він може не мати новизни для суспільства. У цьому сенсі, найбільш творчою є дитина, яка впер-

ше робить, створює свій світ. Тому не кожен творчий продукт є інноваційним. Творчість становить основу інновацій, оскільки відображає з ними загальну частину, «пов'язану з вищим рівнем новизни, ця новизна виходить із творчого змісту мислення» [110, с. 59]. Інновація є більш вузьким поняттям, яке засвідчує про виникнення продукту, яке раніше не існувало в суспільстві. Вона, за метафоричним порівнянням В. Делія, є вершиною айсбергу новацій, які продукуються людиною і символізують прорив в іншу сферу існуючої картини світу [110, с. 59].

Проте здатність розвивати творчий потенціал, продукувати креативні думки людина може в умовах культивування різноманітності. Світ різноманітності націлений на ліквідацію стереотипів мислення і виходу на нові шляхи пошуку. Позитивну роль у цьому сенсі відіграє процес забуття (необхідно інколи забувати, щоб отримувати можливість відкривати й творити). У цьому сенсі, як вважає К. Шевцов, «пам'ять – це не тільки те, чим ми володіємо, що складає наш запас спогадів, знань та взагалі цілий музей минулих миттєвостей, станів і спогадів, а також і те, що ми робимо, над чим безперервно працюємо і лише в такий спосіб володіємо чимось, певними здібностями, структурами зберігання, моделями дії» [379, с. 245].

Цікавими є наукові розвідки П. Рікера. У праці «Пам'ять, історія, забуття» він показує позитивний сенс забуття негативного історичного досвіду. Дослідник стверджує, що саме творчий «момент забуття» є конструктивним для конструювання соціальних практик майбутнього, очищуючи їх від деструктивного нашарування досвіду минулих подій [300]. Ці думки можуть слугувати методологічним орієнтиром в осмисленні релевантності процесу забуття як нового шансу в отриманні та збільшенні особистісного простору свободи. Це простір, який зростає зі свого контексту, завдяки актам творчості, формуючи новий свій контекст. У той самий час викривлене, поверхове і необґрунтоване забуття може призвести до втрати творчих функцій, гіпертрофуючи їх у змішувальні універсальні настанови. Ілюстрацією даної позиції є теорія трьох ступенів навчання американського психолога та філософа Г. Бейтсона. Дослідник стверджує, що на першому ступені навчання (протонавчання) відбувається трансляція необхідної суми знань, яку необхідно завчити і запам'ятати. Ці знання мало пов'язані із життям тих, хто навчається. Вони практично не зачіпають мотиваційно-ціннісної сфери людини і долучаються до її світу через багаторазове повторення. Цей ступінь «протонавчання» доповнюється «вторинним навчанням». У процесі навчання його можна означити як «навчання

вчитися», тобто набувати навички пошуку інформації, здатність орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, формувати завдання на певну перспективу тощо. Проте цей ступінь навчання зберігає свій ціннісний потенціал та запитаність за умови, що зберігається стабільність того світу, для якого були набуті навички й уміння мислення та пізнання. «Корисність чи шкідливість звички, набутої під час вторинного навчання, залежить не так від старанності чи талантів тих, хто навчається, від компетентності чи зусиль їхніх викладачів, як від характерних рис того світу, у якому цим колишнім студентам доведеться провести своє життя», – констатує З. Бауман [27, с. 156]. Аналізуючи концепцію Г. Бейтсона, дослідник стверджує, що перші два ступені навчання відповідають еволюції природних ресурсів людини в умовах сталого розвитку, і лише «навчання третього ступеня» передбачає формування здатності до зміни способу мислення, зміни набору варіантів вибудовування сенсів та завдань, які вона опанувала в процесі вторинного навчання [27, с. 156]. За умов радикальних соціально-культурних трансформацій «третинне навчання», яке дає знання про те, як перетворити фрагментарні елементи досвіду на донині невідомі зразки, як звільнитися від усталених шаблонів та звикання, є релевантними в освітньому процесі. Відповідно, формула змісту третього ступеня навчання – це вміння «навчатися перевчатися», змінювати набір тих варіантів конструювання завдань і сенсів, які ті, хто навчається, опанували на другому ступені навчання. Воно є насправді новим у тому сенсі, що не «впливає» лінійно з попереднього очевидним і єдиним наслідком. З. Бауман метафорично змальовує «третинне навчання» так: «Люди епохи постмодерності мають уміти розкопувати приховану логіку у купі подій чи віднайти прихований сенс у випадкових поєднаннях кольорових плям, а й одразу знищувати й одним різким рухом зривати штучно оформлені картини, збережені у свідомості людей, тобто вміти сприймати свій досвід, наче дитина, яка грається з калейдоскопом, знайденим під різдвяною ялинкою [27, с. 158]. Філософ стверджує, що життєвий успіх сучасної людини буде залежати від швидкості і рішучості відмовлятися від старих звичок і стереотипів. «Звичка, що набувається під час «третинного навчання» – це звичка обходитися без усіляких звичок», – вважає дослідник [27, с. 158]. Цей ступінь навчання змушує учасників освітньої взаємодії позбутися стереотипних правил, уникнути шаблонних зразків, уніфікованих підходів, орієнтує на особистісне бачення окресленої проблеми та творчий підхід до її розв'язання. Цінним є лише те знання, яке живиться невизначеністю, націлює на пошук, аналіз, нову інтерпретацію, формування

нової конфігурації знань. Необхідною умовою «третинного навчання» є розвиток і реалізація творчого потенціалу особистості, тієї життєвої енергії, що присутня в людині від природи й дає їй можливість виокремитися з усе загальності та буденності, набути унікальних особистісних рис.

Таким чином, свобода як засадничий екзистенціаль людини породжує творчість і породжується творчістю. Вона символізує здатність людини бути собою та відкривати й творити світ свого буття. Розгляд природи творчості як складного феномену, який виникає в процесах самоорганізації, самовибудовування нової цілісної гармонії із хаотичної множинності має евристичний потенціал для сфери освіти. Оскільки освіта як соціальний інститут реагує на всі зміни, що відбуваються в суспільстві, то розвиток творчого потенціала особистості, її особистісного зростання і розкриття індивідуальних рис є одним із його основних завдань. Навчальна діяльність розглядається як середовище, у якому «народжуються» нові ідеї, думки, у яких розкривається й реалізується індивідуальна природа кожного учасника освітньої взаємодії. Їх діяльність відбувається в позитивній психологічній атмосфері. Вони перестають «ховатися» за чітко визначені соціальні ролі, відкриваючи своє людське обличчя. Умови реалізації творчого потенціалу створюються безпосередньо учасниками освітньої взаємодії в процесі їх діяльності. У процесі діяльності вони не лише свідчать про свою «присутність» в навчальному процесі, скільки перетворюються на творців знань, які є дослідниками, які конструктивно ставляться до різноманіття ідей та їх інтерпретацій, виявляють здатність адекватно сприймати й аналізувати різнопланову і навіть суперечливу інформацію, висловлювати та відстоювати власну позицію, приймати зважені рішення тощо. У таких умовах освітній процес зосереджується на культурній трансформації особистості, а не на її соціальній адаптації.

3.4. Зміна моделей мислення і поведінки

Реалії сьогодення потребують від людини іншого мислення та характеру дій, які були б адекватними сучасним реаліям, дозволяли їй усвідомити можливості та ризики своєї діяльності у крихкому, нестабільному світі. В умовах, коли світ повсякчас змінюється й отримує можливість набувати гармонії у своїй складності та багатоликості, у людини виникає потреба творчо і гнучко реагувати на всі зміни, пізнавати мінливі реалії, постійно переосмислювати набуті знання, розглянув-

ши їх в контексті ймовірності і випадковості. Автори книги «Нетократія» А. Бард і Я. Зодерквіст стверджують, що подолати чи радше прилаштуватися до «аномальних» явищ сучасності вже не вдасться за умов запровадження нового в систему старих понять та орієнтирів. «Доведеться звикнути, що розкіш стабільності дедалі більше недоступна, і єдино постійна річ – безпосередні зміни. Все тече. Соціальна і економічна стабільність, що раніше була нормою життя, тепер стає рідкістю і ознакою стагнації. Недостатньо просто думати чи думати по-іншому. Тепер доведеться постійно переосмислювати ідеї і відкидати їх. Творче руйнування не знає відпочинку», – пишуть дослідники [26, с. 37]. У цьому процесі людина має керуватися не лише логікою, застосовуючи мистецтво аргументації та вміння вести діалог, але осягати і пізнавати реалії світу інтуїтивно, міркуючи й про те, якими вони були і якими вони можуть стати. Пріоритетною в умовах сьогодення, на думку О. Жукової, є здатність людини «вхоплювати новизну», «відчувати час», «керувати мрією», «передбачати майбутні зміни та їх наслідки», «планувати і втілювати проекти в життя...» [136, с. 244].

Загалом реалії сучасності вимагають від людини подолання одновимірного сприйняття та осмислення світу, у якому їй нав'язувалися певні стандарти, алгоритми дій, певні зразки пізнання та мислення тощо. Водночас нездатність та небажання людини навчатися мисленню в мінливостях буття і альтернативах світу, яке враховує складність та різноаспектність предмета пізнання, використовуючи складність і цілісність людської природи, постає екзистенційною проблемою. Використання звичного мислення та навичок індустріальної епохи в умовах глобального «макрозрушення» (Е. Ласло), на думку Л. Горбунової, «дорівнює спробі жити в сучасних мегаполісах з мисленням та кругозором середньовічних феодальних сіл» [91, с. 37].

Процес мислення символізує вищий ступінь людського пізнання, який пов'язаний з обробкою інформації та збереженням у пам'яті її результатів, з тим, щоб надалі використовувати в практиках життя. Філософський словник трактує дане поняття як творчу здатність людини, яка сформувалася і набула розвитку у процесі її життєдіяльності. Цей процес полягає в постійному перегрупуванні і переосмисленні всіх можливих змістів свідомості, у створенні та руйнуванні існуючих між ними зв'язків і відносин. Те, що людина дізналася, є тим самим, що й думка, за посередництва якої вона про це довідалася [351, с. 577]. Власне мислення відрізняє людину від інших істот. Воно є тим, що створює людина і що створює людину. Вона отримує лише потенційну здатність до мислення, яку має розвинути, а зго-

дом реалізувати в процесі своєї життєдіяльності. Мислення надається як проект, якому необхідно навчати. Що означає навчати мислення? Відповідаючи на це запитання, М. Хайдеггер стверджує, що «людина навчається, коли вона приводить свій образ дій у відповідності з тим, що звернено до її сутності в даний момент. Мислити же ми навчаємося, коли підпорядковуємо свою увагу тому, що нам дається для осмислення» [364, с. 34].

Людина навчається мисленню, пояснюючи та осмислюючи реалії буття. Реальність формується у той самий спосіб, що й думки учасників. Відповідно, що складніше мислення, то складнішою стає реальність (власне розуміння цієї реальності). Однак реальність не тотожна мисленню. Вона завжди багатогранніша й складніша за наше розуміння. Реальність володіє здатністю дивувати, а мислення отримує можливість створювати та осмислювати. Звертаючи увагу на це, Дж. Сорос зауважує, що «існує розходження між тим, якими люди є насправді, й тим, якими вони уявляють себе, є також двосторонній рефлексивний зв'язок між образом і реальністю, ще міцніший, ніж у зовнішньому світі, оскільки йому не потрібне посередництво зовнішні події, щоб мислення вплинуло на предмет розгляду» [321, с. 5].

Якому мисленню необхідно навчати, щоб мати можливість адекватно й ефективно осмислювати мінливі реалії? Цивілізаційні «виклики» в умовах сучасності передбачають необхідність вироблення принципово нових підходів до осмислення природи світу і його об'єктів як складного, мінливого феномена. Суттєвою відповіддю на виклики епохи може бути реформа мислення, покликана сформувати новий образ мислення, адекватний світу, що безперервно змінюється. Релевантним та продуктивним є мислення, яке має на меті не лише пояснити невідоме, але у відомому та очевидному віднайти незрозуміле та неймовірне. Це мислення іншого порядку, що полягає передусім у подоланні наявних меж, у «поєднанні не поєданого», тобто відмінного, не редукованого тощо. Його життєвість можлива за умови, що воно постійно зазнає змін, руйнувань, балансує на межі хаосу. Таке мислення не здійснюється в чітко визначеному руслі, воно рухається манівцями та змінюється в різних напрямках, долаючи межі окреслених репрезентацій, відкриваючи нові горизонти розуміння буття та місця в ньому людини. У такий спосіб воно здатне відобразити мінливий характер реалій сучасності, їх постійну динаміку та мінливість. Таке мислення може бути експліковане у вигляді цілісної єдності взаємообумовлених, взаємозалежних чинників, принципів, що знаходять втілення в міждисциплінарних дослідженнях.

Науковцями створено низку напрацювань з окресленої проблеми. Питаннями дослідження природи та особливостей переходу до ефективного мислення в епоху переходу займаються фахівці різних галузей. Використання міждисциплінарного контексту дослідження дозволяє їм сформувати нову парадигму, яка б символізувала нове наукове розуміння світу. Сутність і функціональні характеристики переходу до нового мислення представлені в концепціях «інноваційного мислення» В. Делія, «складного мислення» Е. Морена, «номадичного мислення» Ж. Дельоза і Ф. Гваттарі, «постметафізичного мислення» Ю. Габермаса, «глобального мислення» Е. Ласло, «транверсального розуму» В. Вельши тощо. Таке мислення враховує світ та людину як складні цілісні структури, які знаходяться в постійному взаємозв'язку, русі та самозміні. Воно презентує пізнавальну діяльність як відкрити систему, яка має не лише раціональну складову, а й емоціональну, рефлексивну, міфологічну та інші, оскільки пов'язана з переконаннями і особистісними інтересами тих, хто навчається. «Центральною темою цих концепцій є тема переходів, перехідних станів між різноманітними типами раціональностей, тема транскультурного, трансдисциплінарного та транспарадигмального мислення», – пише Л. Горбунова [88, с. 93].

Розуміння мислення як особливого проекту сучасності, згідно з яким можна осмислити й відповісти на низку нагальних проблем сучасності, презентує В. Делія. Він трактує мислення сучасної епохи як інноваційне. Варто зазначити, що поняття «інноваційне мислення» В. Делія запровадив до наукового обігу у 1993 році на Всесвітньому філософському конгресі [110, с. 5]. Дослідник розглядає інноваційне мислення як «особливий тип мислення, який об'єднує раціональну, інтелектуальну, творчу компоненти, об'єктивну та суб'єктивну реальність, здатність проникати у суть речей і явищ, що втілюють при цьому в життя результат, у вигляді інновацій, які ефективно вирішують наявні протиріччя дійсності, покращують життя людини» [110, с. 63]. Дане мислення є продуктом і одночасно необхідною умовою для розвитку інформаційного суспільства. Воно відображає сутність сучасного мінливого життя. На відміну від творчого мислення, пріоритетного в попередню індустріальну добу, інноваційне мислення ґрунтується на знаннєвій компоненті як джерелі розвитку. В. Делія визначає характерні риси інноваційного мислення, а саме: здатність виходити на режим створення феномену нового й генерування інновацій духовного порядку, у тому числі знань, що раніше не існували на практиці; можливість забезпечення інноваційного процесу і тиражування інновацій;

необхідність генерації інновацій, які відповідають прогнозам з адекватною моделлю розвитку; іманентність інноваційної здібності (тобто вищий навчальний заклад як інноваційна система, здатна формувати інноваційне мислення в тих, хто навчається, оскільки в них іманентно закладена ця властивість); здатність до визволення від застарілих стереотипів та догм; цілеспрямованість у здійсненні проривів у пізнанні і перетворенні існуючої картини світу й устрою суспільного життя; розвиток здатності самопізнання, самоорганізації, саморозвитку та інших форм самореалізації; здатність осмисленого багатofакторного аналізу всієї сукупності інформації і раціонального прийняття рішення, ефективного досягнення істини; прогнозованість і моделювання інновацій і інноваційного процесу [110, с. 58].

Інноваційне мислення орієнтується не лише на творення нового, а й передбачає перегляд, творчу руйнацію вже створеного й усталеного. Процес мислення сконцентровується на використанні неочікуваних змін та випадковостей, які не розглядаються як другорядні явища, а більше як потенційна можливість у створенні кардинально нового розуміння реалій буття. Інноваційне мислення визнає власну недосконалість, не відкидає сумнівів та недоречностей. Воно ними живиться, отримуючи орієнтири для подальших пошуків та смислів тощо. Розкриваючи принципи такого мислення, О. Князева вказує на його відкритий характер, здатність бути пов'язаним із життєвими пріоритетами та системою цінностей тих, хто пізнає [177, с. 47]. Відкритість, трансдисциплінарність, креативність передбачають одночасний розгляд проблем з різних позицій, на різних феноменальних рівнях пояснення, що пов'язані з різними дискурсивними і дисциплінарними перспективами. За своєю природою воно має відображати та символізувати саму суть життя з його раціональними та ірраціональними проявами. Мистецтво інноваційного мислення є мистецтвом життя, що передбачає не лише правильне використання логіки, правил дедукції і індукції, а й мистецтво аргументації, уміння вести відкритий і конструктивний діалог, у якому народжуються нові сенси і конфігурації знань. Воно сприяє доланню меж, які існують у раціональному типі мислення.

Свій варіант подолання стереотипної поведінки та процесу пізнання і, відповідно, розвиток інноваційного мислення пропонують автори книги «Перетворення. Потенціал людини і горизонти майбутнього». Дослідники пропонують методику виявлення прихованого потенціалу особистості, описуючи її як петлю (U). «Принцип петлі» передбачає залучення у процес пізнання та навчання трьох складових: сприйняття («спостерігай, спостерігай, спостерігай» — зливайся зі сві-

том), перетворення («відступи назад і поміркуй» – дозволь виявитися внутрішньому знанню) та впровадження («дій швидко і природно») [281, с. 89]. Загалом ці етапи наявні за будь-якої моделі навчання. Однак вони не завжди утворюють петлю. Поверхове навчання, яке не передбачає глибинних змін або зміни є стандартними та попередньо запланованими, передбачає неповну версію «принципу петлі». «Більшість зусиль, спрямованих на здійснення змін, до прикладу, не йдуть далеко вниз по петлі через відсутність глибини сприйняття... Може трапитися, що ви просто займаєтеся збором інформації, яка підтверджує ваш стиль мислення, заснований на вже давно уявленнях, що склалися, – часто саме так і відбувається... Навіть якщо дійсно призупиняємо звичний перебіг думок, замислюємося, автоматизм нашого сприйняття порушується, і виникає свіжий погляд, немає ніякої гарантії, що ми зуміємо простежити наш власний зв'язок з тим, який вже існує», – зауважують науковці [281, с. 89]. Ідеться про те, що в жодному разі не можна дозволяти поглядам, які «укорінилися», впливати на сприйняття нової ситуації. Просування по петлі є можливим за умови: «відсторонення» – призупинення потоку свідомості, порушення автоматизму сприйняття; переключення уваги (бачення з позицій цілого) – на цих етапах порушується автоматизм сприйняття; звільнення від старого світосприйняття – співпричетність з невидимим – пробудження нового світосприйняття; кристалізація замислу (прозріння того, що мало виникнути); створення прототипів (дослідні зразки живих мікрокосмів); інституалізація (здійснення нового) – впровадження нового світосприйняття [281, с. 233].

Навчитися мислити інноваційно – це означає мислити альтернативно, враховуючи складність та багатоперспективність предмета пізнання та використовуючи складність та цілісність людської природи. Таке мислення не передбачає механічного, репродуктивного освоєння, а набуває у форму творення простору нових можливостей діяння. Воно, на думку І. Добронравової, здатне втілити парадоксальні твердження: одні й ті самі причини можуть зумовити різні наслідки; різні причини можуть викликати одні й ті самі наслідки; малі причини можуть викликати суттєві наслідки; деякі причини можуть викликати неочікувані наслідки [398, с. 23]. Єдність та цілісність у різноманітності є не лише ознакою конкретної речі, а й її цілісною різноманітністю взаємозв'язку зі світом. Навчати інноваційному мисленню – це означає вміти об'єднувати та створювати нові конфігурації не лише з невідомих елементів, а й відомих, долаючи їх стереотипну структуровану єдність та зумовлюючи хаос, з якого і твориться нова єдність. Таке мислення враховує світ та

людину як складні цілісні структури, що знаходяться в постійному взаємозв'язку, русі та самозміні. Воно презентує пізнавальну діяльність як відкриту систему, яка має не лише раціональну складову, а й емоціональну, рефлексивну, міфологічну та інші, оскільки пов'язана з переконаннями й особистісними інтересами тих, хто навчається.

Значного розвитку набула і концепція «складного» мислення. Зокрема, вагомий внесок у розробку тих чи інших аспектів складного мислення зробили Г. Бейтсон, Л. Берталанфі, Н. Вінер, Е. Ласло, І. Пригожин, Е. Морен тощо. Важливим кроком у формуванні міжнародної наукової спільноти, яка досліджує цю проблематику є створення міжнародних дослідницьких центрів та спілок науковців, які працюють у різних сферах наукових досліджень. Так, провідним центром вивчення природи складних адаптивних систем є Інститут у Санта-Фе (Нью-Мехіко, США). Оригінальні ідеї розуміння природи складного мислення пропонують науковці Німецького товариства з вивчення складних систем і нелінійної динаміки та Центру трансдисциплінарних досліджень і Асоціації складного мислення, які функціонують у Франції. Міжнародна громадська організація науковців «Центр системних наукових досліджень Берталанфі» займається аналізом розвитку системного мислення на основі досягнень системного підходу.

Різноманітність ідей та концептуальних підходів, які пропонують ці та інші наукові спільноти, є свідченням значущості та актуальності складного мислення в подоланні ризиків та небезпек сучасного світу. Спільним підґрунтям досліджень є думка про те, що таке мислення здатне запропонувати нові шляхи розвитку людської спільноти в умовах перманентної кризи та непрогнозованості буття. Проілюструємо зазначені вище думки на прикладі міркувань Е. Морена. На його думку, сучасне суспільство опинилося на краю прірви і здатне опинитися в безодні. Проте це не стан есхатологічної безнадійності. Шанс на порятунок від імовірної катастрофи існує, і він полягає у культивуванні нового мислення, нової логіки, новий світовідчуттів у розумінні процесів сучасності. Щоб отримати таку можливість необхідні радикальні відмова від звичного та зрозумілого і водночас малоефективного та значущого. Визволившись від плаценти світу стабільного та передбачуваного, людина в потугах та муках одвічних пошуків має відкрити новий світ, у якому житиме з усвідомленням своєї єдності і своєї відповідальності за планету, з почуттям бережливого становлення до землі, на якій живе з іншими людьми. Стан ризиків і небезпек є необхідною умовою розвитку. На думку Е. Морена, зростання безконтрольних процесів слід розглядати як *feed-backpositif* – зворотний пози-

тивний зв'язок, реакцію на ліквідацію старих усталених, застиглих структур, що здатні мимовільно викликати появу сил трансформуватися й регенеруватися. У ймовірності катастрофи приховується шанс на порятунок. Цей процес Е. Морен метафорично уподібнює до народження метелика з гусені. Загибель гусені – саморуйнація її організму та перетворення в кокон – символізує утворення іншого організму, відмінного від попереднього. Таким чином, в акті самознищення та саморуйнування закладено процес творення якісно нової субстанції. У цій метаморфозі органічно переплетена смертельна небезпека, ризики есхатологічного фіналу із народженням майбутнього. Це стан, у якому одночасно зберігається ідентичність та мають місце фундаментальні трансформації. Як стверджує Е. Морен, необхідно пройти через відчай, щоб віднайти надію [242, с. 44].

Складність світу відображається не лише в множинності аспектів його буття, але й у наявності нетривіальних, неочікуваних зв'язків між ними та здатності створювати ці зв'язки та поєднання. Оригінальні та непрогнозовані зв'язки, поєднання розглядаються як своєрідний «клей», які об'єднують елементи в єдине ціле і робить це ціле складним. Відповідно, складність є не стільки кількісним, скільки якісним терміном, який характеризує організацію, стан та обставини, у яких складність створюється та функціонує. Така складність розуміється як тотальність (єдність у різноманітності), що динамічно розгортається, змінюється, набуваючи нових рис і характеристик, зберігаючи свою ідентичність складного, незважаючи на різні метаморфози.

Єдність та різноманітність розуміються не як конкуруючі поняття, а як такі, що доповнюють одне одного, при цьому не позбавлені різноманітності а можливо, і антагоністичності. Як стверджує Е. Морен, складність виникає в серцевині Єдиного одночасно як відносність, невизначеність, різноманітність, несхожість, двозначність, двоїстість, антагонізм, і в поєднанні цих понять, які є одне відносно одного додатковими, конкуруючими та антагоністичними. Не існує організації без антиорганізації. Не існує функції без дисфункції» [242, с.183–184]. Відповідно засадничим аспектом складного мислення є визнання того, що будь-яке складне явище містить у собі протиріччя, що не руйнують складне, а створюють його, балансує на межі хаосу. Складне мислення концентрується не на пошуку схожості та тотожності, воно живиться відмінностями, характеризується постійною рухливістю та динамічністю. Відкриваючи нові горизонти в пізнанні та осмисленні об'єктів складного світу, це мислення виходить поза межі окреслених репрезентацій, оскільки не стільки висвітлює буття світу, скільки де-

монструє процес його становлення, постійну динаміку та мінливість. Процес складного мислення не зводиться до формування певного спрощеного універсального знання, а передбачає творення цілісності знань на основі пошуку вузлів комунікації як стратегічних пунктів об'єднання розрізнених знань, їх взаємодії. Спосіб, який дозволяє об'єднати частини в ціле, а ціле – з частинами, створює певний образ-гештальт. Цей образ, конфігурація знань уявляється певним циклом, об'єднанням, що не обмежує єдиним смыслом, а навпаки, спонукає до нової їх рефлексії. Сприйняття образу виникає в цілому і є неподільним, оскільки втрачається образ. Як наголошує О. Князева, складність цілого постає як енактивоване пізнання світу людиною, синергізм пізнання і побудови предмета і середовища, яке його оточує. Це також інтерактивний зв'язок між людськими організаціями та окремими індивідами, універсальне співробітництво, співучасть і солідарність, спільні зусилля в творенні та відновленні світу, і тим самим власного мислення [403, с. 48]. Дослідниця звертає увагу на евристичний потенціал цього мислення. На її думку, воно сприяє розвитку діалогіки між очевидним та прихованим, зрозумілим та заплутаним, подільним та неподільним тощо. У такій іпостасі складне мислення постає як безперервний рух від простого (прозорого, зрозумілого) до складного (прихованого, невизначеного) [403, с. 49]. Таке мислення має проблемний характер. Воно спрямоване не лише на розв'язання існуючих проблем, але виявляє здатність продукувати нові – неочікувані властивості та приховані характеристики в уже звичному та знайомому.

Складне мислення – це контекстуальне мислення. Проте воно спрямовується не на «вписування» речей та явищ у заданий контекст, а передбачає постійний пошук взаємозв'язків, взаємодії між ними. Відповідно продуктом розумової діяльності постає не «застиглий» образ, який аргіогі має сприйматися як певна очевидність, даність, а як процес постійного подальшого творення інших контекстів. Складне мислення пливе до контексту, демонструючи свою процесуальну природу. Слід зазначити, що процес лежить в основі життєдіяльності та функціонування складних об'єктів. Прихована процесуальна природа складного позбавляє статичності її буттєві форми та образи, а отже, робить їх здатними до саморозвитку. Унаслідок постійного динамічного само виробництва не тільки не втрачається стійкість цілого, а, навпаки, безперервний процес і передбачає цю стійкість, збереження її складної природи. Як зауважує І. Добронравова, ціле формується з частин не механічним способом. А ціле в процесі свого становлення формує його склад, свої частини з елементів середовища [120, с. 23].

Формуючи ціле, частини зазнають змін, тобто формуються самі. Таким чином, складність розгортається в собі, самовибудовується, зберігаючи єдність у різноманітності у вже новому ракурсі. Зміни складних об'єктів відбуваються не за чітко визначеними параметрами чи правилами. Свою поведінку чи конфігурацію розвитку вони отримують завдяки наявності внутрішнього потенціалу, оскільки не детерміновані та не мають зовнішнього організатора. Без чіткої траєкторії розвитку, складне мислення не вкорінене. Воно вибудовується довільно, подібно до ризомного кореневища, кожен відросток та сплетіння якого може мати основне та вирішальне значення в розвитку. Таке мислення не функціонує в межах об'єктивно сконструйованих уявлень та знанневих конфігурацій, символізуючи перехід межі між можливим і неможливим. Відмовившись від абстрактних репрезентацій «законодавчого розуму» (З. Бауман), воно є вільним, оскільки існує поза будь-якими ієрархічними порядками та межами.

Контекстуальний характер складного мислення спрямований на подолання роз'єднаних, розділених в окремих сферах знання. У процедурі мислення редукція та спрощення вже не розглядаються як визначальні, необхідні елементи, оскільки відсікають, нівелюють все те, що має складну організацію. Навпаки, урахування складності та багатогранності у створенні контексту дозволяє продемонструвати інтелектуальну здатність визнавати та осмислювати фундаментальні, глобальні проблеми, розглядати будь-які шанси розвитку світу у довготривалій перспективі. Як ілюстрація – низка депресивних станів та хронічних стресів, які відчуває на собі сучасна людина в неможливості пристосуватися та осмислити зміни «вислизаючого» між-буття. Вона не встигає за тими змінами, що відбуваються, не здатна їх зрозуміти, оскільки робить це уривчасто, фрагментарно, унаслідок того мислення, яке було сформоване та функціонувало в індустріальну епоху. Мислення індустріальної доби розподіляло знання за окремими галузями, зводячи між ними дисциплінарні паркани, демонструючи світ роздробленим на фрагменти. При цьому проблеми розглядалися відокремлено одна від одної. Однак, чим більш складними та неоднозначними є проблеми, чим більше вони здатні демонструвати свої властивості та велику кількість взаємозв'язків, приховані потенції розвитку, тим у більшій безпорядності знаходиться людина, мислячи по-старому. Відчуваючи повсякчас «шок майбутнього» (Е. Тоффлер), вона усвідомлює, що пізнання світу як світу цілісного, складного та багатовекторного є одночасно інтелектуальною та життєвою необхідністю.

Відповідно складне мислення постає як планетарно комплексне. Комплексність, на думку Е. Морена, не передбачає протиставлення універсального та конкретного, загального та одиничного тощо. Власне визнання та осмислення взаємозв'язку даних елементів дозволив досліднику вивести формулу складного мислення: «Мислити локально, діяти глобально, мислити глобально, діяти локально» [242, с. 40]. Мова йде про те, що глобальне не розглядається абстрактно, оскільки воно не відірване від своїх частин. Зумовлене частковим, воно також зумовлює часткове. Свої думки Е. Морен ілюструє на прикладі розвитку екологічного мислення. Екологічне мислення розглядається дослідником у взаємозв'язку з культурним, соціальним, політичним, природним оточенням, створює мислення, здатне до стратегії, здатне модифікувати чи навіть анулювати певні дії [242, с. 39]. Таке мислення орієнтується на потреби життя і на зміни, що в ньому відбувається.

Оскільки природа складного передбачає багаторівневу цілісність, тотальність, комплексну організацію, відповідно, дослідження складного зумовлює міждисциплінарну інтеграцію. Вона розглядається як процес створення цілісного уявлення про досліджуваний об'єкт. Однак її не слід розглядати як екстенсивне поєднання різної інформації в одному контексті, їх універсалізацію та енциклопедизацію. Якщо наукові факти та ідеї добираються на підтвердження чи заперечення якоїсь певної концепції чи теорії, то таке інтегративне об'єднання набуває завершеного характеру. За умови, коли факти та відомості редукуються до однієї теорії чи проекту, відбувається творення нової дисципліни як замкненої системи. Міждисциплінарний синтез є продуктивним лише, якщо він зберігає відкритий характер, якщо він виявляє здатність повсякчас запропонувати нові знаннєві конфігурації для розгляду тієї чи іншої проблеми. Складне мислення – це мислення міждисциплінарне. Як стверджує О. Князева, міждисциплінарність виявляє амбівалентний характер. З одного боку, посилення міждисциплінарності в науці сприяє переходу когнітивних схем, моделей з одних дисциплін до інших, унаслідок чого можуть утворитися певні лакуни трансдисциплінарного знання, у яких накопичується вульгарне застосування когнітивних образів, метафор якоїсь методології. З іншого боку, зазначені процеси спричиняють крос-фертилізацію, тобто взаємне запліднення наукових дисциплін, що створює новий інтелектуальний простір [399, с. 49].

Складне мислення постає як відкрита система, яка змінюється, доповнюється не лише завдяки чистому раціоналізованому знанню, а й охоплює людські судження, міркування, переконання. Дане мислення є основою для етики стосунків, толерантності, співучасті, розуміння,

свободи, віри та надії. Виявляючи здатність поєднувати кардинально різні, протилежні ідеї, погляди, сенси тощо, воно створює певні орієнтири для продуктивної пізнавальної та практичної діяльності, яка здійснюється відповідно до особистісних преференцій, світогляду, конкретного досвіду людини. Складний світ постає як своєрідна єдність у множинності. Ця множинність містить у собі не лише величезну кількість різних аспектів, але й те, що вони сповнені протиріч. Складне мислення відкриває новий інтелектуальний простір, є релевантним та значущим в осмисленні проблем нестабільної сучасності. Воно враховує та поважає багатоманітність цілого, намагаючись розпізнати та осмислити взаємозв'язки між його складовими. З огляду на цю обставину, необхідно навчати складному мисленню як мистецтву мислення.

У процесі самовибудовування складне мислення долає замкнуті межі наукових парадигм у науковому пошуку. Воно постає як перехідне, трансверсальне. Це мислення, у якому здійснюються переходи між різними сенсами та констеляціями раціональностей. Розглядаючи можливість таких переходів, Л. Горбунова вважає, що подібні конститутивні переплетення типів раціональності виявляються вже на рівні аналізу генези одиничних парадигм, які завжди формуються як опозиція одна до одної. Широкий спектр переходів між ними сприяє їх подальшому розвитку. Як результат утворюється єдність, яка ґрунтується на множинності, що розвивається, зберігаючи унікальність. Змістове переплетення концепцій, на думку Л. Горбунової, завжди залишає на них відбиток або у формі запозичень, або у формі специфічних інтерпретацій. Тому окремі раціональності, попри їх автономність та замкнутість, живляться, розвиваються та існують завдяки переходам та взаємодії між собою [89, с. 45]. Здатність до переходів та осмислення відмінностей не передбачає жодної абсолютизації. Визнання плюральності та мінливості, пошук переходів в осмисленні відмінностей позбавляє дане мислення законодавчо-репресивного характеру. Воно не полишене світу інтуїції та відчуттів, того, що пов'язане із внутрішнім світом людини. Саме ці акти дозволяють людині відшукувати та «перекидати місточки» між, здавалося б, несумісними ідеями, думками, демонструючи в такий спосіб нове розуміння проблем, створювати інноваційний інтелектуальний продукт тощо. Таке мислення веде діалог з внутрішнім світом людини та світом довкола неї. Воно є надзвичайно релевантним в умовах перманентної процесуальності, де єдність існує не як чітко фіксований образ, а повсякчас виникає, змінюється, зникає з тим, щоб знову «народитися». Єдність символізує процес і в процесі твориться єдність. Вона набуває харак-

теру ситуативно можливісного. Сталість і стабільність можлива в ситуації переходу і поза його межами втрачає будь-який сенс та значення. За твердженням В. Вельши, у змістовному аспекті дана єдність є специфічною, оскільки позбавлена здатності реалізувати свою претензію на тотальність. Вона реалізується в плюральності, яка не зводиться до єдиного знаменника шляхом пошуку спільного та нівелювання відмінного [65, с. 83]. Предметом її зацікавлень є конфліктні ситуації з приводу неповного знання, на прагматичних парадоксах та невизначеностях. «З неї випливає не знайоме, а невідоме. І як нову модель легітимізації вона пропонує ту, що наближається до паралогічного розуміння розбіжності», – зазначає дослідник [65, с. 51].

Саме у відмінностях знаходиться раціональне зерно та утверджується нове розуміння рефлексії. Випадковість, ситуація можливості, яка здатна дуже швидко змінитися, набувши нових конфігурацій і смислів, є значущою для побудови нових інтелектуальних стратегій. Таке мислення, скоріше, є перехідним між різними типами раціональності. Л. Горбунова розглядає мислення, що здатне зазирнути за дисциплінарні межі та здійснювати переходи між різними типами раціональності, долати умовності парадигмальних перегородок як трансверсальне [89, с. 46]. Проникаючи у суть проблеми, виявляючи очевидне і не відоме, таке мислення виходить поза межі вузькодисциплінарності, розглядає взаємозв'язки між різними аспектами проблеми, ураховує різні погляди та думки. Його евристичний потенціал, на думку дослідниці, полягає у визнанні імпліцитних переплетінь та експліцитних переходів, допомагає уникнути як деспотизму і репресивності в мисленні, так й анархії, оскільки мислення в модусі трансверсальності уникає позиції абсолютної гетерогенності та несумірності [89, с. 46]. Трансверсальність інноваційного мислення не є опозиційним до раціональної форми, а, навпаки, виявляє прогалини в раціональному мисленні і тим самим сприяє його подальшому розвитку.

Ситуація трансверсальності, за словами Л. Горбунової, символізує шлях «по між», у переході між різними станами, які можуть бути непоєднані, засвідчуючи свій потенціал у відмінному. Трансверсалії — це мости, навігації між даними думками і смислами. Такі переходи стають посередником усіх операцій розуму і утворюють його первинні потенції [88, с. 102]. Вони дозволяють «схопити» ідею простору «збирання свідомості» та символізують шлях до нового осмислення єдності різноманітності світу.

Близьким за смыслом до трансверсального є номадичне мислення. Воно також активізує свій потенціал на віднаходженні відмінного. Гра

на змістовому потенціалі відмінностей створює умови для розвитку нонмадичного мислення, яке акцентоване на ситуаціях постійного переходу, «кочуванні» з одного смислу до іншого, не зациклюючись ні на чому і нічому не надаючи перевагу. Воно здатне створити нові інтелектуальні горизонти для людини-номада в умовах необмежених можливостей віртуального сучасного світу. «Племінне розшарування культури, віртуальне повернення до кочових часів завдяки електронним мережам знаменується тим, що ідея постійного дому перестає відігравати свою колишню роль «точки опори», а це стимулює подальші експерименти з різними життєвими стилями», — пише Л. Горбунова [89, с. 57].

Імплікація цих методологічних орієнтирів та ідей в освітню сферу суттєво змінює її суспільне призначення. Освіта сприймається як сфера постійного продукування та перегляду знань, які повсякчас виникають у принципово нових умовах і є релевантними в мінливих ситуаціях-переходу. Ця сфера покликана повсякчас творити простір думки, а не лише споживати її результати. У такій ситуації мислення вже не сконцентровується на оперуванні лише конкретними відомостями. Завданням освіти є не стільки навчати думати про речі, якими вони є, скільки, як вони можуть змінитися та яких рис вони можуть набути в майбутньому. У контексті даних міркувань Дж. Сорос радить уявляти світ як можливий, як «загальне рівняння, де сучасне представлене особливим набором констант. Змінивши константи, те саме рівняння можна застосувати до всіх минулих та майбутніх ситуацій. Працюючи із загальними рівняннями такого роду, слід бути готовим прийняти будь-який набір констант, що узгоджують з ними. Інакше кажучи, слід вважати можливим усе, поки не буде доведено, що воно неможливе» [321, с. 6]. Пошук нових ідей та нових ресурсів у неможливому та відмінному видається можливим за умови ліквідації беззаперечного авторитету законів, які регламентують пізнавальні процеси, спрямовуючи їх у чітко окреслене русло міркувань. У такий спосіб, вважає Дж. Сорос, вони позбудуться інтелектуальної монополії і набудуть статусу інтелектуальної конкуренції [321, с. 7]. Цю позицію С. Клепко розглядає як мислення «проти». «Нове мислення — це мислення проти старого. Антидогматичне — проти протидогматичного. Раціональне — проти ірраціонального. Теоретичне, конкретне — проти емпіричного. Емпіричне — проти теоретичного. Конкретне — проте абстрактного. Індивідуальне — проте універсального... перелік опозицій «проти» можна продовжувати», — пише дослідник [171, с. 1]. Він звертає увагу на те, що сучасна навчальна діяльність такого типу мислення не терпить. У закладах освіти хіба що на заняттях математики вони його викорис-

товують під час доведення від протилежного. В інших випадках від суб'єктів навчальної взаємодії вимагається мислити «за». Їхні мисленеві операції мають відбуватися за алгоритмами розв'язання задач, за зразками аналізу творів, за думкою вчителя, за концепціями авторів підручників, за текстами авторитетів і газет [171, с. 1]. Щоб мислити в ключі ймовірності, необхідно спричинити хаос. Що означає спричинити хаос? С. Клепко у науковій розвідці «Організувати хаос у собі» дає відповідь на це запитання. Він вважає, що хаос у собі — це «хаос свідомості людини, який виражається у відсутності найменшого уявлення про те, що з нею діється в життєвому просторі, у переповненні свідомості такими ідеями, що заважають побачити реальний світ і власне життя, у втраті віри, що організація реальності тотожна організації розуму, у зневірі в математичний розум як чарівний ключ, який дарує людині необмежену владу над навколишнім світом, у розумінні, що людське втікає від раціонального розуму, ніби вода з решета, у переконаннях, що наука не пояснює людські проблеми, що людина не володіє власними істинами, чіткими і твердими позиціями в жодному важливому питанні, у відчутті загодованості взаємовідносин між людиною і технікою, коли не тільки дитина, а й пересічна людина ледве розуміє, що вона робить, коли користується сучасними технологічними системами, і нарешті, у мішанині, інтерференції синкретизм (неістинному об'єднанні) картин світу межах одного інтелекту — міфологічного та реміфологічного, механістичного і квантово-механістичного, класичного та пост класичного і космополітичного, моністичного та плюралістичного» [170, с. 4]. Цей хаос не руйнує людську особистість, а дозволяє розкрити її унікальну індивідуальність. У процесах мислення він не заперечує своє Я, а, навпаки, акцентує на ньому увагу та інтерес. У результаті, як стверджує С. Клепко, освіта допомагає людині «народити танцюючу зірку», тобто осмислити себе і досягти своєї мети [170, с. 4].

Отже, в умовах ситуації перманентної процесуальності, що повсякчас вислизає від фіксації і, відповідно, від розуміння, пріоритетним є формування нового мислення, яке спонукає розмірковувати не тільки раціонально, а й інтуїтивно, рефлексивно. Ці міркування спрямовуються не лише на те, якими є речі та явища, а й на те, якими вони можуть стати в майбутньому. Визначальним у процесі мислення є не концентрування уваги на спільному, тотожному, закономірному, а більше на відмінному, неповторному, одиничному. Культивування продуктивного мислення епохи-переходу можливе за умови ліквідації авторитету загальноприйнятих правил, приписів та стандартів.

Освітні стратегії та практики навчальної діяльності

Школа готує нас до життя у світі, якого не існує.

Альберт Камю

Нові реалії глобалізованого світу нівелюють «звичне» розуміння освіти, що було сформоване до цього часу. У сучасному світі вона дедалі більше набуває статусу життєвого простору особистості. Освіта не стільки орієнтує особистість на отримання сукупності недостатньо пов'язаних фрагментарних знань, скільки розкриває горизонти для осмислення проблем і пріоритетів повсякденного життя крізь призму культурних надбань людства. Наприклад, замість окремих конкретних навчальних дисциплін виникають взаємопов'язані комплексні уявлення про речі, про життя, про взаєобумовленість різних чинників і факторів. Підручники та навчальні посібники активно трансформуються в інформаційні джерела. Передбачається перегляд одного з основних постулатів дидактики про те, що вчитель головне і основне джерело знань.

Звернення особистості до власного досвіду, урахування нею практик щоденного повсякденного життя дозволяє розглянути освіту як засіб особистісного зростання та плекання власної самобутності людини, розвитку її креативних і вітальних можливостей у широкому розумінні цього слова.

Навчальний процес твориться відповідно до іманентної природи учасників навчання. Він сприяє забезпеченню свободи пошуку істини учасникам навчальної взаємодії власним шляхом відповідно до їх схильностей, здібностей, інтересів. У цьому контексті знання втрачають статус раз і назавжди окресленої істини та набувають ознак плюральності, інтердисциплінарності, динамічності. Провідною ідеєю навчання визнається формування в людини дослідницької позиції.

4.1. Маніфестації «відчуження» та прихований навчальний план

Протиріччя між цивілізаційними викликами сучасності та формами життєвих практик, які транслюються освітніми установами породжують кризові явища в освітній сфері. Вона втрачає свої соціокультурні функції, породжуючи феномени відчуження знань, культ дисциплінарно репресивних методів та форм організації навчання, що позбавляє людину бажання навчатися і зрештою ліквідує в ній здатність до саморозвитку.

Проблема відчуження є предметом дослідницьких розвідок та аналізу низки наукових дисциплін, зокрема: психології, педагогіки, культурології, соціології, політології, філософії, релігієзнавства, юриспруденції тощо. Тлумачний словник української мови трактує дане поняття як: 1) процес і результат перетворення продуктів людської діяльності (як матеріальних, так і духовних), властивостей, якостей і прагнень людей на щось незалежне від них, таке, що панує над ними; 2) перетворення будь-яких явищ і відносин на дещо інше, ніж вони є самі по собі, спотворення у свідомості людей їхніх реальних життєвих відносин [64, с. 38]. Як філософська категорія «відчуження» є «процесом і результатом перетворення діяльності людини на незалежну, чужу і панівну стосовно людини силу» [351, с. 145].

Слід зазначити, що у філософії проблема відчуження розглядалася з різних позицій. Ця обставина презентувала різноманітність позицій. Зокрема, Аристотель позначав цим терміном зміни в соціальному житті певного індивіда і трактував як відлучення його від життя полісної спільноти. Представники середньовічної релігійної філософії використовували цю дефініцію на позначення відокремленості духовного, божественного світу від низького, матеріального, тварного. Проте вперше проблема відчуження постає як спеціальний предмет дослідження лише в мислителів доби Просвітництва. Вони аналізували причини відчуження крізь призму соціальних відносин, а сутність феномену співвідносили з явищами деіндивідуалізації особистості в суспільстві. Держава та її інституції, вважали вони, нищать природний потенціал людини, контролюють людські права та свободи, а отже, відчужують його від індивіда, підкорюючи його собі. Природа людини є цілісною та містить у собі найрізноманітніший потенціал, проте в суспільному житті індивід виконує лише якусь певну роль, що не дозволяє йому розкрити власний внутрішній, гармонійний світ.

Проблема відчуження активно розроблялася й у німецькій класичній філософії. Зокрема, у філософській концепції Г. Гегеля відчуження постає як об'єктивний, «відчужений» дух, як зовнішній вияв світового розуму в природі та суспільному житті. Ліквідувати «відчуження» об'єктивного світу можна за умови його пізнання, коли індивід проникне у відчуженні від нього форми та пізнає сутність явища, надаючи йому суб'єктивного виміру. На позначення феномену релігії як відчуженої свідомості використовує цю дефініцію Л. Фейєрбах. Для нього Бог постає відчуженим від людської сутності і навіть як її протиставлення. У філософії марксизму проблема відчуження розглядається, насамперед, як економічно-соціальна. К. Маркс визначає низку типів відчуження, зокрема відчуження людини від засобів виробництва та результатів своєї праці, товару, прибутку. Робітник уподібнюється, на думку мислителя, до живої машини, що виконує певну виробничу функцію та знаходиться в розпорядженні роботодавця, а тому не розкриває свого індивідуального, творчого потенціалу та є відчуженим від себе, від своєї родової сутності. Отже, економічно-соціальні чинники пов'язуються з духовними, ідеологічними [351, с. 148].

Низка підходів щодо трактування цього феномену подана й у сучасній філософії. Проблема відчуження та шляхи її подолання людиною в сучасному світі є предметом наукових досліджень Е. Дюркгейма, О. Шпенглера, М. Вебера, Г. Зіммеля, А. Швейцера, М. Бердяєва, С. Франка, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, Е. Фромма, М. Гайдеггера, Ю. Габермаса, К. Хорні, Г. Маркузе, А. Арндт, Т. Адорно тощо. Їхні погляди формують багатопланову палітру концептуальних позицій та ідей. Зокрема, частина дослідників розглядає проблему відчуження як об'єктивний феномен, аналізуючи соціально-економічні чинники розвитку сучасного соціуму. Інші пов'язують цей феномен із різноманітними проявами життя та діяльності людини в соціумі, тобто акцентують увагу на суб'єктивних проявах. Евристичний потенціал мають також дослідження проблеми відчуження в культурологічній та естетичній площинах. Незважаючи на різноплановість підходів, їх об'єднавчою площиною є усвідомлення дослідниками того, що відчуження є фатально неминучим явищем, що випливає з природи самої сутності людини та соціуму, у якому вона живе. Причини цього явища в сучасному світі пов'язані з технічним прогресом, формалізацією та бюрократизацією суспільних відносин, нівелюванням людиною своєї природної сутності та нищенням навколишнього середовища тощо, тобто з екзистенціальною природою людини. Основними ознаками відчуження у світосприйнятті сучасної людини є відчуття самотності, безглуз-

дості існування, безпорадності у вирішенні власних проблем, залежності від фатуму, самовідчуження тощо. Різноманітність та різноплановість позицій та підходів у трактуванні зазначеного феномену засвідчує його універсальну соціальну природу. Відчуження – «вічний супутник» людини. «Долаючи одні з його форм, людина своєю творчою діяльністю створює умови для модифікації «традиційних» або виникнення нових форм власної несвободи» [351, с. 146]. У межах даного дослідження розглянемо його функціональну природу та особливості прояву в навчальній діяльності.

Насамперед, у процесі навчання феномен відчуження засвідчує втрату знаннями особистісного виміру. У чому полягає особистісний вимір знання? Відповідь на це запитання презентує у своїй концепції «особистісного знання» один із фундаторів західної соціології пізнання М. Полані. Стрижневою ідеєю його концепції є твердження, що пізнавальний акт не здійснюється в межах чітко визначених об'єктивних закономірностей, навпаки, у ньому враховуються досвід людини, її індивідуальні можливості пізнання та діяльність тощо. У такий спосіб пізнавальна діяльність набуває суб'єктивного виміру, проте не зводиться лише до нього. Як стверджує М. Полані, у процесі пізнання не існує протиставлення об'єктивного та суб'єктивного, а, навпаки, між ними проглядається взаємообумовлений зв'язок. Вони, на думку дослідника, є двома полярними полюсами єдиного пізнавального процесу [278, с. 300].

Ця особистісна компонента, на думку М. Полані, не обмежується лише роботою фокусної, вербальної свідомості, вона також залучає периферійні дані досвіду, відсилаючи людину до глибинних прошарків психіки, не прив'язуючи до об'єктивної свідомості [278, с. 51]. Дані периферійного та центрального досвіду утворюють не сумарну цілісність. Навпаки, вони передбачають цілісність як нову якість у створенні певного образу-гешталту. Неявне як імпліцитне слугує підґрунтям для явних форм знання. Як стверджує С. Філіпенко, «система особистісного знання може бути описана як цілісне утворення, елементи якого мають розглядатися не ізольовано, а у взаємозв'язку одне з одним. Зміст особистісного знання володіє емерджентними властивостями, тобто не зводиться до змісту конкретних даних індивідуального досвіду, а визначається їхнім співвідношенням в структурі свідомості і психіці. Окремі моменти досвіду, у свою чергу виходячи із контексту неповторного особистісного досвіду, набувають нових смислів» [346, с. 93].

Процес отримання особистісного знання є неформалізованим, у ньому ліквідується хибний ідеал деперсоніфікованого знання. У пі-

знавальній діяльності таке знання дозволяє відійти від шаблонності та стереотипності пізнання, оскільки через довершені відчужені форми явного знання навряд чи проглядається інтрига в продукуванні нового. Зазначена концепція «особистісного знання» М. Полані збагачує уявлення та пізнавальні можливості людини, розглядаючи її як таку, що самовибудовується під час навчального процесу.

Навпаки, втрата «особистісного виміру» не сприяє становленню та повноцінному розвитку особистості. Знання, які вона отримує, не є ціннісно значущими для неї, оскільки позбавлені її зацікавлень та уподобань, далекі від її щоденних потреб та запитів, слабко пов'язані з її переживаннями тощо. Вони уподібнюються до зовнішнього каркасу, який «огортає» людину в надії виховати з неї покірного «соціального персонажа» епохи. Такі знання М. Шелер кваліфікує як знання заради знань. Небезпеку культивування знань заради знань він вбачає в нездатності сприяти повноцінному розвитку особистості, позбавленні орієнтирів її подальшого розвитку [384, с. 41–42]. Воно символізує скоріше людину навчену, ніж людину освічену та культурну.

В умовах, коли людина отримує відчужені від її особистісних уподобань та потреб знання, навчальний процес орієнтується на запам'ятовування формулювань та правил, що здійснюється згідно з чіткою регламентацією чи навіть примусом. У ньому переважають деперсоніфіковані форми контролю та авторитарні методи викладання, які недостатньо спираються на життєву логіку, образне сприйняття, емоції учасників освітньої взаємодії. У процесі навчальної взаємодії відбувається не «народження» нових знань, а приховане нав'язування педагогом стереотипних думок та суджень, чітко окресленої системи цінностей і пріоритетів, що зумовлює маніпуляцію світоглядних позицій тих, кого навчають.

Для ілюстрації цього міркування звернемося до аналізу А. Франко відносин в аудиторіях іспанських університетів. Аналіз дослідником був зроблений з метою виявлення причин неможливості Іспанії бути повноправним інтелектуальним конкурентом у світовій спільноті. Розглядаючи безпосередньо аудиторні звички, він звертає увагу на обов'язкове конспектування отриманого матеріалу. Гарний конспект і здатність його запам'ятати є достатньою умовою для отримання високої оцінки. Тому оволодіння навчальним курсом зводиться до оволодіння конспектом з цього курсу [354, с. 151]. Проте практика детального конспектування навчальних курсів стає на заваді розвитку плідного академічного досвіду, символізуючи фіксований, закритий, немобільний спосіб передачі інформації. На думку А. Франко, це відбу-

вається, по-перше, через установлення меж — що саме вивчати і як вивчати, що звичайно, знищує будь-які спроби критицизму. По-друге, має місце деактивація, а отже, закриття діалогу між студентом, об'єктом вивчення і тими, хто в минулому зробив внесок у його дослідження, — усе це перетворює матеріал на догму, а знання стає «наперед створеним». По-третє, шляхом приховування авторства (через усне передавання) конспект перетворюється на голос, який повторює або цитує інших (якщо це має місце), який походить нізвідкіля і є незаперечним саме через свою недоторканність. По-четверте, конспект, помилково репрезентований як форма знання, яке відповідає універсальному рівню, задовольняє студентські бажання перетворити знання з підручників, що було основою шкільних навчальних практик [354, с. 152]. Відповідно навчальний процес постає як практики несвободи, у яких мало залучається особистісна компонента та зрештою внутрішній світ людини. Тому феномен відчуження знань, на переконання Є. Гусинського та Ю. Турчинова, слід розглядати як маніпуляцію, приховане нав'язування педагогом стереотипних думок, чітко окресленої системи цінностей, світоглядних позицій тощо тим, кого навчає. Метою навчальної діяльності, на їхню думку, «є засвоєння учнями основних наук і мистецтва, що представлені в системі освіти не оригінальними текстами, а за посередництва навчальних предметів такої самої назви, що й сфери культури, які їх представляють» [105, с. 59]. Таке навчання позбавлене ціннісного виміру, воно недостатньо спирається на життєву логіку, образне сприйняття, емоції, оскільки учасники освітньої взаємодії будують свої взаємовідносини під примусом чи за чіткою регламентацією. Навчальний процес орієнтований на чітке запам'ятовування формулювань та правил, позбавлений живого зв'язку з реальністю. «Ця система заохочує стремління ховатися за соціальну роль, за маску, не виявляти у спілкуванні свою особистість, свої особистісні якості», - зазначають дослідники [105, с. 64]. У процесі навчання на учня/студента викладач «приміряє» певні соціальні ролі, нав'язує стереотипи, досягаючи в такий спосіб відтворення, а отже, і життєздатності своїх думок та переконань. Як оракул істини він забезпечує в душі дитини «віддзеркалення» свого світобачення та цінностей, а не плекає та розвиває її унікальну індивідуальність. І, як результат, становлення «масової людини» (Х. Ортега-і-Гассет), яка здатна думати та діяти лише в унісон з іншими, бо вона така, як усі. Це рядова, пересічна людина, яка «уявляється повторенням загального типу» [262, с. 17]. Соціальна складова переважає і, відповідно, нівелює, викривляє індивідуальну природу, створюючи великі небезпеки та ризики. Атрофія в людини

здатності до саморозвитку та висвітлення її внутрішнього Я, нівелювання й урешті-решт деградація креативних здібностей та якостей спричиняє ерозію не лише її унікальної самобутності, але становить загрозу її життєдіяльності як людини. «Маса розчавлює під собою все, що відмінне, незвичне, індивідуальне, кваліфіковане й добірне. Хто не схожий на всіх, хто не думає як усі, ризикує, що його усі усунуть», – констатує Х. Ортега-і-Гассет [262, с. 20]. У такому ракурсі розгляду феномену відчуження знань проглядаються не лише проблеми в освітній сфері, а й соціальні.

Наступною проблемою, зумовленою феноменом відчуження знань, є розвиток ризиків та загроз здоров'ю людини. Сьогодні видається неможливим ігнорування проблем здоров'я, а саме: слабкого фізичного стану дітей, психічних та фізіологічних розладів, емоційних травм тощо. На сторінках періодичних видань, у фаховій літературі, у дослідницьких розвідках тощо активно обговорюється дана проблема та окреслюється необхідність екологізації освіти. Констатується, що практично здорових дітей, які закінчують загальноосвітні заклади, не має. Звісно, ця проблема має низку соціальних, екологічних, економічних, культурно-етичних тощо чинників. Проте не останню роль у її виникненні та розвитку відіграє навчальна діяльність. Її джерелом, на думку С. Пролеєва, є репресивність освіти, що супроводжується втратою останньою свого автентичного призначення. Вона перетворюється на сліпу соціальну машину переробки «людського матеріалу» відповідно до визначених предметних вимог та стандартів [290, с. 24]. Навчальний процес стає небезпечним для психіки, фізичного здоров'я, емоційно-душевного стану, продуктивного розвитку тощо людини. І роблять його таким, насамперед, надмірні навантаження. У навчальній діяльності триває орієнтація на принцип індустріальної епохи «вчити всіх і всьому». На сьогодні учні/студенти змушені засвоїти все, що відомо науці. І нікого не цікавить, чи здатні вони і чи потрібно це їм? Система освіти постає як умова готування до якоїсь мети в майбутньому, її інформаційний потенціал недостатньо використовується в реальному повсякденному житті. Є. Гусинський та Ю. Турчинова зауважують, що «будь-який випускник школи з легкістю відтворить формулу Ньютона, але навряд чи з розумінням та цікавістю відгукнеться на питання щодо поглядів Ньютона на проблему руху і властивостей руху простору і часу» [105, с. 124]. Орієнтація на засвоєння всього, що відомо науці, зумовлює те, що освітні інституції стають небезпечними для фізичного, фізіологічного, психічного, емоційного, душевного тощо розвитку людини. Надмірна завантаженість

(підрахувано, що для повноцінного засвоєння навчальної програми учням загальноосвітніх шкіл необхідно на тиждень 167 робочих годин, а їх усього 168) [160, с. 141], непродуманість та безлад в організації знань не дозволяють тим, хто навчається, розкрити свій особистісний потенціал та віднайти власний життєвий шлях у руслі сквородинівської думки про «споріднену працю».

Не лише надмірні навантаження роблять небезпечною для людини навчальну діяльність. Такою вона постає, на думку С. Пролеєва, і через безглуздість, цілковиту непродуманість, відсутність психологічної, ергономічної та дидактичної обґрунтованості, навіть елементарної взаємоузгодженості в організації навчального процесу. Дослідник констатує, що такий стан справ виснажує та травмує людину, робить її безпорадною, апатичною чи свавільною у своїй поведінці. Навчальний процес фактично призводить до асоціалізації людини, робить її відчуженою від потреб та цінностей суспільства [290, с. 25]. Показовим є той факт, що учні/студенти систематично не виконують домашні завдання не лише через лінощі чи нерозуміння матеріалу, а й через брак часу. А чи потрібно, коли на прилавках книжкових магазинів є варіанти розв'язків і відповідей, творчих завдань, творів з усіх шкільних предметів з першого по одинадцятий клас та варіанти експрес-підготовки до іспитів з вузівських предметів? Як наслідок, «глибоке відчуження від шкільної культури, поширена настанова «пофігізму» стають джерелом громадської індиферентності та фахової непевності в дорослому житті» [290, с. 25].

Феномен відчуження знання засвідчує зміну природи і суспільного призначення знань. Знання з сфери інтелектуальних цінностей перетворюється на товар, який споживається залежно від потреб та інтересів. Воно виробляється задля того, щоб бути проданим. І залежить від того, наскільки воно буде затребуваним. Цінність знання не міститься в ньому самому, вона слабо пов'язана з емоційно-духовним світом людини, оскільки дедалі більше визначається соціальними запитам та потребами. Тому, розглядаючи товарну природу знання, Ж.-Ф. Ліотар стверджує, що «старий принцип, згідно з яким знання отримувалися незалежно від формування розуму і навіть самої особистості, застаріває і виходить з ужитку. Таке ставлення постачальників та споживачів знання до самого знання намагатиметься і буде намагатися перейняти форму вартісного відношення» [208, с. 22]. Дослідник веде мову не про процес набуття знань, у якому людина переломлює отриману інформацію крізь призму свого внутрішнього світу та систему ідеалів і цінностей, а про їх виробництво. Знання постають як зовніш-

ня, а отже, відчужена форма для людини, які вона використовує лише як певний технологічний, технічний, інформаційний ресурс у вирішенні проблем. Водночас знання, які не повною мірою пов'язані із внутрішнім світом людини, її культурою, становлять певні ризики та небезпеки у розвитку особистості. Вони зумовлюють скорочення і навіть нівелювання інших сфер становлення особистості, як-то: морально-етичних, естетичних, тобто тих, що вимагають певних духовних зусиль, часу для «переживання» світу та «вживання» в його структури. «Інформація, а також інтенсивність усіх соціальних процесів перенасичують простір не тільки навколо, але й з середини людини, буквально «з'їдаючи час», якого практично не вистачає на переживання, співчуття, обміркування», — зауважує Т. Разбеглова [292, с. 49].

Розгляд зазначених вище позицій щодо впливу феномену відчуження знань на людину та світ її соціальних практик дає можливість презентувати навчальний процес як середовище та інструмент, який підпорядковує людину вимогам соціуму. На це звертає увагу М. Фуко у своїй концепції мікрофізики влади, розглядаючи владні відносини в навчальному процесі як складну конфігурацію стратегій та практик, через які влада проникає в найглибші нюанси людського тіла з метою його повної інтеграції в систему контролю [360]. Таке підпорядкування та укорінення відбувається завдяки уніфікації та стандартизації навчального процесу, його побудові за ієрархічним принципом, регламентації поведінки дитини та вчителів у ході навчального процесу. Дисциплінування, змагальність, заохочення і покарання, раціональна побудова навчального процесу, відтворювальність знань через чітко окреслені уміння та навички, предметно-фрагментарне, уніфіковане й стандартизоване конструювання знань є обов'язковими складовими образу освітнього закладу, який плекає інтелектуально несамотійну особистість та підпорядковує її потребам соціуму, нівелюючи ті цінності та смисли, які співзвучні її еству.

Практики дисциплінування тіла дозволяють контролювати та керувати поведінкою тих, хто навчається, відповідно до цілей навчальних установ, які їх культивують. Прикладами дисциплінування тіла є вишикувані в чіткі шеренги учні під час урочистих зібрань чи лінійок, сидіння рівно за своїм робочим місцем, піднімання руки лише коли прозвучить запитання чи прохання викладача під час проведення навчальних занять, чітка регламентація поведінки в їдальні, ігрових кімнатах чи спортивному залі тощо. Вважається, що належне формування та дисциплінування тіла забезпечує розвиток певного стилю мислення та допомагає учню досягати неабияких успіхів у навчальній дія-

льності [360, с. 135]. Хибність такого міркування доводить у своєму дослідженні К. Мартін. Маючи на меті проаналізувати, як створюється гендерне тіло, вона досліджувала дитячу фізикальність, а саме: рухи, властиві дітям, організацію простору довкола себе, фізичний контакт серед дітей і контакт між дітьми та вихователями в низці дошкільних закладів США. Дослідниця стверджує, що гендерну відмінність не варто розглядати лише як біологічний фактор. Формування відмінностей між хлопчиками та дівчатками має і соціальну складову. Вона знаходить своє відображення в особливостях одягу (його фасонах, кольоровій гамі тощо), в інтонаціях та формах спілкування, певних поведінкових регламентаціях та ін. Формування відмінностей, на її думку, розпочинається ще в сім'ї і в подальшому закріплюється та набуває розвитку в дитячих освітніх установах. І як наслідок системного та планомірного впливу на дитячу природу та сутність – дисципліноване, «кероване» тіло, яке в майбутньому буде виконувати роль опосередкованого персонажу своєї епохи. «Школа дисциплінує дитяче тіло. Діти, які від природи фізично активні, змушені коритися шкільній дисципліні, що, так би мовити, готує їх до подальшого життя, створюючи «слухняні» тіла, система контролю також конструює і «гендерні» тіла», – підсумовує К. Мартін [226, с. 137].

У річищі зазначених міркувань В. Гайденко та І. Предборська аналізують феномен відчуження знань як процес переродження, викривлення природи освітніх функцій, втрата їх здатності виконувати своє безпосереднє призначення та суспільну місію, порушення первинної єдності між основними елементами освітньої системи [72, с. 160]. Дослідниці вважають, що цей феномен симптомізує про «хворобливий» стан освітньої системи та є результатом дії низки чинників, а саме: орієнтація освітнього процесу лише на кінцевий результат, переважання авторитарних методів викладання, відсутність ініціативи з боку викладачів щодо привнесення в аудиторію нової інформації, пасивність студентів у сприйнятті предмета, оскільки вони не бачать можливості використання отриманої інформації у своїх майбутніх планах, деперсоналізовані форми контролю, які вимагають здебільшого відтворення набутих знань [72, с. 223].

Одним із основних факторів наявності феномена відчуження знань в освіті є існування прихованого навчального плану (hidden curriculum). Основою навчальної діяльності є навчальний план. Він є державним документом, у якому міститься перелік навчальних предметів, які чітко розподілені за роками навчання з визначеною кількістю годин на кожен предмет. Цей документ передбачає загалом освоєння суб'єкта-

ми освітньої взаємодії всіх видів діяльності (пізнавальної, ціннісно-орієнтувальної, комунікативної, перетворювальної, етичної, естетичної тощо). Його зміст відображає цілі та зміст навчальної діяльності, дозволяє простежити пріоритети державної освітньої політики, рівень завантаженості учнів, висвітлити певною мірою суспільні пріоритети в освітній сфері тощо. Навчальний план робить життя дитини регламентованим, з чітко окресленими пріоритетами й настановами. «Усі види діяльності розміщені, декомпозовані по «клітинках» навчального плану, предметів, розкладу занять тощо. А композиції, об'єднання не має. У цьому плані не має повноцінного життя дитини», – пише О. Новіков [255, с. 70].

У будь-якому навчальному плані є прихована складова. Вона засвідчує, що навчальні знання імпліцитно містять світоглядні уявлення та погляди, ціннісні орієнтації, чітко окреслені моделі поведінки тощо, які передаються, осмислюються, розвиваються в навчальній діяльності. Вони проникають і нав'язуються в процесі навчання не до кінця усвідомлено та довільно, виявляють здатність передаватися не вербально, маніпулюючи особистістю з її світоглядними орієнтирами і морально-ціннісними установками тощо. Інтегровані в буття та свідомість учасників освітньої взаємодії вони не розглядаються як сторонній вплив, а відображають сутність навчання. Залежно від умов вони здатні сприяти чи, навпаки, заважати розвитку та реалізації тих чи інших якостей і цінностей. Загалом, навчальний процес не є нейтральним.

Слід зазначити, що термін «прихований навчальний план» (*hidden curriculum*) до наукового обігу вперше ввів Ф. Джексон в 1968 році у праці «Життя в аудиторіях». Наукове обґрунтування цього феномена та особливості його прояву в навчальних і соціокультурних практиках надано наприкінці ХХ століття переважно в американській філософії освіти. Слід зазначити, що думки про наявність прихованих процесів у навчальній діяльності не є новими. Свого часу до них у своїх працях звертався Й. Ф. Герbart. Дослідник використовував ідею прихованого навчання, аналізуючи вплив технологічної складової на виховний процес. Частково ця ідея знайшла відображення у висвітленні у ідеї багатоваріантності навчального процесу Д. Ельконіним та В. Давидовим. Вони показали, що структура знання сама по собі «таємно» забезпечує процес розвитку вищих форм мислення. Представники критичної педагогіки у своїх дослідженнях акцентували увагу на тій обставині, що статеві ментальність і соціальні переваги формуються не простою індоктринацією, а особливою структурою і стилем навчання, підбором завдань і прикладів [279, с. 60].

Освітні інституції розглядаються як середовище та засіб контролю та керівництва свідомістю, світоглядними орієнтирами, поведінковими нормами, ціннісними пріоритетами учасників навчальної взаємодії. Прихований навчальний план, на думку В. Гайденко та І. Предборської, постає як «набір настанов, що несвідомо засвоюються та утворюють ідеологічне тло певної освітньої програми» [74, с. 164]. Він трактується «як засіб метакомунікацій, через який здійснюється соціальний контроль, тобто реалізуються відносини влади-знання: що ми маємо знати, коли і як» [74, с. 165]. Відповідно шкільні заняття виконують функцію соціального контролю. Він може виявлятися в різному стилі викладання залежно від аудиторії, вихованості, слухняності та покірності тощо. Прихований навчальний план як латентна стратегія освіти реалізується в змісті освіти; у стилі викладання, навчальній літературі та в організації навчального процесу.

Прихований навчальний план засвідчує організацію навчального процесу як певне ритуальне дійство, у якому чітко регламентовані час, місце проведення та етапи діяльності, як-то: організаційний момент, актуалізація й корекція опорних знань, пояснення нового матеріалу, закріплення нових умінь та навичок, оцінювання навчальних досягнень, підсумки заняття тощо. Крім навчальних занять, ритуали в освітній сфері використовуються під час зборів, конференцій, засідань, церемоній відкриття, посвяти в студенти, вручення дипломів та інших документів, проведення «дня відкритих дверей» тощо. Американський дослідник П. Макларен наголошує, що власне сам процес навчання з сукупністю вказівок, інструкцій, правил є ритуалізованим дійством, який передбачає втілення в освітню практику ідеологічних настанов і суспільних політик [404, с. 24]. Ритуали розуміються ним як форми встановленого значення та порядку, що знаходиться всередині будь-якої ідеологічної конструкції, слугують підтримці соціального устрою та засвідчують невід'ємність знання від влади.

Подібні думки висловлює американський соціолог А. Ілліч. Він вважає, «що церемонія чи ритуал самого навчання як такого і складає цей прихований навчальний план» [149, с. 55]. В освітніх закладах, на його думку, індивіду намагаються прищепити багато такого, що не має жодного стосунку до його внутрішнього світу, до життєвого досвіду. Процес набуття індивідом знань дослідник окреслює як пасивне споживання, тобто некритичне сприйняття та засвоєння інформації про наявний соціальний порядок та суспільні відносини засобами дисципліни та регламентації. Відтак освітні інституції покликані, на думку А. Ілліча, навчити дитину «знати своє місце та тихо сидіти в ньому» [149, с. 50].

У змісті навчання прихований навчальний план засвідчує стереотипність думок, світоглядних позицій та ціннісних установок тощо, які склалися й функціонують у суспільстві. Освітні інституції презентують не весь накопичений досвід та культурні практики минулих поколінь, а здійснюють це вибірково. Орієнтиром у відборі навчальної інформації для трансляції в навчальних аудиторіях чи розміщення в підручниках і посібниках слугують, на думку французького соціолога П. Бурдьє, не стільки інтереси індивіда, скільки соціальне замовлення. У такий спосіб суспільство виготовлює типових для себе соціальних персонажів, які будуть сповідувати норми й цінності приманні цьому суспільству, та забезпечать його стабільність та порядок. Встановлення і дотримання меж у відборі й обсязі інформації, а також її інтерпретації та визначення значень дослідник оцінює як символічне насилля. Символічним насиллям, на його думку, є «будь-яка влада, якій вдається нав'язати значення і змусити визнати їх легітимними, приховуючи силові відносини, що знаходяться в її основі, — додає свою власну, тобто чисто символічну силу до цих силових відносин» [55, с. 39]. Символічне насилля у сфері освіти пов'язане з педагогічним авторитетом. Власне, на викладачів покладена місія застосовувати символічне насилля, яке ґрунтується на їх беззаперечному авторитеті. Вони знають, які знання необхідні та в якому обсязі, якою має бути інтерпретація чи пояснення того чи іншого явища або факту, тобто вони розглядаються як визнанні оракули істини, чий знання та авторитет не можуть бути піддані сумніву чи запереченню. Педагоги як «відправники педагогічних повідомлень» (емітентів) від початку визнаються тими, хто заслуговує передавати те, що вони передають, а отже, мають дозвіл на нав'язування певної рецепції і на контроль за прищепленням за допомогою соціально визнаних чи гарантованих санкцій» [55, с. 52]. Ситуація, на думку П. Бурдьє, не змінюється за умови, коли «силові», директивні методи замінюються більш м'якими та поблажливими й супроводжуються використанням пестливих слів, співчутливого розуміння тощо. Ці методи, вважає він, є інструментами тонкої репресії, що не виключають довільну культурну сваволю з боку суспільства [55, с. 49]. Нічого не змінюється у своїй суті. Символічне насилля не зменшується, а лише маскується за вдовою співчутливою поведінкою педагога, який і далі виконує роль безапеляційного глашатая істини, думки якого видаються безапеляційними істинами. Через систему стереотипних думок, заангажованих ідей, регламентованих правил, усталених переконань педагог демонструє свої владні відносини. Як зауважує С. Джексон, педагогіка завжди пов'язана із владою,

оскільки тут влада відтворюється «в кожній точці, коли той, хто «знає», інструктує того, хто не знає» [113, с. 96]. Для ілюстрації цих суджень, звернемося знову до наукових розвідок А. Франко, а саме до порівняльної характеристики відносин в аудиторіях іспанських та американських університетів. Зокрема, дослідник звертає увагу на ієрархічність відносин, де знання переходять від викладача до студента. Система відносин викладач-студент є закритою, завершеною, тут відчувається домінування викладача, який не схильний сприймати студента як джерело запитань, ідей, альтернатив, тобто як джерело знання, яким він сам володіє [354, с. 154]. В іспанській освітній моделі таке ставлення, на думку дослідника, ілюструє недоступність іспанського викладача як для студентів, так і для колег. «Іспанські викладачі добре вміють створювати штучну дистанцію (і часом інших викладачів) шляхом конструювання іміджу (мовчання, відсутність, безпричинне використання привілейованої посади)», – констатує А. Франко [354, с. 154]. Він звертає увагу на безпосередню залежність між створюванням дистанції та кількістю «наперед створеного знання». Наскільки більше викладач здатний принести в аудиторію вже «готового знання», яким, на його думку, «володіє» тільки він, настільки збільшиться та поглибиться його дистанція з іншими учасниками освітнього процесу. У такий спосіб інтелектуальний догматизм доповниться та посилиться формальним. Звісно, зазначає А. Франко, практику мовчання можна розцінити як вияв його ширості до студента. Викладач не бере участі в діалозі, де «грає» студент, з тим, щоб надати йому можливість висловитися, озвучити свої думки та переконання. Проте така позиція є лише удаваним маскуванням рівноправного учасника діалогу, за якою приховується небажання та й нездатність побачити в студенті рівноправного колегу в освітній діяльності [354, с. 154].

Слід зазначити, що зарубіжними та вітчизняними фахівцями проведено багато досліджень з виявлення прихованого навчального плану та стереотипів у змісті підручників і посібників, творів художньої літератури, казках тощо. Переконливим прикладом такої роботи може слугувати хрестоматія з проблем гендерної педагогіки за редакцією В. Гайденко, у якій гендерні студії розглядаються як міждисциплінарна дослідницька база в напрямку спростування існуючих статево гендерних стереотипів та прихованого навчального плану [78].

Цікавим у зазначеному ракурсі міркувань є дослідження Г. Жиру щодо ролі мультиплікації у вихованні молодого покоління. Вибір дослідником мультфільмів як предмета аналізу зумовлений їх значним впливом на світобачення людини. На думку Г. Жиру, вони є більш

впливовим, ніж традиційні форми навчання, як-то: школа, релігійні заклади, сім'я тощо, щодо легітимності засвоєння певних цінностей, ролей та ідеалів. Це пов'язано з тим, що засоби масової інформації, особливо голівудські мультфільми конструюють «світ мрії» як світ безпеки, когерентності та дитячої цнотливості, у якому діти почувають себе комфортно в емоційному плані, на відміну від надмірно серйозного, безрадісного буденного навчання [135, с. 193]. Дослідник розглядає змістове наповнення мультиплікаційного продукції фірми Діснейленду крізь призму гендерних, расових, класових, кастових та інших проблем індивідуальної та колективної ідентичності. Він стверджує, що мультсеріали Діснея в показах природи та тваринного світу підтримують механізм існування кастового розподілу, королівські привілеї тощо. Структурна нерівність у суспільстві презентуються ними як частини його природного порядку. «На вигляд добрі кінодрами, де керують чоловіки, а керівництво є функцією певного соціального статусу, де жорстка дисципліна нав'язується через соціальні ієрархії, свідчать про тугу за поверненням до ригідного стратифікованого суспільства, такого, як англійська монархія XVIII–XIX століть», – стверджує Г. Жиру [135, с. 201]. У такий спосіб дослідник ілюструє засобами мультиплікації ставлення соціуму до низки значимих проблем, культивування певного погляду та можливостей їх вирішення. Таким чином, мультиплікаційні історії не сприймаються як лише наративи «фантазії та уяви», а як можливість «мислити через зображення», поєднавши світ розваг з політикою, педагогікою тощо [135, с. 202].

Показовим з погляду виявлення та розуміння природи прихованого навчання є здійснений А. Гуменюк контент-аналіз підручників для педагогіки для вищої школи. Дослідниця мала на меті розглянути, як змінилися мета, зміст та методи педагогічної освіти в контексті її модернізації. Контент-аналіз здійснювався за такими параметрами: структура підручників з педагогічних дисциплін, методологічна складова змісту, спосіб подання та змістове наповнення навчального матеріалу, характер і зміст навчальних завдань [99]. До контент-аналізу нею були залучені наступні підручники (близько 20 видань): Варій Н.Й. «Основи педагогіки і психології» (2007), Вишневський О.І. «Теоретичні основи сучасної української педагогіки» (2008), Волкова Н.П. «Педагогіка» (2003), Галуз'як В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. «Педагогіка» (2001), Дичківська І.М. «Інноваційні педагогічні технології» (2004), Зязюн І.А. «Педагогічна майстерність» (2004), Кондрашова Л. «Педагогіка в запитаннях і відповідях» (2006), «Педагогіка» за ред. М. Головчука (2001), Кукушин В.С. «Введение в педагогическую деятельность»

(2002), Лихачев Б.Т. «Педагогика. Курс лекций» (1998), Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. «Педагогіка» (2007) та ін. [99]. Розглянувши структурну побудову навчальних видань А. Гуменюк зазначає, що для них є типовою така побудова змісту: загальні засади педагогіки, теорія навчання, теорія виховання та основи управління загальноосвітнім навчальним закладом, або основи школознавства. Дослідниця вважає, що такий розподіл є штучно сконструйованим, що суперечить природі освітнього процесу як цілісного та породжує спотворені уявлення про відокремленість навчальної і виховної діяльності [99, с. 153–154]. Цілісність авторами видань розуміється лише як підпорядкування навчальної і виховної діяльності одній головній меті – формуванню особистості. А. Гуменюк звертає увагу на те, що в більшості підручників відсутні розділи, у яких висвітлювалися методологічні засади педагогіки. В обраних для дослідження виданнях, на думку дослідниці, простежується феномен редукції, спрощеної схематизації в презентації навчального матеріалу, що унеможливило вироблення аналітично-оцінних умінь тих, хто навчається, здатності до критичного мислення, рефлексії, самостійного пошуку. Автори книг, на її думку, пропонують студентам переважно завдання репродуктивного характеру, такі, як: дати відповідь на конкретні запитання, заповнити таблиці вже за обраними критеріями, скласти стислий конспект теми, обрати правильну відповідь із кількох варіантів, виписати цитати з творів знаних педагогів тощо [99, с. 155]. Здебільшого в підручниках сформульовані завдання, які потребують однозначної відповіді та є прикладом формування лінійних стратегій мислення. «Зміст освіти постає як набір етичних, політологічних, естетичних установок, поданих у вигляді кінцевого, готового незаперечного знання. Такий зміст є комплексом виховних діяльностей, методів, які інтеріорізують ззовні задані цінності, особисті погляди, переконання і світогляд; як організаційний процес навчання правилам поведінки в колективній діяльності», – наголошує А. Гуменюк [100, с. 155]. Проведений дослідницею контент-аналіз навчальних видань з педагогіки є важливим у тому плані, що в ньому показана проблема прищеплення низки стереотипних уявлень, заангажованих поглядів, упереджених ідей, які надалі будуть транслюватися, розвиватися й поширюватися в навчально-виховному процесі під оболонкою прихованого навчання. А це означає, що освіта не є вільною, що вона виконує репресивну та контролюючу роль.

У способах трансляції знань прихований навчальний план передбачає нівелювання інтелектуальних можливостей, природних задатків, інтересів та потреб учасників освітньої взаємодії. Учень/студент

виконує роль «гвинтика» освітньої машини, яка конвеєрним методом намагається виготовити стандартний соціальний типаж. Його цінність визначається певною сумою знань, навичок, здібностей в освоєнні навколишнього світу, а не екзистенцією. Однак, ті, хто навчається, є генетично, фізіологічно, індивідуально різними і майже не підлягають «стандарту» в освіті. Прихований навчальний план не враховує, що освіта є феноменом суб'єктивним, особистісним, який «індивідуально формує суб'єктивну картину світу, що є унікальною, неповторною. Адже кожна людина вже сама по собі неповторна через те, що володіє тільки їй належними здібностями, властивостями нервової системи щодо сприйняття світу, реагування на дію різних чинників зовнішнього впливу тощо» [243, с. 140].

Слід зазначити, що система освіти завжди має справу із відчуженими знаннями, оскільки однією із її функцій є зберігання та транслявання культурного досвіду минулих поколінь, що приходять у життя, відчужуючи від своїх творців. Змінити цю ситуацію навряд чи буде можливим. Мова йде про пошук шляхів її мінімізації. На думку Є. Гусинського та Ю. Турчинової, дана обставина є можливою лише за умови, що чужі відкриття будуть невід'ємними від особистісної природи тих, хто навчається, відповідно, певною мірою «привласнені» [105, с. 34]. Подолати феномен відчуження знань можна за умови орієнтації царини освіти на розкриття особистісного потенціалу людини в умовах нестабільного світу, урахування її інтересів та запитів. Під час навчальної діяльності вона не лише має запам'ятовувати певну суму інформації з тим, щоб здобути винагороду як похвалу чи гарну оцінку, а щоб використати її у розв'язанні життєвих проблем. Освітній ресурс втрачить свій відчужений, формальний характер і тоді, коли знання не будуть розглядатися як засіб підготовки людини в майбутньому до певної суспільної ролі, а будуть слугувати інструментом її успішності та розвитку вже в умовах сьогодення. За таких умов освіта має розглядатися як середовище, у якому розвиваються природні задатки тих, хто навчається, відбувається їх постійне зростання. Таке зростання, на думку американського філософа Дж. Д'юї, не є якимось випадковим чи стихійним процесом. «Якщо освіта – це зростання, вона мусить прогресивно реалізувати теперішні можливості, а це забезпечить індивідів відповідними засобами, які допоможуть зарадити у майбутньому», – зауважує дослідник [129, с. 50]. Особистість розуміється ним як певна самоцінність, а не підготовчий етап до дорослого життя. Застерігає дослідник від погляду на сили людини та її інтереси як щось завершене та позбавлене зростання. Освітній процес не сприймається

як підготовка до віддаленого майбутнього, а розуміється як такий, що має безпосередній зв'язок з нинішньою реальністю, з її цінностями, потребами. Тому освітня мета не постає наперед визначеною, вона є гнучкою і змінюється залежно від обставин, індивідуальних та суспільних потреб. Мета освіти, стверджує дослідник, постійно видозмінюється залежно від того, як зростає, як збагачується досвід особистості [129, с. 88].

Відповідно, освітні інституції – це не середовище підготовки до життя, а саме життя. Тому їх завдання полягає не лише в тому, щоб вкласти в голови учнів якомога більше всіляких знань, а й навчити їх використовувати в сучасних мінливих реаліях. Це є можливим, на його думку, якщо освіта буде формувати в дитини уміння пристосовуватися до дійсності, чого краще за все можна досягти шляхом навчання дією, тобто в процесі одержання знань під час самодіяльної навчальної роботи з опорою на особистий досвід учня. Способом набуття досвіду є вирішення різноманітних практичних завдань, формування інтересу та зацікавленості. Інтерес означає, що особа ідентифікується об'єктом, який впливає на діяльність та засоби на шляху до досягнення мети. «Зацікавитися чимось означає сприймати річ як входження в ситуацію, що постійно розвивається, а не трактується ізольовано», – пише Дж. Д'юї [129, с. 110]. Інтерес, свобода, ініціатива – це те, що має стати основою навчального процесу. Проте дослідник припускає, що не всі життєво важливі знання та уміння є цікавими для дитини, тому в учнів необхідно розвивати силу волі, формувати характер.

Звернення до досвіду, урахування практик повсякденного життя дозволить розглядати освіту як засіб особистісного зростання та плекання власної самобутності людини, розвитку її креативних і вітальних можливостей у широкому розумінні цього слова. У цьому контексті знання втрачають статус раз і назавжди окресленої істини та набувають ознак плюральності, інтердисциплінарності, динамічності. Таке навчання, за твердженням професора філософії Колумбійського університету М. Ліпмана, постає як певна рефлексія учасників освітньої взаємодії над окресленими проблемами, їх дослідження та розв'язання. Фокус освітнього процесу спрямовується не на поглинання інформації, а на досягнення внутрішніх потенцій предметів. «У стандартній парадигмі вчителі опитують учнів, у рефлексивній парадигмі вчителі та учні переймаються питаннями. В стандартній парадигмі учні розглядаються мислячими лише в тому разі, якщо вони вивчили те, чому їх навчили, у рефлексивній парадигмі учні вважаються мислячими, якщо беруть участь у співтоваристві дослідників», – пише М. Ліпман [209, с. 38].

Провідною ідеєю навчання визнається формування в людини дослідницької позиції. Учень/студент не лише засвідчує свою «присутність» у навчальному процесі, він перетворюється на дослідника та новатора, який розважливо, конструктивно, з розумінням ставиться до величезного різноманіття інтерпретацій, здатний адекватно сприймати та аналізувати різнопланову і навіть суперечливу інформацію та досягати визначеної мети в складних перипетіях мінливого буття. Він виявляє самостійність у питаннях самоосвіти, вчиться впевнено вести діалог, висловлювати та обстоювати власну позицію, приймати виважені рішення тощо. Навчальний процес твориться відповідно до іманентної природи суб'єктивності як такої та покликаний забезпечити свободу пошуку істини учасникам навчальної взаємодії власним шляхом у відповідності до своїх схильностей, здібностей, інтересів.

4.2. Соціальний простір повсякдення в навчальній діяльності

Одним з шляхів подолання маніфестацій «відчуження» в навчальній діяльності є звернення до повсякденного життєвого досвіду учасників освітньої взаємодії. Сучасними науковцями презентована низка концептуальних підходів, різноманітних ідей та суджень щодо розгляду соціокультурної проблематики, пов'язаної з практиками повсякденності. Загалом, у вузькому розумінні дослідники пояснюють термін «повсякденність» як побутову сферу життя людини, у якій вона повсякчас має справу з низкою буденних, звичних та самоочевидних для неї ситуацій. У широкому розумінні це поняття вони пов'язують зі станом та розвитком свідомості і культури як конкретної особистості, так і історичної епохи, у якій вона живе. Так, А. Лустенко визначає повсякденність як «реальність буденного, усередненого людського існування, яка обтікає з усіх боків ідеальність даної доби, розмиває її і водночас надає субстанційність для цієї ідеальності, слугує субстанційним фундаментом для ідеальності» [214, с. 3]. За твердженням М. Галушка, «проект повсякденності апелює до первинних конструктів життєвого світу, в якому відбувається накопичення, зберігання та реалізація унікального різноманіття сенсів людського буття та розуміється як унікальне своєрідне бачення світу та людини в ньому» [76, с. 4]. Тому повсякденність, на думку І. Касавіна та С. Щавелева, не є єдиним об'єктивним світом, а, навпаки, презентує «світ досвіду, що виявляється в множинності суб'єктивних світів, які частково пересіка-

ються [157, с. 23]. Вона, на переконання О. Бойко, становить собою «множинність загальнодоступних та значною мірою неявних концептуальних конструкцій, які витримали відбір в результаті перевірки багатовіковим загальним досвідом» [46, с. 131–132].

Різноманітність трактувань зазначеного поняття свідчить про його широку змістову палітру та багате семантичне наповнення, «всеохопність» ним усіх сторін життя людини – від ідеології та культури до реалій побуту. Однак серед науковців існують неоднозначні погляди щодо евристичних можливостей досвіду повсякденності у поясненні реалій сьогодення. Загалом можна виокремити дві позиції.

Перша позиція ґрунтується на розумінні повсякденності як «сірої буденності» зі властивою їй монотонністю, безликістю та рутинністю. Така реальність не лише не породжує нічого нового, оригінального, тобто «живого», а за твердженням Л. Опайди, продукує відмову людини від власного Я. Людина ніби розчиняється у реаліях буденності. На думку дослідниці, світ повсякденності передбачає радше пере-бування людини, а не її повноцінне багатогранне буття. Вона уявляється пасивною та залежною від навколишніх реалій, а отже, не завжди спроможною зробити в ситуаціях, що виникають, власний вибір чи визначити свою життєву позицію тощо. Її буття позбавлене особистісного начала, його лише умовно можна назвати людським [261, с. 43]. Воно не має антропологічного виміру, оскільки, по суті, «відчужене» від людини, її прагнень, інтересів, потреб. Людина перебуває у світі повсякденності, практично не впливаючи на нього, фактично «пливе» за його реаліями, а не створює їх. Її підпорядкованість повсякденним практикам життя робить людину предметом маніпуляцій, об'єктом пізнавального процесу. «Заспокоєна у власному бутті» (М. Гайдеггер) людина, на думку Н. Хамітова, виявляє, за удаваною зовнішньою активністю, підпорядкованість *Іншому* та іншим, насолоджується несвободою та відсутністю відповідальності [365, с. 28]. А отже, досвід повсякденності як інертний, відсталий, позбавлений ціннісних пріоритетів навряд чи буде продуктивним у практиках пізнання та навчання.

Інша позиція, навпаки, декларує неабиякий аксіологічний та епістемологічний потенціал повсякденності в дослідженнях світу людини та її соціальних практиках. Її прихильники вказують, що практики повсякденного життя дозволяють більш повно, всебічно та цілісно висвітлити екзистенціальну природу людини та світ довкола неї, а тому мають бути затребуваними й ефективними в навчальній діяльності. У контексті таких міркувань людське буття постає як єдине та цілісне. При цьому цілісність не презентується як певна уніфікована універса-

льність, а, навпаки, вражає різноманітністю своїх вимірів та ракурсів, тобто постає як єдність у різноманітності. «Повсякденність є своєрідним фоном, на тлі якого розгортається вся повнота людського буття, де присутня цілісність в усіх своїх екзистенційно-особистісних проявах», – пише Л. Опейда [261, с. 45]. Відповідно повсякденність постає як частина «життєвого світу» (Е. Гуссерль) людини та є підґрунтям творення нею практик соціального життя.

Як форму існування індивіда як особистості розглядає життєвий світ С. Пролеев. Дослідник його аналізує «як онтологічну структуру, яка втілює єдність, цілісність та безперервність життя особистості; виражає її наповненість та розкриває життєвизначальне значення конкретних подій життєвого процесу людини» [289, с. 97]. З огляду на це, категорія життєвого повсякденного світу постає онтологічним виразом духовного розвитку особистості. Вона не пасивно перебуває в бутті, а творить себе та свою історію «без чернеток», при цьому «усвідомлюючи скоріше себе людиною повсякденності, ніж людиною для історії» [289, с. 47]. Ціннісно-сміслові орієнтири повсякденності людини змінюються залежно від її суб'єктивного досвіду. Цей досвід постає матеріалом для осмислення, а отже, моделювання реалій дійсності. Вони, звісно, відбуваються на когнітивному рівні, але із залученням емоційно-чуттєвої сфери. Навіть якщо людина не перебуває в активній діяльності, вона відгукується всьому сущому, долає межі звичного та усталеного для неї. Цей процес для людини, на думку Л. Опейди, розгортається у двох принципово різних напрямках – як *цілісність-замкненість* і як *цілісність-відкритість*. *Цілісність-замкненість* – це такий шлях людини, який призводить до замкнутості в собі, егоцентризму. Навпаки, *цілісність-відкритість* – це шлях самозаглиблення, яке згодом породжує відкритість світу. На думку дослідниці, її переживання є досить позитивним процесом. З одного боку, вона засвідчує глибинні еволюційні зміни в надрах особистості, а з іншого – виражає можливість єдності між різними вимірами людського буття, можливість виходів до принципово іншого буття, виходу за помежі буденного в граничні виміри. *Цілісність-відкритість* – це можливість бути, а не мати [261, с. 43–44]. У такий спосіб повсякденність повертає людині втрачену цілісність її буття в різноманітності практик й вимірів та є серцевинним їх творенням.

Слід зазначити, що таке розуміння аксіологічного та епістемологічного потенціалу повсякденності стало прерогативою лише в сучасних дослідженнях. Звісно, мислителі минулих епох у своїх працях зверталися до цього феномену, проте, зазвичай, вони розглядали його з

позицій донаукового досвіду, протиставляючи об'єктивно-раціональному світу. Так, дослідники доби античності, Середньовіччя, Нового часу презентували повсякденність лише як чуттєву складову природи людини, а тому не вдавалися до розгляду її в «серйозній» науковій сфері. Не отримала належної концептуальної розробки проблема повсякденності і в представників німецької класичної філософії. Орієнтуючись на декартівський лозунг «Мислю – отже, існую», який став лейтмотивом тогочасної епохи, вони намагалися розглянути і осмислити світ лише крізь призму наукових категорій, підлаштовуючи його під чітко визначену систему об'єктивно-суб'єктивного раціоналістичного тлумачення. У межах сконструйованих розумом реалій світу навряд чи залишалося місце для ціннісного показу варіативної іманентної природи людини. Як повноправна сфера досліджень повсякденність увійшла до сфери наукових досліджень лише у ХХ столітті, засвідчивши та ставши складовою антропологічного повороту в науковому пізнанні. Культурологічні студії феномену повсякденності презентовані в роботах Ф. Броделя, М. Блока, М. Лотмана, Й. Хейзінги тощо. Постсучасні реалії повсякденності проаналізовані в дослідженнях Ж. Бодрійяра, Ж. Дерріди, Ж.-П. Ліотара, А. Хелера та ін. Аргументував самостійне значення буденної мови в лінгвістичному аналізі Л. Вітгенштейн. Дослідження міфології буденного життя містяться у наукових розвідках представників структуралізму Р. Барта, М. Фуко тощо. Тема повсякденності є ключовою також для феноменології. Зокрема, Б. Вальденфельс презентує розуміння повсякденності як «плавильного тиглю раціональності», А. Шюц розглядає повсякденність як сферу соціальної взаємодії, як перехід від інтимного переживання окремого суб'єкта до типізації соціальної структури, що об'єктивується через практичні цілі та інтеракції індивідів тощо.

Перенесення уваги та акцентів на пересічну людину та світ її повсякденних практик зумовлено низкою причин. По-перше, стрімкими соціокультурними змінами, що означені низкою неймовірних технічних та технологічних відкриттів. У контексті цих змін повсякденність дедалі більше втрачає інертний, статичний характер, захоплює людину своєю постійною мінливістю, виявляючи здатність суттєво впливати на соціально-культурні практики життя. По-друге, кризовими явищами загальнопланетарного масштабу і кризою наукової раціональності зокрема. Загалом основою кризових явищ постає втрата зв'язку між наукою та суб'єктом, який здійснює пізнавальну діяльність. Як результат, така діяльність відчужена від цінностей, інтересів та власне життєвих потреб і реалій конкретної людини. Наука закута в межі

сцієнтистської раціональності, існує автономно від життя людини, досить часто не розуміючи і тому не відгукуючись на її потреби. «Досягнення науки, якщо розроблено успішні методи продукування їх, мають зовсім інший спосіб буття, зовсім іншу часовість... те, що продукує наукова діяльність, є не реальним, а ідеальним», — зауважує Е. Гуссерль [104, с. 71]. Відповідно, подолати дану відмежованість можна шляхом використання евристичного потенціалу практик повсякденності, наданні їм певної теоретичної ваги в наукових дослідженнях. Мова не йде про відмову від раціонального пізнання світу, а, скоріше, про здатність світу повсякдення «вдихнути» в нього нове життя, зробивши дієвим інструментом у поясненні та вирішенні антропологічних проблем сучасності. Наука сконцентровуючи свої зусилля на людині та її багатоаспектному світі практик отримує можливість перспектив подальшого розвитку, оскільки повсякчас буде відчувати потребу та необхідність використання з боку людини. Важливість того, що конструкт повсякденності сьогодні стає об'єктом філософської рефлексії, за допомогою якого з'являється можливість «схопити», зрозуміти головне — суб'єктивність, це те, що відрізняє людину від усіх інших істот. Це поняття дає можливість подолати жорстку суб'єкт-об'єкту дихотомію і відобразити світ з середини тієї чи іншої людської ситуації» [104, с. 129].

Відповідно врахування у навчальній діяльності світу повсякденності зумовлює певною мірою її переформатування в бік освіти про людину та для людини. Знання, що надаються в освітньому закладі, інтегруються із повсякденним, соціальним запасом знань тих, хто навчається, а тому постають вагомим чинником вирішення проблем повсякденного життя. Мова йде про переорієнтування навчальної діяльності із транслятора культурних надбань минулих епох на середовище творення суб'єктами освітньої взаємодії нових культурних ресурсів у контексті проблем повсякденної реальності. Як зауважують О. Огурцов та В. Платонов, педагогіка, яка наголошує значення актів осмислення життя перетворюється з педагогіки навчання на педагогіку просвітництва, що ґрунтується на живому діалозі, суперечці і мовленнєвих актах взаємного обміну [257, с. 219]. Загалом практики повсякдення містять потужний евристичний потенціал у реалізації цілей та завдань навчальної діяльності. Розглянемо дане твердження більш докладно.

По-перше, залучення до навчальної діяльності повсякденних практик змістовно збагачує освітній процес, дозволяє більш ґрунтовно й різнобічно розглянути визначені проблеми, окреслити низку варіан-

тів їх ефективного розв'язання. Навчальна діяльність не стільки орієнтує та готує людину до життя у віддаленому майбутньому, яке ще невідомо яким буде, а надає їй знання, уміння, орієнтацію для успішності вже сьогодні. Ілюзорні пріоритети майбутнього змінюються очевидними перевагами сьогодення. За таких умов освіта набуває свого життєздатного потенціалу та здатності стати квінтесенцією суспільних перетворень. П. Козловський стверджує, що освіта як культурний феномен та ресурс, який презентує світ у повноті та гармонії з світом людини, «не повинна обмежуватися на цьому шляху лише інструментальним природним знанням та науковим поясненням світу, бо звуження мети виховання та навчання лише до оволодіння корисними для людини знаннями елімінує з культурним та духовним життям, переживаннями, співпереживаннями, персональне творче становлення» [183, с. 280]. Світ повсякдення виконує виховну місію в розвитку особистості, який гнучко та «м'яко» долучає до світу культури. Життєві ситуації містять виховний момент, а тому можуть бути значущими для розвитку як людини, так і суспільства. Людина у світі повсякдення постійно відкриває та проживає світ звичного та усталеного для *Інших*, але нового і дивовижного для себе, відповідно до своєї екзистенціальної природи. Світ повсякденних практик слугує стартовим майданчиком і водночас основою для осмислення життя. Ця основа є тим корінням, яке тримає людину в бутті, та є джерелом, яке надає їй насагу жити, не дозволяючи розгубитися у світі та набути статусу «загубленою» для себе. У повсякденні вона черпає душевні сили, озброюється системою цінностей у пошуках власного життя-буття. Повсякденність надається людині від народження. Проте цей світ, територія, де протікає її життя, де відбуваються різні події, вона має пізнати, вжитися в його реалії, зробивши його «своїм».

По-друге, використання багатогранного життєво-культурного досвіду суб'єктів навчальної взаємодії спрямовується на максимальне врахування цілісного складного людського буття, оскільки в повсякденні органічно поєднується раціональне та ірраціональне, індивідуальне та колективне, тілесне та духовне тощо. Світ повсякденності позбавляється підлеглості та залежності від теоретичних знань, які розглядалися як певна основа навчального процесу. Освітній ресурс спрямовується на особистісне збагачення тих, хто навчається. Збагачення відбувається не лише в інформаційному аспекті, а й ціннісному, емоційно-вольовому, тілесному тощо, що є особливо актуальним та затребуваним в умовах сучасної цивілізації, яка потерпає від нестачі цінностей та надлишку інформаційних ресурсів. Фактично, на думку О.

Панаріна, сьогодні спостерігається неузгодженість між культурними, соціальними та ідеальними (духовними) сферами суспільства. Тому життєвий повсякденний світ, на переконання дослідника, визначає тонус людського життя. «Життєвий світ двома своїми характеристиками приголомшливо близький до світу цінностей, також звернений до розуміючого знання: його структури інваріантні, подібні інваріантному характеру вищих, «нетлінних» цінностей, він утворює основу ідентичності – запорука самозбереження людини», – пише він [265, с. 9]. Людина за своєю природою не є істотою, яка лише сприймає, зберігає та транслює інформацію. Як істота творча без творчості та розвитку вона гине. Світ раціонально-об'єктивного є невід'ємним від світу суб'єктивно-ціннісного, життєвого світу конкретного індивіда.

Людина живе, діє і творить, а не прилаштовується, повсякчас зустрічаючись зі світом очевидного, реального. Очевидне не підганяється під низку категорій та принципів, але переломлюється у її внутрішньому світі, знаходячи або ні відгук у її душі. Воно поєднує в собі раціональне та ірраціональне, емоційне-чуттєве. Очевидне є підґрунтям повсякденного життя, яке втілюється в низку подій, які повторюються, проживаються і переживаються з регулярною послідовністю. Воно засвідчує міру стабільності та стійкості повсякденних практик. Нестійким і мінливим є світоглядно-ціннісне ставлення людини до них. Тому, на думку О. Бойка, характерною рисою повсякденності є суб'єктоцентризм або навіть «я»-центризм. Дослідник звертає увагу, що пізнання та вживання в практики повсякденності відбувається з позицій певного суб'єкта. Точкою відліку у цих процесах слугують не якісь віддалені перспективи, а ситуації, які відбуваються тут-і-зараз. Вони переломлюються крізь внутрішнє світобачення людини, тобто розгляд відбувається крізь призму її досвіду, світоглядно-ціннісних орієнтирів, інтересів та планів тощо. «Точніше, суб'єктивність певної людини і є центром її повсякденності», – наголошує дослідник [46, с. 133]. Залучення до навчального процесу практик повсякденності як суб'єктивного світу дозволить зробити його цінносно значущим для учасників освітньої взаємодії. Вони спрямовуватимуть свої зусилля, не на засвоєння певної суми «відчужених» знань, а відомостей про себе та для себе.

По-третє, актуалізація уваги в навчальній діяльності на повсякденних практиках дозволяє розглянути реальні проблеми та потреби людини. Мова йде про позбавлення освітнього ресурсу відірваності та відчуженості від реалій життя, який розглядається як середовище, де відбувається постійне зростання та розвиток суб'єктів навчальної взаємодії. Учасники навчальної взаємодії постають, насамперед, актив-

ними суб'єктами, що знаходяться в постійній взаємодії зі своїм соціокультурним середовищем, визначають собі цілі й шукають засоби для розв'язання проблемних ситуацій, які з ними трапляються в повсякденному житті. У процесі навчання вони постійно роблять відкриття, досліджують, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій. Освітнє середовище постає для них як середовище розвитку та самовибудовування особистості. Отже, освітня сфера окреслює шлях від випадкової сукупності нічим не пов'язаних знань до творення певної, єдиної цілісної системи шляхом використання проектних, дослідницьких, дискусійних та інших методів, спрямованих на розвиток особистісного потенціалу тих, хто навчається. Навчальна діяльність автономно не відокремлена від життєвого світу особи, оскільки спрямована на підтримку та розвиток її життєздатного потенціалу та будує свою діяльність згідно з її орієнтаціями. Вона сконцентровує свої зусилля на тому, що її турбує, цікавить, що є необхідним та значущим для неї в умовах її поточних реалій, а не віддалених перспектив. Реалії повсякденного життя, на думку П. Бергера та Т. Лукмана, «зорганізується довкола «тут» мого тіла» і «зараз» мого справжнього часу» [37, с. 42]. Однак реалії повсякденності не вичерпуються цією безпосередньою присутністю, вони також охоплюють і ті феномени, які не дані «тут-і-тепер». Це означає, стверджують дослідники, «що я сприймаю повсякденне життя залежно від ступеня просторової і часової наближеності чи віддаленості. Найближчого до мене є та зона повсякденного життя, яка безпосередньо доступна моїй фізичній маніпуляції. Ця зона охоплює світ, що знаходиться в межах моєї досяжності, світ, у якому я дію так, щоб змінити його реальність, а не світ, у якому я працюю» [37, с. 42]. Компетентність учасників освітньої взаємодії визначається і спрямовуватиметься не тільки на розуміння та знання проблем, але й на їх розв'язання із залученням їх особистісного досвіду.

Життєвий світ людини, що відображає цілісність людського буття та позбавлений раз і назавжди чіткої сконструйованої структури, має відкритий характер, оскільки знаходиться в площині інтерсуб'єктивної взаємодії тих, хто навчається. Стрижнем інтерсуб'єктивної світобудови є артефакти світу конкретного суб'єкта. Дослідники П. Бергер і Т. Лукман стверджують, що саме завдяки інтерсуб'єктивності повсякденне реальне життя відрізняється від інших реальностей. Власне, у повсякденному житті людина не здатна існувати без постійної взаємодії та спілкування з іншими людьми. «Моє «тут» — це їхнє «там», моє «тепер» не повністю збігається з їхнім. Мої проекти не лише відрі-

зняються, а й можуть навіть вступити в протиріччя з їхніми проектами. У той самий час я знаю, що живу з ними у одному світі. Але найважливіше те, що я знаю, що існує постійне співвідношення між моїми цінностями і їхніми цінностями в цьому світі, що в нас існує загальне розуміння цієї реальності» [37, с. 43–44]. Результатом взаємодії *Іншостей* є творення інтерсуб'єктивного світу. Цей світ ґрунтується і розвивається за рахунок відмінностей у життєвому досвіді та культурних надбаннях учасників взаємодії. Він позбавляється об'єктивно-раціонального облаштування унаслідок урахування їхніх поглядів, уподобань, оцінок, переконань, інтересів тощо, тобто всього того, що становить світ екзистенції кожної людини як унікальності. Залежно від інтеракцій людини змінюються межі і центр її життєвого світу, відбувається процес постійних змін світу повсякденних практик та уявлень її про світ та місце в ньому. Відбувається взаємообумовлений процес: навчальні практики набувають свого розвитку завдяки повсякденним, і, навпаки, світ повсякденності збагачується в контексті навчального процесу.

Повсякденність — це не застиглість буття, а процес його реалізації та творення. Світ повсякденності є процесуальним, тобто він постійно твориться шляхом соціального конструювання реальності і водночас впливає на творення світу соціального. Як стверджує Б. Вальденфельс, повсякденність діє як фермент, як «закваска», що дозволяє народжуватися чомусь новому [58, с. 48]. Дослідник на позначення особливої природи повсякденних практик у реаліях суспільного життя використовує метафору — «плавильний тигль» (один із найдавніших способів обробки металів) [58, с. 38]. Щораз у реаліях повсякденного життя людина поєднує, «сплавляє» буденні знання про світ з системою наукових, теоретичних поглядів, соціально-культурних надбань. Б. Ванденфельс розмежовує смислові відтінки слів «переплавляє» та «сплавляє». Він наголошує, що процесу переплавлення загрожують екстремальні форми повного затвердіння чи розрідження, а сплавлення уособлює горизонтальний рух поєднання, якому не загрожує патологія розпаду життя на сепаративні сфери [58, с. 47]. Повсякденність як сплав різних когнітивних практик є подієвою, оскільки є рухливою та здатною до розвитку.

Проте впровадження досвіду повсякдення в навчальну діяльність не позбавлене застережень та ризиків. Так, певні ризики створює хаотичність і безсистемність, яка символізує світ повсякденного життя як культурного феномену, що дозволяє розглянути світ людини у повній прояві його складної природи. За думку О. Огурцова і В. Пла-

тонова, саме світ повсякденності свідчить, що природа людини та її діяльність сповнена протиріч: «у ній поряд з хаосом, темними та бездуховними силами існує й стремління до вищого життя, прогресу, до свободи і дружби» [257, с. 219]. Повсякденні знання не позбавлені протиріч, вони недостатньо структуровані, тобто не об'єднані в певні концепції, плани, проекти тощо. Знання зі сфери повсякденності, за твердженням І. Касавіна та С. Щевелева, існують у формі досить слабо пов'язаних між собою і навіть дуже розрізнених ідей, емоційних стереотипів, перцептивних схем та правил мислення. Дослідники окреслюють повсякденність «як не якийсь єдиний об'єктивний світ, а, скоріше, як доступний для всіх світ досвіду, який виявляється в багатогранності суб'єктивних світів, які частково пересікаються» [157, с. 78]. Світ повсякденності, на їхню думку, це – «відрізок життя, який обмежений соціальними, біографічними, біологічними, екологічними факторами» [157, с. 78]. Розуміння повсякденності як багатовекторного та багатогранного, не позбавленого суперечливостей світу надає підстави дослідникам витлумачувати використання життєвого досвіду конкретних суб'єктів в освітній сфері амбівалентно: з одного боку, як дефундаменталізацію освіти, втрату нею здатності до наукового цілісного пізнання світу, з іншого – як її подальший розвиток, фундаменталізацію, наповнення змісту освіти критеріями відповідності її вирішення найбільш нагальних, найчастіше повторюваних, проблем життя [157, с. 20]. Л. Бергер і Т. Лукман зауважують, що «скоріше повсякденне знання, ніж «ідеї» повинні бути головним фокусом соціології знання. Це саме те знання, що являє собою фабрику значень, без якої не може існувати жодне суспільство» [37, с. 31].

Застерігає від абсолютизації чи надмірного захоплення тематикою повсякденності представник феноменології Б. Вальденфельс. У своїй праці «Повсякденність як плавильний тигель раціональності» він наголошує, що сфера повсякдення втратить свій евристичний потенціал за умови перетворення її на універсальну категорію чи особливу автономну сферу, яка відокремлена від реалій соціального життя. Виходячи з цих застережень дослідник, пропонує три методологічні принципи, які можуть бути продуктивними в запровадженні практик повсякдення задля створення цілісної картини та спрямування в антропологічне русло розвитку освіти. Перший принцип стверджує, що повсякденне, буденне життя не існує саме по собі, а виникає внаслідок процесів «повсякденення» соціальних процесів. Другий розглядає повсякденність як диференційоване поняття, яке відокремлює

одне явище від іншого. Межі відокремлених сфер змінюються в залежності від місця, часу, середовища, культури тощо. Третій принцип наголошує, що мова про повсякденність не збігається із самим повсякденним життям і з мовою у повсякденному житті [58, с. 39–40].

Загалом, залучення у сферу освіти досвіду повсякденних практик дозволить інтегрувати теоретичний ресурс навчальних дисциплін із соціальним досвідом та запасом знань тих, хто навчається. Власне крізь призму проблем, з якими повсякчас має справу людина, навчальний процес набуває статусу суттєвого чинника її розвитку та саморозвитку. Навчальна діяльність уподібнюється до процесу «обживання» та «вживання» у реалії життєвого світу, постає його складовою. «У цьому процесі повсякденність виступає у якості сфери, де збирається і зберігається своєрідний смисловий осад», —стверджує Б. Вальденфельс [58, с. 45].

Цей підхід змінює також функціональне призначення педагога. Майстерність педагога полягає в тому, щоб не зруйнувати особистий досвід тих, хто навчається, а, навпаки, актуалізувати, зробити затребуваним у навчальній діяльності. Тепер педагог не керує навчанням індивіда, не позбавляє його самостійності, творчості, здатності самостійно вирішувати окреслені проблеми, завдання тощо. Він вже не сприймається як певний носій і оракул істини, а як її співшукач у процесі навчання. Під час навчання педагог також продовжує навчатися, долучаючись у такий спосіб до реалій повсякдення, якими володіють та які культивують його учні/студенти. Дослідниця проблем впровадження повсякденності у практику німецької освіти Н. Абашкіна у праці «Нові концепції навчання й виховання у сучасній німецькій педагогіці» зауважує, що «технократичні установки позитивістського характеру втрачають свою актуальність й поступаються місцем концепціям, у центрі уваги яких є суб'єкт, який навчається, і соціальна взаємодія у навчальному процесі» [1, с. 4]. Вона висловлює переконання, що звернення до світу повсякдення забезпечить більш ґрунтовну, міцну основу для отримання якісної освіти, яка буде зорієнтована на суб'єкта та його світ і спрямована на ліквідацію відчуження від процесу навчання. Як результат першочергового значення набувають ті освітні процеси, які покликані допомогти розв'язанню практичних проблем того, хто навчається [1, с. 4].

Слід зазначити, якщо для німецької освітньої сфери звернення до можливостей повсякденності набуло пріоритетності ще з 70-х років ХХ століття, то для української царини освіти це скоріше омріяна перспектива, а ніж реалії сьогодення. Навчальні програми та підручни-

ки для загальноосвітніх шкіл і сьогодні орієнтують педагогів на засвоєння учнями низки теоретичних знань та оволодіння певним колом умінь та навичок. Подібні настанови містяться і в методичній літературі з проблем дидактики. Зокрема, серед принципів навчання науковці виокремлюють принцип зв'язку навчання з життям. Даний принцип, на їхню думку, передбачає «принцип зв'язку навчання з життям, постійне звертання педагога та учнів до найновіших досягнень науки і техніки, до ідеологічних питань, до проблем загального та політичного життя нашої країни і світу» тощо [223, с. 46]. Залучення до навчальної діяльності досвіду повсякдення передбачає лише ілюстрацію теоретичних знань, які презентуються педагогом. У навчальній діяльності вони виконують допоміжну, другорядну роль. Відповідно, теорія не зумовлена практикою, а тільки пов'язана з нею. Навчальний процес скоріше нагадує виконавче мистецтво, ніж цілісне наукове пізнання складного та суперечливого світу людського буття. Звертаючи увагу на зазначене, С. Клепко стверджує, що в навчальному процесі світ повсякденних практик, думок та прагнень суб'єктів освітньої взаємодії інфантилізується, він постає підлеглим та залежним від теоретичних знань. «Педагогічний романтизм, мрійливість батьків, спотворене уявлення про категорію повсякденності як щось «недостойне» перешкоджають переорієнтації системи освіти в напрямі повсякденності, для вирішення якої замало абстрактних курсів із вкрапленням «зв'язків з життям» традиційних дисциплін, чи великого оновленого курсу з історії, чи оновлених курсів риторики, культурології», - зазначає дослідник [174, с. 20]. Скоріше винятком, ніж закономірністю є змістова структура та наповнення деяких спецкурсів і курсів за вибором, які пропонує варіативна частина навчального плану для загальноосвітніх шкіл, як-то: «Організм людини очима біофізика» (автор Л. Нагаєва), «Фізика й екологія людини в сучасному глобальному світі» (автор В. Гузь), «Дизайнер манікюру» (автор З. Тулюля), «Хімія і харчування» (автор Л. Бурлака) тощо [271].

Мова не йде про забезпечення «зв'язку з життям» шляхом залучення до абстрактно-раціональних навчальних курсів прикладів та прикладів із життя, а, скоріше, про звернення до проблем повсякденного життя в навчальній діяльності. Ілюстрацією розгляду історичного минулого крізь призму повсякденних практик є реалізація в загальноосвітніх закладах міжнародного проекту «Інновації в історичній освіті України». Він здійснювався Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба» у тісній співпраці із європейською Асоціацією вчителів історії EUROCLIO. У межах проекту

фахівцями було створено початковий посібник «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900–1939 рр.» та методичні рекомендації до курсу. Автори навчального посібника вважають, що врахування досвіду повсякдення дозволить зрозуміти й осмислити минуле крізь призму ціннісного потенціалу. Він позбавить його ідеологічних на шарувань та фальсифікацій, наповнить виховним потенціалом. Відповідно, історія як навчальна дисципліна отримує статус культурно-духовного індикатора суспільних змін, розглядається як один із чинників творення суспільно-культурного життя спільноти, соціалізації особистості. Зокрема, О. Удод пише: «Повернення людини в центр історії дозволяє реалізувати сучасний і перспективний ціннісний пріоритет філософії політики, а саме: не людина для суспільства, а суспільство (і держава зокрема) для людини» [342, с. 36]. Таким чином, розгляд історичного минулого крізь призму практик і проблем повсякденного життя дозволить його презентувати в навчальному процесі у руслі засвоєння загальнолюдських цінностей, виплеканих досвідом минулих поколінь.

Отже, однією із пріоритетних проблем філософії дидактики є забезпечення можливості переходу в навчальній діяльності від викладання сукупності недостатньо пов'язаних фрагментарних теоретичних знань до інтегрованої форми, яка б передбачала осмислення теоретичних знань крізь призму проблем і пріоритетів повсякденного життя конкретного суб'єкта. Зрозуміло, що мета та цілі навчальної діяльності сконцентруватимуться не стільки на ознайомленні тих, хто навчається, з культурними надбаннями минулого, скільки на можливості використання цих культурних надбань у розв'язанні повсякденних проблем сьогодення. Освітній ресурс розуміється як ціннісно значущий та затребуваний як для суспільства, так і для конкретного суб'єкта. Він не стільки орієнтує суб'єкта на необхідність отримання знань для розв'язання проблем у майбутньому, скільки робить значущими і затребуваними в розв'язанні щоденних проблем. Суб'єкт навчальної взаємодії позбувається ролі пасивного здобувача інформації, оскільки долучається до її творення, використовуючи свій інтелектуальний, емоційно-особистісний потенціал, отримує «можливість користуватися власним розумом» (І. Кант). Освітній ресурс сприяє розвитку та саморозвитку особистості, спонукає її до самоосвіти. Отже, світ повсякденності не є замкнутим і наперед визначеним, навпаки, він є відкритим, оскільки змінюється, доповнюється, збагачується в результаті постійного залучення інших життєвих світів унікальних індивідуальностей.

4.3. Між- та трансдисциплінарні підходи як спосіб організації змісту навчання

Низка глобальних проблем, що постала і ще виникне в майбутньому, вимагає також нових освітніх стратегій та практик в організації навчальної діяльності. Насамперед, вони спрямовуються на ліквідацію відносної незалежності та автономності наукового знання, порушення жорстких дисциплінарних меж. Актуальність та необхідність ліквідації дисциплінарних меж зумовлена особливостями соціокультурного розвитку. Реалії сучасного глобалізованого світу (розглядалися у першому розділі. — Авт. С. Г.) засвідчують, що людська спільнота вже зустрілася з низкою викликів планетарного характеру, які зберігають тенденцію до поглиблення і зростання та приховують у собі небезпеки апокаліптичного характеру. Пошук адекватних відповідей на виклики сьогодення ґрунтується на розумінні та розгляді їх у комплексі та в перспективі подальшого розвитку. Пізнання світу як світу цілісного, складного та багатовекторного є одночасно інтелектуальною та життєвою необхідністю, яка, на думку Е. Морена, дозволяє розв'язати глобальні та фундаментальні проблеми людства [244, с. 36]. У межах чіткої спеціалізації вони не «проглядаються» і немовби винесені за дужки конкретних наукових дисциплін. Їх аналіз та розв'язання є можливим лише в межах контексту — своєрідного ансамблю, який містить інформацію із різних сфер наукових знань та життєвих практик. «Пізнання ізоляованих інформаційних відомостей недостатньо. Необхідно розташовувати ці відомості в контексті, у якому вони і набувають значення. Щоб набути значення, слово потребує тексту, який є його справжнім контекстом, і для тексту необхідний контекст, у межах якого він пишеться», — вважає Е. Морен [244, с. 36]. Сьогодні, коли необхідно подивитися на мінливий та хаотичний світ з позиції цілісного підходу, ця настанова зазначається як одна з проблем та завдань сучасної освіти та навчальної діяльності зокрема. «Для того, щоб мати можливість протидіяти хаосу, виробити стратегію поведінки в ньому, необхідні нові напрями освіти, нова міждисциплінарна метамова горизонтальних зв'язків з урахуванням набутків нашого інтелекту. Цілісність знання як домінанта нової фундаментальної парадигми освіти має розв'язати проблему двох культур, здолати суб'єкт-об'єктну дихотомію нашої ментальності, відновити гармонію стосунків людини та природи», — пише В. Буданов [53, с. 47].

Наступним чинником, який актуалізує необхідність інтеграції знань, є зміна характеру та суспільного призначення науки. У сучас-

ному світі вона втрачає ореол вузькоутилітарної сфери та набуває всезагального суспільного значення. Дослідження дедалі частіше долають межі дослідницьких лабораторій, переставши бути цінністю та цінним надбанням лише групи кабінетних науковців. Вони стають формою та вимогою суспільного виробництва. Така переорієнтація засвідчує крах чіткої демаркаційної межі між науковими знаннями та іншими їх формами. Отже, як зауважує О. Дольська, образ науки, що пояснює світ поступається образу, який генерує нові, ефективні технології. Як основа практичних досліджень, вона не лише наближається до людини зовні, кардинально змінюючи реалії її життя довкола, але й із середини, роблячи її у звичному сенсі своїм витвором» [122, с. 20]. Мірилом цінності наукових досягнень є здатність поєднувати пошук істини з практичною корисністю, реалізувати теоретичні надбання у світлі потреб життєвого та екзистенціального світу людини.

Окреслені вище соціокультурні аспекти пов'язані з актуалізацією ще одного чинника – антропологічного. Його суть полягає в тому, що величезне різноманіття інформаційного ресурсу, яке оточує людину та змінюється із шаленою швидкістю, викликає в людини нездатність його засвоювати, утворюючи з множинності інформаційних фрагментів цілісну картину. У вирі лавиноподібної щоденної інформації, що супроводжується поглибленням диференціації та спеціалізації, людина втрачає звичні для неї орієнтири та цінності. Її сегментована свідомість не здатна охопити цілісно та комплексно ту низку проблем, які за щораз виникають перед нею. Щохвилини зустрічаючись з реаліями непередбаченого сьогодення, вона виявляє недостатньо здатність адаптуватися до реалій, які сама створила. «Сучасна людина все чіткіше відчуває незвичність свого становища у соціумі і природі, пов'язану з тим, що людина і світ – єдине ціле. Штучне розчленування цієї цілісності породжує абсурд, призводить до втрати життєвих смислів і відчуття зміни їх домінантності», – зазначає В. Кізіма [161, с. 179]. Віднайти співвимірні сучасності культурні форми людина зможе за умови, коли не буде сприймати світ не як певну сталість, незмінну гармонійну структуру, а як цілісність у динамічності та складності вимірів та проявів. У даному контексті міркувань, на думку дослідника, зростає значення проблемно-орієнтованих форм дослідження, як-то: проектування, прогнозування, конструювання, програмування [161, с. 179].

Слід зазначити, що ці настанови недостатньо враховуються в системі сучасної освіти. Загалом її зміст будується на вивченні окремих структурованих дисциплін, а не на дослідженні проблем реального світу. Прагнучи обійняти безмежність знань, вона зрештою копіює

дедали зростаючу диференціацію науки. Як результат, вузька спеціалізація у цій сфері зумовлює «розірваність» знань, призводить до їх відчуження від людини, її проблем та уподобань тощо. Побудована за жорстким дисциплінарним принципом освіта позбавлена здатності до саморозвитку особистості, оскільки неповною мірою враховує її пізнавальний інтерес та ініціативу. Е. Морен вважає, що спеціалізовані знання є особливою формою абстракції. «Спеціалізація ніби «абс-трагує», тобто «готує екс-тракт», тобто витягує об'єкт із його контексту та із сукупності, у яку він входить, відрізаючи його зв'язки та можливість взаємодії з середовищем, включає його в абстрактну концептуальну сферу — одну з сфер, що відгороджена внутрішніми відгородженнями дисципліни, межі яких довільно розбивають системну цілісність (відношення частини до цілого) і багатовимірність феноменів. Спеціалізація зумовлює математичну абстракцію, яка відкидає з розгляду все конкретне, віддає перевагу лише тому, що вираховано та формалізовано», — зауважує дослідник [243, с. 40]. У результаті освітні інституції більше навчають людину вирішувати типові завдання за аналогією та зразком, лінійно мислити та розвивають лінійну інтуїцію, а тому формують у неї ілюзію простоти світу та є небезпечними і оманливими в умовах складного, динамічного та суперечливого світу. Наші роздроблені й розподілені за дисциплінарними сферами знання створюють перепони для достовірного пізнання складного світу, є неадекватними для розуміння сьогоденних реалій та глобальних проблем. Як зазначає Е. Морен, «наскрізний розподіл за дисциплінами призводить до неможливості досягнути «те, що було зіткнуто воедино», тобто складне в його буквальному і початковому сенсі» [243, с. 40].

Сучасна освітня система, сформувавшись у лоні індустріального суспільства, і далі готує вузькокваліфікованого фахівця певної спеціалізації, який виявляє здатність виконувати типові завдання та працювати конвеєрним методом. Проте поділ певної суми знань на навчальні дисципліни, що був виправданий запитамі індустріальної епохи, нині не є ефективним та дієвим. У праці «Діагноз нашого часу» К. Мангейм зауважує, що така освітня система більше прилаштована до потреб вузькообмеженого світу, а тому нічого не має дивного в тому, що люди виховані в межах цієї системи і за принципами цієї системи, зазнають невдач, коли їм доводиться діяти в межах широкого плану, коли у своїй діяльності вони мають використовувати знання та досвід, якого не набули у вузькоспеціалізованому навчанні [224, с. 430]. Дослідник пропонує відмовитися від колишньої жорсткої концепції навчальних предметів на користь інтегральної концепції шкільної програми, у якій

знання отримані в одному курсі пов'язуються зі знаннями отриманими в іншому. Освіта, отже, спрямовується в бік розвитку особистісного потенціалу тих, хто навчається [224, с. 462]. Подібні думки висловлює М. Маклюєн. Він вважає, що поділ навчального плану на предмети не лише є зразком фрагментарної безладності знань, а й має на меті гарантовано «постачати громадян, не здатних зрозуміти той кібернетичний світ, у якому вони живуть» [222, с. 399]. У процесі навчання, де навчають розподіляти знання за галузями, не встановлюючи зв'язку між ними: творення цілісної картини в осмисленні та розв'язанні певної проблеми для учасників освітньої взаємодії уявляється як хитромудра та надзвичайно важка головоломка. Невидимим для них є не лише контекст, але й взаємозв'язки між фрагментами знань між дисциплінами.

Слід зазначити, що проблема інтеграції знань є не новою в освітній діяльності. Вона була предметом наукових зацікавлень дослідників минулих епох. Зокрема, одна із фундаторок національної освіти та виховання, знаний педагог та психолог С. Русова свого часу радила учасникам освітньої взаємодії в навчальній діяльності розглядати досліджуваний предмет у його розвитку та зв'язку з іншими предметами чи явищами, «щоб учні могли утворити собі такий концепт, який об'єднував би всі науки в один величний процес многобічного соціального та фізичного розуміння всесвіту» [307, с. 227]. Такий спосіб навчання вона називала генетичним методом. У центр генетичного навчання дослідниця рекомендувати ставити природознавство та соціальні дослідження про рід, родину, громаду, державу, церкву, мистецтво. На її думку, міжпредметні зв'язки природознавчих та соціальних дисциплін необхідно найтісніше поєднувати з практикою життя.

Передбачало об'єднання певної суми знань навколо певної ідеї чи проблеми і комплексне навчання. Необхідно зазначити, що ідея комплексного інтегративного навчання набула популярності та розвитку у 20-х роках ХХ століття в країнах Європи. Мала вона практичне втілення і в навчальних закладах Радянського Союзу. Задумана як встановлення своєрідного містка між різноплановими знаннями, як діалектичне поєднання окремих галузей знань у загальну наукову картину, вона все ж не змогла реалізувати ідею фундаментального та всебічного розгляду освітніх та життєвих проблем. Її недоліком, на думку фахівців, стало надмірне захоплення поєднанням знань з різних предметів, деколи доволі «штучним». За основу загальної систематизації змісту та процесу навчання досить часто бралися вторинні ознаки, не враховувалася предметна структура наукового знання чи діяльності

тощо. А відмова від будь-якого структурування навчального матеріалу звела цю ідею нанівець, зробивши абсурдною та безперспективною.

Сучасні педагогічні технології, як-то: навчання укрупненими дидактичними одиницями, особистісно-орієнтованого навчання, концентрованого навчання, інтегрованого навчання тощо — також спрямовані на побудову інтегрованої цілісної системи знань. Однак вони здебільшого сконцентровують увагу на зовнішньому, механістичному поєднанні певної їх суми. Таке ущільнення, концентрація знань не ліквідує проблеми фрагментарності, дозволяє поглянути на проблему одновимірно, нівелюючи при цьому інші характеристики та варіанти зміни, розвитку розглянутої проблеми. У них культивується, скоріше, статичний розгляд проблеми, а не її динаміка змін. На думку С. Клепка, інтеграція не може бути зведена «лише до перетасування знань із монокурсів в інтегративні дисципліни», оскільки інтеграція передбачає «взаємодію принципів монізму й плюралізму, системності та асистемності, логіки — інтуїції, точності — невизначеності, центричності — ацентричності, алгоритму — парадоксу, нарешті, монокультурності — полікультурності в здобуванні особистісного знання» [169, с. 31].

Відповідно виникає проблема пошуку шляхів створення цілісності знання, оскільки вона навряд чи може бути вирішена на тому рівні і тими засобами, які її створили. В арсеналі наукових досліджень існує кілька підходів в інтеграції знань. Зокрема, згідно з класифікацією Г. Бергера розрізняються такі: мультидисциплінарність (передбачає поєднання не суміжних за змістом дисциплін, тобто таких, у яких не простежуються явні зв'язки); плюродисциплінарність (ґрунтується на поєднанні дисциплін, між якими існують певні змістові відношення); міждисциплінарність (містить взаємодію двох чи кількох різноманітних дисциплін, яка може варіюватися від простого обміну ідеями до взаємного інтегрування концепцій, методологій); трансдисциплінарність (демонструє створення загальної системи аксіом для певного набору дисциплін) [163, с. 21]. Найбільш поширеними є міждисциплінарність та трансдисциплінарність. Розглянемо їх зміст, визначивши евристичний потенціал та особливості реалізації в навчальній діяльності.

У поясненні міждисциплінарності серед дослідників відсутня єдина точка зору. Багатозначність пояснення терміна відображає неоднозначність та складність функціональних і змістових його проявів. У дослідженнях цим поняттям позначають ситуації, у яких, по-перше, різноманітні дисципліни вступають у взаємодію одна з одною і

створюють у результаті нову дисципліну, по-друге, теоретичні уявлення чи дослідницькі практики однієї дисциплінарної сфери проникають в інші та використовуються для вирішення дисциплінарних питань у новій сфері дослідження [163, с. 17]. Поняття «міждисциплінарність» має два аспекти – лінгвістичний та методологічний. Звертаючи увагу на це, О. Горбачук-Наровецька стверджує, що лінгвістичний аспект дозволяє при запозиченні і використанні різних мов опису формувати систему спеціалізованих методик та підходів, завдяки якій дослідником конструюється нова реальність, яка передбачає застосування нової мови [84, с. 12]. Ідеться про мову метафор та порівнянь. Методологічний аспект, на її думку, передбачає використання методів однієї сфери у дослідженнях іншої і в такий спосіб дозволяє реалізувати можливість розгляду проблеми комплексно: різними методами, з різних позицій, у різних ракурсах тощо. Відповідно відбувається збагачення того, що знаходиться в межах дисципліни, усередині дисциплінарного поділу [84, с. 13]. Однак міждисциплінарність не уподібнюється комплексності, не є тотожною простому підсумовуванню різних підходів. Мова йде про недоцільність пошуку єдиного знаменника, довкола якого об'єднується сукупність різноманітної інформації. Навпаки, міждисциплінарність є принципом акумулювання дослідницьких пошуків і зацікавлень на дисциплінарних межах, що, у свою чергу, спрямовуватиметься на розширення проблеми, її модифікації, трансляції і занурення в пізнавальний простір міждисциплінарної взаємодії.

Загалом, В. Буданов причину багатоаспектного підходу в поясненні поняття вбачає в тому, що міждисциплінарна методологія презентує горизонтальний, міждисциплінарний зв'язок реальності – асоціативний, з метафоричними переносами, часто символічними мотивами, що несуть колосальний евристичний заряд, на відміну від вертикального причинно-наслідкового зв'язку дисциплінарної методології, яка вирішує конкретне завдання і в межах історичного контексту розвитку предмета [53, с. 51]. Дослідник наводить кілька визначень поняття «міждисциплінарність», презентуючи в такий спосіб його еволюцію в лоні наукових пошуків. По-перше, міждисциплінарність розглядається ним як процес утворення на межі наук нових синтетичних галузей, як уміння поєднати мови суміжних дисциплін. Мова йде про спільну феноменологічну основу, де створюється взаємно збагачений понятійний апарат. У подальшому трактування дослідником терміна поглиблюється, доповнюється та розглядається вже як процес узгодження мов, методів та гіпотез, їх трансляція з однієї дисципліни до

іншої. Звертає увагу В. Буданов і на розширення практичних можливостей міждисциплінарного синтезу щодо практики наукового пізнання у контексті системного підходу. Отже, міждисциплінарність розглядається ним як ідея системного підходу в науці, пов'язана з розумінням всезагального зв'язку явищ та єдністю загальнонаукових методів і універсалій, які застосовуються до різноманітних дисциплін. Проте зведення проблеми єдності знань до всеосяжної, універсальної системи не позбавлені певною мірою формалізму, штучності та довільності. Дослідник також аналізує міждисциплінарність як евристичну гіпотезу та аналогію, що переносять конструкт однієї дисципліни до іншої. Основний акцент в оцінці евристичної міждисциплінарності, на його думку, переноситься зі сфери знань на комунікативність. Найбільш повним та таким, що відповідає реаліям сучасності є трактування дослідником поняття «міждисциплінарності» як конструктивного міждисциплінарного проекту, як організованої форми взаємодії багатьох дисциплін для розуміння, обґрунтування і, можливо, керування феноменів надскладних систем [52, с. 208].

Попри багатозначність і навіть деяку суперечливість у поясненні науковцями терміна, спільним у трактуваннях є те, що міждисциплінарний синтез спрямований на створення цілісної картини світу. Він розглядається дослідниками таким рівнем розвитку пізнання, у межах якого можуть окреслюватися та вирішуватися фундаментальні проблеми як внутрішнього наукового, так і міжнаукового характеру. Ілюстрацією міждисциплінарного підходу є створення та реалізація низки наукових проектів, що реалізуються у вітчизняних закладах освіти. Наприклад, з 2010 року у НаУКМА реалізується науково-дослідний гуманітарний проект «Людина у часі: філософські аспекти української літератури ХХ–ХХІ століття». Цей проект є міждисциплінарним. Він охоплює тематику і проблематику з філософії, літератури, соціології, історії та практично реалізується в навчальній діяльності кафедрами літератури та іноземних мов і кафедри філософії та релігієзнавства. Використання в цьому проекті дослідницького інструментарію етики, естетики, філософської антропології, феноменології та герменевтики, на думку авторів, дозволяє сказати щось нове в українській літературі, «свіжим» поглядом поглянути на існуючі проблеми та окреслити нові [217, с. 6].

Прикладом міждисциплінарної інтеграції в ланці середньої освіти є ідея створення та реалізації низки навчальних курсів, як-то: «Природознавство», «Людина і світ», «Мистецтво», «Художня культура» тощо. Аналіз програм цих курсів засвідчив, що вони спрямовані на забезпе-

чення цілісного комплексного розуміння об'єктів (явищ), які мають вивчатися учнями в їх дисциплінарних межах. Проте ці інтеграційні поєднання мають скоріше, екстенсивний характер, оскільки передбачають подальший процес універсалізації та енциклопедизації. Проілюструємо ці міркування на прикладі зазначених у програмах мети та завдань курсів. Так, програма з «Природознавства» для учнів 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів має на меті «сформувати природознавчі компетентності учнів через засвоєння системи інтегрованих знань про природу та людину, основ екологічних знань, удосконалення способів навчально-пізнавальної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи» [286, с. 2]. Показовим є той факт, що реалізація такої масштабної мети зводиться до низки завдань репродуктивного характеру, як-то: формування цілісної природно-наукової картини; засвоєння та поглиблення знань про різноманіття об'єктів і явищ природи; формування уявлень про закономірності у природі та місце у ній людини тощо [286, с. 2]. Інший інтегрований курс «Мистецтво», розрахований на учнів 5–9 класів, складається з окремих блоків «Мистецтво», «Музика» та, власне, інтегрованого курсу «Мистецтво». Мета цього курсу, як зазначає навчальна програма, «зумовлена реалізацією функцій мистецтва: естетичної, навчально-пізнавальної, духовно-виховної, комунікативної, емоційно-терапевтичної» [285, с. 2]. Окреслена мета реалізовується в такій низці завдань: виховання в учнів ціннісно-світоглядних орієнтацій у сфері мистецтва (як бачимо, чітке окреслення сфери діяльності, де ж інтегрування? – Авт. С.Г.); розвиток комплексу ключових міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей, формування потреби у творчому самовираженні та естетичному самовдосконаленні тощо [285, с. 2]. Як рекомендаційна настанова для педагогів зазначається, що «доцільно використовувати, крім внутрішньої інтеграції міжпредметні зв'язки: «Мова і література», «Суспільство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура» тощо [285, с. 3]. Аналогічною є ситуація і в інтегрованому курсі «Художня культура», розрахованому на учнів 9–11 класів. У навчальній програмі наголошується, що метою цієї навчальної дисципліни у 9 класі є узагальнення мистецьких знань, набутих учнями в 1–8 класах і втілюється ідея пропедевтичної культурологічної освіти, що є базовою у старшій профільній школі. У 10 класі рекомендується вивчати українську художню культуру, а в 11 класі зосередитися на зарубіжній художній культурі [287, с. 2]. Як бачимо, у межах інтегрованого курсу простежується чіткий тематичний розподіл, зокрема українська культурна спадщина розглядається окремо, а

не в контексті світових надбань. Спрямований на систематизацію здобутих знань також інтегрований курс «Людина і світ». Курс розрахований на учнів 11 класу і має на меті сформувати в молодого покоління громадян України повагу до прав людини, здатність реалізувати свої права і свободи тощо. Одним із завдань курсу є «набуття учнями узагальнених знань про процеси та явища суспільного буття, про філософську, культурну, політико-правову та соціально-економічні основи демократичного суспільства» [288, с. 2].

Отже, ілюстрація мети та завдань навчальних програм деяких із шкільних курсів засвідчила, що інтеграція створюється більше шляхом механічного об'єднання певної суми знань, має завершений характер, оскільки має чіткі дисциплінарні межі. Факти та відомості в них редукуються до однієї теорії чи проекту, що в результаті сприяє творенню нової дисципліни як замкненої системи. Відповідно така міждисциплінарна інтеграція є малопродуктивною, вона дедалі більше орієнтується на репродуктивне засвоєння матеріалу, яке вже є відібраним авторами навчального курсу. До речі, компетенції учнів, визначені навчальними програмами втілюються в словах-термінах: уміє, знає, застосовує, і лише зрідка порівнює, характеризує, узагальнює. А де розвиток творчих здібностей, мислення, уяви учнів? Вони передбачені навчальною програмою як формальні складові, закладені як ідея, яка не має подальшого розвитку та інтерпретації. Така міждисциплінарна інтеграція переформатує наявні монокурси в нові, але з дещо іншим набором інформації.

Водночас міждисциплінарний синтез є продуктивним за умови, якщо він зберігає відкритий характер, тобто виявляє здатність повсякчас запропонувати нові конфігурації знань для розгляду тієї чи іншої проблеми. У цьому плані продуктивним визнається знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, нової інтерпретації, формує новий погляд на проблему та шляхи її розв'язання. Таке знання протидіє уніфікованим способам організації, трансляції знань, оскільки не обмежується набором «технічних» приписів та правил їх реалізації. «Знання, що вважаються визначеними..., можуть бути відкинуті, зруйновані, перетворені на шум в результаті вторгнення нових знань», – зауважує Е. Морен [243, с. 406]. За приклад може слугувати освітня технологія «Екологія і розвиток», зміст якої базується на поєднанні знань навчальних дисциплін природничого та гуманітарного циклу, що презентують цілісну наукову картину природи, людей і суспільства. Така інтеграція в навчальному процесі відкриває шлях до гуманізації природничих знань і містить розвива-

льний потенціал. Автори технології зазначають, що «відповідно до принципу інтеграції необхідно досягати, щоб учні усвідомлювали світ не як набір формальних схем, які функціонують за чітко визначеними правилами, а як сукупність великої множини діалектично взаємопов'язаних процесів, що розвиваються і загасають згідно з імовірнісними законами» [330, с. 173]. Вони зазначають, що «принцип інтеграції суттєво виходить поза межі ідеї міжпредметних зв'язків, оскільки вимагає «прив'язки» кожного навчального предмета до реалій навколишнього світу і тим самим протистоїть характерній для традиційної школи формалізації і схематизації навчальних предметів» [330, с. 173]. Таким чином, міждисциплінарна інтеграція має спрямовуватися на розвиток та творення знань, передбачати їх здатність бути продуктивними у вирішенні проблем та завдань, а також зумовлювати розкриття і розвиток особистісного потенціалу тих, хто навчається. Відповідно методи навчальної діяльності не уподібнюються до зовнішнього інструментарію, за допомогою якого формують, прищеплюють, удосконалюють тощо людську індивідуальність. Вони покликані спрямовуватися на розкриття, становлення, плекання самобутності людського Я, зумовлюючи переживання, розуміння та проживання того, чому навчається людина.

Міждисциплінарна конфігурація знань уявляється скоріше певним циклом, об'єднанням, у якому знання мають статус можливісних, оскільки їх життєздатність визначається прихованим потенціалом, здатністю створювати, а отже, реалізовуватися в нових знаннєвих конфігураціях, набувати нових інтерпретацій та трактувань. Відповідно вже створена конфігурація знань спонукає до нової рефлексії щодо створення в подальшому нових інтеграційних образів. Таке розуміння й осмислення природи знань знайшло втілення в становленні та розвитку гештальт-освіти.

У науковому дискурсі поняття «гештальт» трактують як створений певний образ. Зокрема, у філософському словнику поняття «образ» трактується як спосіб вираження всезагального через особливе, що відображає й несе у собі універсальну цілісність буття. Ця цілісність «обумовлює процес сприйняття і творення образу як єдності чуттєвого і раціонального при домінанті чуттєвого. І чуттєве тут може бути зрозуміле як інтуїтивне – миттєве осягнення проблеми в її цілісності без опосередкованих понятійно-логічних ступенів» [351, с. 136]. Цікавою в цьому контексті міркувань є праця Е. Юнгера «Робітник. Панування і гештальт». У своєму дослідженні дослідник використовує зазначене поняття з метою позначення смислового наповнення образу людини-

робітника залежно від еволюційного поступу епохи і водночас показує гештальт робітника як дієву величину, яка здатна відіграти суттєву роль у реаліях мінливого світу. Відповідно гештальт уособлює цілісний образ людина-світ. Як зауважує Е. Юнгер, «гештальт як ціле включає більше, ніж суму своїх частин... Ієрархія в царстві гештальту визначається не за законами причини і наслідку, а законом іншого роду — законом друку та відтиску, і ми побачимо, що в епоху, у яку ми вступаємо, окреслення простору, часу і людини зводяться до одного-єдиного, а саме до гештальту робітника» [389, с. 163–164]. У той самий час, на думку дослідника, гештальт не передбачає розвитку. Він не зменшується, збільшується візуально, а лише фіксує наявний стан, тому що такі маніпуляції передбачають вже інший гештальт, тобто іншу образну конфігурацію [389, с. 168].

У контексті розгляду нашої проблеми гештальт може розглядатися як виникнення, створення та передача в цілому певного образу в навчальній діяльності в цілому та неподільно, оскільки втратиться образ. Загалом, «гештальт-освіта може інтерпретуватися як передача цілісних блоків інформації, якісна зміна зразків мислення, а також перебудова самої конфігурації ситуації навчання. Вона передбачає не лише трансляцію нових знань, не лише вміння мислити певним способом, а й уміння і навички способів мислення, переключення з одного гештальта на інший, що передбачає внутрішню поліваріантність мислення та світосприйняття» [389, с. 170]. Цілість має комунікативну природу. Різні можливості в комунікації можуть породжувати просторово-часові конфігурації.

У такий спосіб навчальна діяльність виходить поза межі конкретних дисциплін, вона спрямовується на розв'язання конкретних завдань, передбачає високий рівень рефлексивності та відкритості відносно нових когнітивних утворень, постійного залучення і використання знаннєвого ресурсу з інших сфер знання. «Процес запам'ятовування виражає генеративний потенціал нашого мозку — трансформувати феноменально реальне в образ, а лише потім відтворити, регенерувати цей образ», — пише Е. Морен [243, с. 379]. Замкнутість може виникнути лише за умови, що утворений гештальт має захистити свій специфічний предмет та ракурс дослідження, щоб не розпастися на множинність фрагментів та позбавлених сенсу інтерпретацій. За приклад може правити досвід російських дослідників Аркадія та Олени Егідесів, які в праці «Лабіринти мислення, або вченими не народжуються» презентували спосіб унікального засвоєння матеріалу будь-якої складності шляхом логічно-графічного структурування. Дослідники

висловлюють переконання, що спрощувати необхідно не думку, а її викладення, пояснення [131, с. 3].

Таким чином, продуктивна міждисциплінарна інтеграція вимагає від учасників освітньої взаємодії позбутися стереотипних правил, унікати шаблонних зразків, уніфікованих підходів, орієнтуючись на особистісне бачення окресленої проблеми та творчому підході до її розв'язання. Побудова навчального процесу виходячи з принципів міждисциплінарного синтезу, пробуджує творчий потенціал особистості. Мова йде про те, що у світлі міждисциплінарності долається один із педагогічних постулатів, який стверджує, що спочатку необхідно надати знання в готовій, усталеній формі, а вже потім вправлятися у творчості. Механічне, репродуктивне освоєння інформації суперечить способу існування людської суб'єктивності, оскільки «породження ідеального плану діяльності протікає не у формі інтеріоризації (вростання у «глибини духу» певного зовнішнього змісту), а у формі творення нових можливостей діяння» [60, с. 183]. Результатом будь-якої творчої діяльності є людська суб'єктивність зі своєю здатністю створювати нові можливості в знанневих конфігураціях. За таких умов навчальний процес враховуватиме людську багатовимірність та сконцентровуватиме увагу на розвитку людського потенціалу. Відбувається своєрідне єднання внутрішнього світу людини із зовнішніми об'єктивними реаліями, що зумовлює нове бачення, розуміння, переживання, проживання світу зовнішнього, окреслює його подальші обрії розвитку.

Творчість не може бути затиснута в лещата тісно структурованих знань, за своєю суттю вона передбачає інтегративний підхід, оскільки рефлексивно вимагає різноманітних способів досягнення мети, інтеграції різних знань, характеризується невизначеністю та непрогнозованістю напрямку пошуку. За визначенням Н. Кузьміної, людина в процесі самореалізації розвивається лише тоді, коли створює власні інтегративні схеми різних типів, а саме: синтез знань, отриманих з різних джерел, організація їх у систему і використання на практиці, у процесі вирішення теоретичних і практичних завдань; здійснення зворотного зв'язку (чи міг би я досягти бажаного результату, чи задовольняє він мене) [196, с. 94].

Інтегративний характер освіти сприяє ущільненню інформації. Зокрема, «спресувати» навчальний матеріал навколо теми дозволяють засоби візуалізації. Малюнки, комікси, піктограми, ієрогліфи, схеми, графіки, символи тощо набувають нового звучання як компресори текстової інформації, засвоєння якої вимагає менше часу та зусиль та

дозволяє в тих, хто навчається, створити цілісне уявлення про досліджуваний предмет. Слід зазначити, що їх використання в навчальних практиках має давню історію. У певному сенсі вони становлять підґрунтя піктографії – однієї із найдавніших форм відображення людиною подій навколишнього світу та уявлень про нього. Засоби візуалізації не лише дозволяють «ущільнити» інформацію, а й сприяють засвоєнню її у великих розмірах, розвитку образного, аналітичного мислення, уяви, пам'яті, чуттєво-емоційно «забарвлюють» навчальний процес. Відповідно, вони знайшли широке використання в низці педагогічних технологій, методик та підходів вітчизняної дидактики. Наприклад, ними послуговується технології ейдетики, опорних та структурно-логічних та опорних схем (В. Шикуненко), авторські методики розвитку образного та логічного мислення (В. Тоболін, С. Гон) тощо. Незважаючи на різноплановість підходів в організації та здійсненні навчальної діяльності, у підходах та методах візуалізації знань спільним є ущільнення текстової інформації шляхом пошуку аналогій, ототожнення елементів і зв'язків, усунення надлишку інформації тощо. Попри переваги та можливості міждисциплінарного синтезу, вони мають певні недоліки. У їх з'ясуванні скористаємося міркуваннями С. Клепка, який проаналізував переваги та недоліки візуальних способів ущільнення інформації на прикладі концепції «педагогічної когнітології» В. Гінецінського. Згідно з цією концепцією текст будь-якого розміру можна звести до одного речення, тобто до своєрідного номіналістського визначення. Проте, на думку дослідника, ця концепція має недоліки. Так, «у процесі такого згортання віднаходиться ідея, тема тексту, яка інколи і перед автором постає у деформованому вигляді. Таке зведення надає можливість запам'ятовування факту тексту й уявлення про його зміст, тобто є способом доповнення пам'яті логікою», – вважає С. Клепка [168, с. 20]. Міждисциплінарна інтеграція яка розглядається як процес створення цілісного уявлення про досліджуваний предмет, має функціональні обмеження, серед яких нівелювання частиною інформації при створенні цілісної картини. Міра цілісності та складності – це міра сприйняття і розуміння.

Запровадження в практику освіти міждисциплінарного синтезу дозволяє вирішити суперечність між безмежністю інформації та обмеженістю людських ресурсів у їх засвоєнні. Інтеграційні процеси в освіті сприяють подоланню фрагментарності освіти, що зумовлює деформоване бачення та розуміння реальності людиною. Вони вносять у практику освіти нові форми взаємозв'язку і співробітництва. Проте використання потенціалу міждисциплінарності як конструктивного проє-

кту чи евристичної гіпотези-аналогії в поясненні складних, динамічних реалій є дещо вузьким та обмеженим. Міждисциплінарність орієнтується на утворення статичної інтеграційної цілісності знань, у межах якої можна розв'язати проблему, виходячи із нагальних проблем сьогодення чи невіддаленої перспективи майбутнього. Міждисциплінарність здатна відобразити цілісність у статистиці, а не динаміці.

Так, аналізуючи міждисциплінарні стратегії наукових досліджень О. Князева виокремлює та розмежовує терміни «міждисциплінарність», «полідисциплінарність», «трансдисциплінарність». Зазначаючи близькість цих понять, дослідниця вказує на їх відмінності. Міждисциплінарність, на її думку, означає, насамперед, кооперацію різних наукових сфер, циркуляцію загальних понять для розуміння та пояснення певного явища. «Міждисциплінарність може означати лише і просто те, що різні дисципліни сідають за спільний стіл, подібно до того як різні нації збираються в ООН виключно для того, щоб заявити про свої власні національні права і свій суверенітет відносно посягань сусіда. Але міждисциплінарність може прагнути також до обміну і кооперації, у результаті чого міждисциплінарність стає чимось органічним», — пише дослідниця [174, с. 23]. Водночас трансдисциплінарність О. Князева розглядає як дослідження, що здатне здолати дисциплінарні кордони і вийти за помежі конкретних дисциплін, тим самим реагуючи на надспеціалізацію та фрагментарність знання. Полідисциплінарність, на її думку, є «характеристикою дослідження, коли будь-який феномен чи об'єкт вивчається одночасно і з різних боків кількома науковими дисциплінами» [174, с. 22]. Тому, розмежовуючи ці поняття, дослідниця вважає за доцільне, вести мову про полідисциплінарні дослідницькі цілі, міждисциплінарні дослідження і трансдисциплінарні стратегії дослідження [174, с. 22]. І. Добронравова та І. Фінкель також вказують на обмеженість міждисциплінарності як конструктивного проекту в поясненні фізики живого [118, с. 171]. Отже, поряд з цим поняттям дослідники пропонують використовувати поняття трансдисциплінарності.

У науковому дискурсі зазначений термін з'явився у другій половині минулого століття. Уперше його застосував швейцарський психіатр та філософ Ж. Піаже, аналізуючи проблеми та перспективи розвитку вищої освіти. Поняття «трансдисциплінарність» він запропонував використовувати на позначення рівня міждисциплінарних відносин, що символізують подолання чітких дисциплінарних меж знання з метою опису перспектив дослідження, яке відображає відкриту та нелінійну взаємодію вчених, не визначену якимось угодами чи умовнос-

тями. У більш широкому соціальному контексті це поняття використав у 1980 році австрійський філософ Е. Янч. Дослідник стверджував, що поняття «трансдисциплінарність» передбачає об'єднання в загальній структурі таких необхідних та значущих елементів соціальної системи, як наука, освіта і інноватика [163, с. 20]. У такий спосіб воно символізує та реалізовує інноваційні механізми в розвитку суспільства, уміння виявити множинність прихованих потенцій його розвитку, а тому уявляється затребуваним і актуальним у соціокультурному поступі сучасності.

Загалом у науковому дискурсі поняття трансдисциплінарності з огляду на свій семантичний потенціал ще не отримало чіткого та завершеного визначення. Дослідники позначають ним низку таких позицій. По-перше, це поняття символізує рівноправність поглядів та позицій у дослідженні об'єктів світу. У цьому сенсі воно презентує толерантність та взаємне визнання, здатність на увагу та цінність того, що ще не визнане, але є чи здатне стати очевидним та ціннісним. Трансдисциплінарність уявляється способом віднаходити неочікувані ідеї та шляхи подальшого розвитку різних дисциплін. Вона декларує, що все те, що є ціннісним, варте того, щоб його побачили і використали. По-друге, з цим поняттям пов'язують рівень освіченості та інтелектуального розвитку людини. Проте трансдисциплінарність — це не стільки різнобічність та універсалізм знань, це здатність їх використовувати їх у вирішенні різноманітних життєвих проблем. Прикладом у цьому разі може слугувати інтелектуальна гра «Що? Де? Коли?» Учасники під час гри демонструють здатність надзвичайно швидко генерувати множинність версій розв'язання конкретної проблеми, задіявши знання з різноманітних дисциплін, та оперативно відібрати одну з них, як найбільш вірогідну. У результаті розв'язання проблеми, яка пропонується в межах конкретної дисципліни, знаходить своє рішення в інших. По-третє, трансдисциплінарність дозволяє подивитися на проблему з кількох позицій і запропонувати декілька рівнів з множинністю варіантів її вирішення. По-четверте, це поняття може слугувати принципом реалізації наукового пізнання, оскільки відкриває можливості комплексного вирішення проблем життя суспільства і природи [163].

Науковці швейцарського центру трансдисциплінарності К. Пол і Х. Хадорн, проаналізувавши різноманітні підходи щодо розуміння та визначення поняття «трансдисциплінарність», визначили притаманні йому специфічні риси. Вони стверджують, що воно ґрунтується на критеріях: трансцендування та інтеграції дисциплінарних парадигм (у

цьому плані трансдисциплінарність доповнює міждисциплінарність); спільного дослідження (передбачає ініціювання та виникнення в життєвих практиках використання наукового методу); уваги до проблем життєвого світу (передбачає переосмислення дисциплінарної організації знань і утвердження моделей, які відповідають оцінці й аналізу проблем життєвого світу), пошуку єдності знання (передбачає зв'язок з проблемами життєвого світу) [165, с. 22]. Проаналізуємо більш докладно ці особливості з огляду на те, що вони можуть слугувати методологічним підґрунтям в організації та реалізації навчальної діяльності.

Інтеграція інтелектуального ресурсу конкретних дисциплін у практиках трансдисциплінарності передбачає не просто поєднання певної суми знань, які запозичені з низки дисциплін з метою вирішення певної проблеми. Вона передбачає створення певного міждисциплінарного простору, у якому продукується якісно новий продукт. Адже смислове наповнення префікса «транс-» свідчить про щось, що знаходиться поза межами конкретної дисципліни, поміж, вперек, поверх дисциплінарних поділів [165, с. 26]. Цей міжпростір уподібнюється своєрідній лакуні, у якій створюється якісно нова конфігурація знань, що не детермінована попереднім дисциплінарним наповненням. Отримані нові знання отримують статус автономності та завершеності, в межах розв'язання зазначеної проблеми. Однак при цьому вони не втрачають генетичної спорідненості з тими дисциплінами, знання які їх породили. Трансдисциплінарні дослідження, на думку О. Дольської, зберігають у собі необхідність звернення до дисциплінарного знання і одночасно вони виходять поза межі дисциплінарних галузей. Орієнтація на фундаментальні знання та одночасно визнання їх недостатності зумовлюють певною мірою парадоксальну ситуацію. Як стверджує дослідниця, парадокс пояснюється зіткненням всезагальності знань з їх загально значущістю [122, с. 12]. Трансдисциплінарність розуміється як проходження «крізь» традиційні дисциплінарні межі і когнітивні рівні. На думку О. Астаф'євої, вона «заснована на визнанні обґрунтованості і цінності не лише загальнонаукової логіки і раціональних методів у дослідженні, а й інтуїтивних суджень [19, с. 72]. Відповідно, трансдисциплінарність не розуміється як заперечення наукового світогляду, а, навпаки, як своєрідне його розширення та удосконалення. Цей процес, на думку В. Мокія, реалізується внаслідок: а) удосконалення наукової картини світу; б) створення комплексної синтетичної моделі складного об'єкта; в) удосконалення методології пізнання наукової картини світу і складного об'єкта; в) удосконалення методології наукової картини світу і складного об'єкта [236 с. 4]. Дос-

лідник вважає, що удосконалювати комплексну, синтетичну модель трансдисциплінарного об'єкта можна двома способами. Перший спосіб полягає в додаванні до моделі тих характеристик та відомостей, якими дослідник раніше нехтував. Другий спосіб передбачає створення моделі об'єкта, яка на початку вказує науковцю на ті характеристики, кількість яких необхідна і достатня для кожного конкретного дослідження [236, с. 4].

Загальна значущість вказує, що знання тісно пов'язані, а то й представлені конкретними життєвими ситуаціями. Трансдисциплінарність не лише не уникає одиничних випадків, не відносить їх до розряду випадковостей, не вартих уваги, а, навпаки, сконцентровується на них. У такий спосіб вона виявляє здатність залучити теоретичну компоненту конкретних дисциплін у вирішенні екзистенціальних проблем повсякденного життя світу і людини. Концентрація уваги на вирішенні конкретних проблем, які виникають перед людством, є одним із засадничих принципів її функціонування в науковому дискурсі. Охоплюючи не лише наукову сферу, а й залучаючи апології життєвого досвіду, вона акцентує увагу й передбачає вирішення проблем на різних рівнях реальності, залучаючи до «наукового діалогу» не лише фахівців, а й просто пересічних людей, для яких вона є значущою. «Трансдисциплінарність конституює такі можливості, пізнавальні ситуації, коли науковець змушений «покинути поле» своєї спеціалізації та поринути в межову з повсякденним життям сферу. Так відбувається трансгресія сучасної науки за рамки її класичної самоідентифікації у сферу становлення її основоположних відмінностей та ідентифікацій», — вважає О. Горбачук-Наровецька [84, с. 425]. У цьому контексті наука отримує потенційні можливості для подальшого розвитку, вона живиться і працює над вирішенням злободенних проблем повсякденного життя. Зв'язок з практиками життя, здатність віднайти відповіді на його запити зберігає за нею пріоритетну роль у подальшому поступі людства. Якщо класичний тип продукування знань, розмірковує Л. Кияшенко, контролюється складною системою внутрішньо наукових механізмів, то в новому типі виникають трансдисциплінарні механізми нормативного оформлення наукових практик, які пропонують активну участь як філософів і інших гуманітаріїв, так і «людей з вулиці» — представників громадськості [165, с. 18]. Власне ця обставина спонукає пізнавальну сферу знаходитися у зоні прикордоння, творити та осмислювати на «межі», залучаючи різноманітні способи та практики до свого розвитку. У лоні межового, можливого, імовірного вона черпає свій ресурс.

Трансдисциплінарний підхід продукує можливість вирішувати проблеми комплексно та має на меті отримати якомога більш цілісний погляд на проблему та контекст, у якому вона виникла та набула розвитку. Проте ця цілісність не має лінійної, уніфікованої природи. Частини в ціле не поєднуються шляхом механічного з'єднання за наперед визначеним планом. Вони в довільному порядку залежно від напрямку думки чи змісту ідеї утворюють чи змінюють цілісність конфігурації. У цій конфігурації вони не розглядаються як підлеглі частини (просто інформаційний матеріал, який формує цілісність), а як складові, які завдяки цілісності набувають нових смислів та пріоритетів. Цілісність у процесі розвитку передбачає розвиток частин, які виявляють здатність потенційно змінити її у майбутньому. Цілісність спрямована на розвиток та передбачає розвиток. Відповідно до положень Хартії трансдисциплінарності, «ключовою категорією філософії трансдисциплінарності є категорія транс-єдиного — такого виду єдиного, яке не ізольоване від багатого, але відкрите на нього як своє інше, вбирає в себе його визначення і виступає як категорія багато-сущого» [366, с. 2].

Цілісність та єдність трансдисциплінарного знання відображає своєрідну динаміку, яка уподібнюється до інтуїтивного пориву, більшою мірою вдається до рефлексії, ніж розвивається згідно запланованих траєкторій чи варіантів розвитку. Особливість цієї динаміки, за твердженням О. Дольської, «розгортається між стійкістю і рухливістю, буттям і становленням, воно сприяє формуванню особливого простору, у якому наявні можливість виявлення спонтанного, неочікуваного, неможливого наслідку з погляду лінійного підпорядкування» [122, с. 13]. Цілісність не є статичною, оскільки вона набуде чітких дисциплінарних меж, перетвориться на одну з дисциплінарних галузей знання. Вона реалізується в актах саморозгортання та уособлює стан можливості, який складається та реалізується як можливість, бо продукує в собі інші потенційні можливості. Для досвіду трансдисциплінарності, на думку Л. Киященко та О. Гребеншикової, є характерним відстеження «становлення в бутті і буття в становленні». Він спирається і одночасно уточнює, перерозподіляє через фільтр екзистенціальних проблем, які вирішуються, загальноприйняті положення та закони дисциплінарних знань [163, с. 7].

Трансдисциплінарність розглядається як одна з можливостей виробництва нового типу знань. Орієнтація та зсув у прикордонну зону повсякденності розмиває чіткі та жорсткі дисциплінарні межі. У такий спосіб вона їх уточнює, перерозподіляє, розширює, збагачуючи

дисципліни новим знанневим ресурсом. Завдяки трансдисциплінарним практикам відбувається розвиток дисципліни у своїх межових рамках. Вони вже не уявляються статичними та непорушними, оскільки повсякчас зазнають зміни смислових контурів, тематичного та ідеологічного наповнення, у такий спосіб виявляють свою життєвість та цінність.

Цінність і значущість знань визнається рівнем їх здатності витримати на собі вантаж економічних, екологічних, біоетичних, нанотехнологічних та інших проблем. Пов'язане з екзистенціальною природою та нагальними проблемами людства таке знання є етично навантаженим, оскільки тісно пов'язане з прагненнями, переживаннями, емоційним станом, ціннісними пріоритетами, тобто всім тим, що становить внутрішній світ та пов'язане з екзистенціальною природою людини. Воно є людиновимірним та людинозначущим. Морально-етична спрямованість цього знання прописана, зокрема в Хартії трансдисциплінарності. У цьому документі зазначається, що реалізація проблем життєвого світу відбувається в полемічному взаємозв'язку (через узагальнення і без нього), суб'єктів, які беруть участь на основі їх особистісної відповідальності, що зрештою висвітлює їх уявлення про добро і зло, про соціальну значущість та відповідальність [366, с. 3]. Пошук відповідей ставить конкретну людину в ситуацію відповідального вчинку вибору себе – самоідентифікації. Трансдисциплінарна значущість знань полягає, на думку О. Дольської, у зіткненні істини та правди, блага в ім'я соціального прогресу, заснованого на морально-етичному підґрунті. У такий спосіб вони отримують можливість бути прилаштованим у соціальний контекст, дозволяють контролювати його практичне застосування [122, с. 13].

Трансдисциплінарні знання є знаннями проблемного характеру, у тому сенсі, що спрямовані не лише на розв'язання проблем, а й відображають здатність їх продукувати. Мова йде про те, що трансдисциплінарний простір слід розглядати як проблемний простір. Цей простір постає як специфічна реальність, у якій різні пізнавальні екзистенціальні ситуації та стани виявляють здатність набувати проблемного характеру. Цінність трансдисциплінарного досвіду полягає не в стільки в залученні інформаційно-інтелектуальних ресурсів для вирішення проблеми, стільки в здатності побачити серед узвичаєного та очевидного нові проблеми. «У методологічному плані пізнання змінює свій предмет. Відтепер ним є власне проблема, поліконтекстуальна, трансдисциплінарна за своєю природою, іманентно незавершена. Ці характеристики безпосередньо детермінують динаміку інтеграційних проце-

сів у сучасному знанні: останні посилюються, коли зростає ступінь проблемності знання, тобто коли проблема актуалізує все більшу кількість своїх контекстів», – стверджує О. Горбачук-Наровецька [84, с. 426].

Загалом, можна констатувати, що трансдисциплінарність не лише сприяє ущільненню, інтегративному об'єднанню інформаційного ресурсу. Вона створює цілісність, яка виявляє здатність продукувати абсолютно новий інтелектуальний продукт. Значущість і цінність його пов'язана як з потребами життя, так з внутрішнім світом людини. Як стверджує О. Дольська, трансдисциплінарність продукує знання в контексті його прикладення, трансдисциплінарністю, гетерогенністю і організацією багатоаспектності знання, соціальною відповідальністю і рефлексією, контролем якості [122, с. 13]. Використання трансдисциплінарного підходу в процесі створення інтеграційної цілісності знань є необхідною умовою розвитку освіти та особистості, оскільки передбачає самовибудовування як інтелектуального ресурсу, так і особистості в межах цього процесу. Трансдисциплінарність продукує проблемний характер навчання. У ході такої діяльності суб'єкти навчальної взаємодії розглядають множинність підходів та різноманітних інтерпретацій, при цьому їх не закріплюють як щось усталене та вічне, а постійно переглядають, проблематизують, спонукаючи до розвитку. Пошук рішень проблем та пошук нових проблем визначаються ціннісними орієнтирами й пріоритетами трансдисциплінарних практик.

При цьому реалізується здатність побачити світ у нових його ракурсах, вимірах та підходах тощо. Трансдисциплінарний підхід дозволяє не лише розкрити складну природу суб'єктів навчальної взаємодії, продемонструвавши їх здатність до самоактуалізації та самовибудовуванні особистісної природи, але й показати складну природу навчального процесу. Освіта не спрощує розуміння та пізнання людиною світу, а в прагненні йти «в ногу з життям» реалізує свої приховані резерви. Методологічний потенціал трансдисциплінарності в навчальній діяльності, на думку Л. Киященко та О. Гребеншикової, передбачає: нові способи організації досліджень, які виходять поза дисциплінарні межі і ініціюють звернення до ресурсів позадисциплінарного знання, яке виражене на мові повсякденного звертання; формулювання проблемного поля і проектування досліджень з урахуванням ціннісних та цільових установок, а також практичних потреб зацікавлених сторін (науки і суспільства); необхідність формування нових організаційних структур («гібридних груп», «трансдисциплінарних колективів»), у яких методи і способи вирішення проблеми і формуються, і коректуються, як правило, у процесі роботи, по ходу діяльності можуть дода-

тково залучатися різні спеціалісти, залучатися до складу групи залежно від контексту; використання евристичного потенціалу, який створює досвід трансдисциплінарного розв'язання проблеми в різних сферах наукового дослідження і виробництва знань у суспільстві; діяльність рекурсивної рефлексії – методологічного прийому, який здатний до визначення та переосмислення трансдисциплінарної проблеми, що вирішується, який дозволяє найбільш ефективно і адекватно врахувати її філософські основи, специфіку методологічного апарату і соціокультурний контекст [163, с. 18–20].

Трансдисциплінарні практики в навчальній діяльності, на думку В. Буданова, слугують своєрідною метамовою, оскільки пропонують опрацювання нових стратегій освітньої діяльності в хаотичному різноманітті фрагментарних відомостей про світ та множинності їх інтерпретацій [52, с. 208]. Вона не відгороджується від хаосу, а живиться ним, використовуючи його конструктивну природу. О. Дольська вважає, що в навчальній діяльності епістемологічний аспект трансдисциплінарності потребує певного типу раціональності. Дослідниця стверджує, що в її основі лежать інтеграційні процеси, необхідність яких актуалізуються в сучасному суспільстві. Схематичність їх можна структурувати за трьома напрямками. Перший пов'язаний з філософською інтерпретацією, що передбачає орієнтованість педагогіки на цілісне осмислення теоретичного і практичного матеріалу, на концептуальне положення філософії освіти, у першу чергу на концептуальну модель трансформацій раціональності в освіті. Відповідно, методологічний тип раціональний свідчить про зростання саморефлексивності педагогічного мислення. Другий пов'язаний з експансіоністською інтерпретацією, реалізація якої спрямована на потенціал кожної дисципліни, їх змістової компоненти. Третій націлений на інформаційну інтеграцію, оволодіння знаннями в поєднанні з технологічними вміннями» [122, с. 18]. Трансдисциплінарні зв'язки продукують та передбачають технології «навігаційного» характеру.

Слід зазначити, що необхідність використання трансдисциплінарності як одного зі способів у вирішенні глобальних проблем сучасності активно обговорювалася на Міжнародній конференції з вищої освіти, що була організована ЮНЕСКО у 1998 році. У Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ століття, яка була прийнята на конференції, містяться рекомендації заохочувати створення трансдисциплінарних навчальних програм, акцентується увага на використанні трансдисциплінарних підходів у вирішенні складних проблем природи і суспільства. Зазначено, що їх важливість та актуальність для освіти

ти зумовлена масштабністю і темпами перетворень, з якими дедалі більше має справу суспільство. У реаліях сучасності трансдисциплінарне знання є важливим компонентом культурного, соціально-економічного і екологічного стійкого розвитку людини, спільнот та націй [67]. У своєму дисертаційному дослідженні О. Гребенщикова аналізує вже зібраний досвід, висвітлюючи евристичний ресурс реалізації трансдисциплінарності в програмах вищої і постдипломної освіти зарубіжних країн. До аналізу вона залучає курс «Трансдисциплінарні дослідження» факультету Європейських досліджень університету Бабеш-Байяї в Клуж-Набока (Румунія), програму трансдисциплінарних досліджень стійкого розвитку для післядипломної освіти університету Стелленбок (ЮАР), а також діяльність Інституту етики і трансдисциплінарності стійкого розвитку «Лойфанс» університету Люненбург (Німеччина) [97, с. 26]. Дослідницею експлікується дві можливі стратегії реалізації транс дисциплінарних освітніх завдань: звернення до потенціалу традиційного дисциплінарного модусу викладання, за посередництва контекстуальності і проблемоцентричного, що найбільш обґрунтовано подано в методологічних розробках Швейцарської школи трансдисциплінарних досліджень. Вивчалися процеси переоцінки знань у концепції «суспільства знань», розкриття її теоретичних платформ і принципово нові підходи до можливого практичного використання інтелектуальних ресурсів і навчання» [97, с. 26–27].

Прикладом трансдисциплінарного підходу є також організація навчальної діяльності низки європейських дизайн-шкіл. Мета запровадження цього підходу спрямована на отримання якісної фахової освіти у сфері професійного дизайну. Навчальні програми передбачають надання умов щодо розуміння основ професії та забезпечення доступу до інструментів, які допоможуть опанувати ці основи та забезпечать високий ступінь самостійності у виборі форм та методів навчання, творчої діяльності тощо. Вони мають забезпечити не стільки ознайомлення з великим обсягом теоретичного ресурсу з певного фаху, скільки навчити подавати та реалізовувати власні ідеї. Забезпечення простору творчого пошуку власних ідей та умов їх реалізації є прерогативою трансдисциплінарних курсів дизайн-шкіл [114]. Зокрема, у французькій національній студії сучасного мистецтва Ле Френуа втілюється ідея допомоги молодим людям у набутті професійних умінь в образотворчому мистецтві, використанні різноманітних технічних засобів та відповідного інструментарію. Кожен студент реалізує свій власний мистецький проект у сфері кіно, відео, фото, живого спектаклю тощо. Свою навчальну діяльність він доповнює та урізноманітнює те-

оретичними конференціями, практичними заняттями, консультаціями, які присвячені різноманітним аспектам сучасного мистецтва. Вибір форми та кількості занять студент здійснює індивідуально залежно від мети свого проекту та власних інтересів і уподобань. Загалом, такий підхід допомагає набути професійних умінь, а не отримати запрограмовану сукупність знань [206].

Спроба подолання розриву в технологіях, у розвитку та передачі знань між тими, хто їх створює, і тими, хто їх практично втілює в професійному житті, реалізується в університеті Стратклайд у Глазго (Шотландія). Ще в середині 90-х років ХХ століття цей навчальний заклад окреслив свою роль у суспільному житті як «місце, у якому навчають тому, що дійсно знадобиться в житті» [166, с. 46]. Ідея «корисного знання» є ідеологічною основою освітнього менеджменту цього закладу. Науковці закладу не чекають, коли представники виробничого сектору звернуться за новими ідеями та розробками. Навпаки, вони поєднуючи теоретичну складову та можливості її практичної реалізації в низці трансдисциплінарних курсів, навчають студентів створювати комерційний продукт, який знаходить зацікавлення як у бізнесових колах, так і в системі виробництва. Університет Стратклайд є своєрідним центром безперервної освіти, який пропонує безліч програм продовження індивідуальної освіти, згідно з якими люди отримують можливість навчатися протягом усього життя, починаючи з підготовки вчителів початкової школи і закінчуючи Спеціальним інститутом для тих, кому за 50 років [166, с. 57].

Транснаціональний підхід активно запроваджується і в навчальних закладах США та Німеччини, які готують фахівців з дошкільної та інклюзивної освіти. Він передбачає формування в студентів вміння інтегрувати знання однієї дисципліни в іншу при вирішенні проблемних ситуацій. Н. Мельник, розглядаючи особливості реалізації трансдисциплінарного підходу у навчальній практиці з підготовки таких фахівців, звертається до досвіду освітньої діяльності Мічиган-Діабон університету та Аламаського університету у Бермінгемі. У своєму огляді вона детально аналізує процес створення професіоналів, які здатні задовольнити проблеми реалізації інклюзії дітей дошкільного віку в сучасних реаліях світу. Дослідниця вважає, що трансдисциплінарні курси передбачають три етапи (три теми): формування позитивного сприйняття інклюзивної освіти; співпраця з сім'єю як основою професійної підготовки педагогів дошкільної освіти; співпраця та взаємозв'язки в освітньому процесі в умовах інклюзії, поглиблення знань та закріплення практичних навичок студентів з інклюзивного навчан-

ня; формулювання вміння інтегрувати знання з різного циклу дисциплін [233, с. 6]. Цей підхід передбачає вихід за межі галузевого розподілу, «розмивання» меж між спеціальностями і дисциплінами. Він використовує методи «суміжних» дисциплін, занурюючи об'єкт вивчення в інший науковий вимір. Власне окреслена ідея знаходить також свою реалізацію і в низці російських технічних вишів, які мають на меті ефективну підготовку нового покоління інженерних кадрів «третьої хвилі» індустріалізації. У навчальних програмах цих навчальних закладів вже є звичним поєднання курсів, наприклад, з матеріалознавства і ядерної фізики, з еволюційної мікробіології і маркетингу. Як результат формування сучасної конвергентної освіти, яка має однаково важливе значення і для майбутнього історика, і для майбутнього фізика, оскільки вчить розмірковувати та формулювати свої думки за межами поглядів, які стали звичними та усталеними [376]. Сучасність вимагає принципово новий тип науковця, який підготовлений до того, щоб у своїй діяльності виходити за межі своєї дисциплінарної підготовки, здатний «пересікати розмежувальні полоси між окремими дисциплінами [166, с. 259]. Його підготовка здійснюється не лише під час навчання в певному освітньому закладі, а й під час освоєння низки міждисциплінарних та трансдисциплінарних програм післядипломного навчання. Спонсором такої форми навчальної діяльності в більш ніж 50 американських університетах є Національний науковий фонд Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі. Зокрема, реалізація навчання в галузі нейроінженерії, біоінформатики, матеріалознавства передбачає семінари з сексуальної орієнтації та здоров'я, курс з переосмислення проблем національної безпеки тощо [166, с. 259–260].

Слід зазначити, що в українських навчальних закладах також з'являються перші трансдисциплінарні навчальні проекти. Так, з 1997 року у Національному лісотехнічному університеті у співпраці з університетами Фрайбурга (Німеччина), Падуї (Італія) та Гента (Бельгія) здійснено перші напрацювання в теорії та методології екологічної економіки, економічного довкілля, в економіці лісових ресурсів, менеджменту довкілля тощо. Ці напрацювання дозволять виявити та комплексно вирішити проблеми, з'ясування яких потребує холістичного світогляду й інституалізації економічних напрацювань [137, с. 300]. Перший досвід навчання за транс дисциплінарними програмами в Національному лісотехнічному університеті реалізувався в межах міжнародних наукових студій «Екологія економіки і сталий менеджмент лісового господарства». У подальшому транснаціональні методи навчання і дослідження знайшли відображення в програмі USAID «Енергос-

фективні студентські містечка», яка об'єднала студентів і викладачів різних факультетів і підрозділів університету в пошуку шляхів усунення втрат енергоресурсів у студентському містечку [137, с. 301].

Таким чином, міждисциплінарна та трансдисциплінарні способи інтеграції знань виявляють свою продуктивність не стільки з погляду ущільнення певного масиву інформації, але є здатними перетворити навчальний процес на середовище розвитку та саморозвитку. Проте цей розвиток не буде відбуватися за певною еволюційною схемою. Рушієм у ньому мають бути соціальні запити та особистісні потреби тих, хто навчається. Мова йде про те, що інтеграційна цілісність покликана сконцентруватися над точками росту (проблемами), що символізують потенційні можливості та прихований потенціал розвитку. Людина живе повноцінним життям за умови, що вона включена в справжню пізнавально-практичну діяльність, у якій здатна використати найбільш повно весь спектр свого внутрішнього потенціалу, виявити багатогранність власної особистості тощо.

4.4. Інноваційна спрямованість дидактичної діяльності: синергія новацій та традицій

Перетворення навчальної діяльності на інноваційну є також однією з проблем філософії дидактики. Інтерес та потреба її розв'язання, насамперед, зумовлені особливостями розвитку суспільства, його орієнтацією на створення нових приладів, технологій, знань тощо. Сучасне суспільство живе і розвивається за рахунок інновацій, які охопили всі сфери його життя, засвідчивши їх здатність вийти на якісно новий рівень функціонування та розвитку. Зрозуміло, що інновації є постійним та необхідним супутником суспільного поступу будь-якої історичної епохи. Проте в наш час процеси інноваційних змін надзвичайно інтенсифікувалися. Із дискретних, коли порівняно короткі стадії реформування змінювалися тривалими періодами простого функціонування, вони набули ознак безперервних і почали відігравати все більш вирішальну роль у розвитку суспільства та людини. «Ми живемо в час революції, яка змінює наш спосіб життя, спілкування, мислення і бачення добробуту», — вважають дослідники Г. Драйден і Дж. Вос [125, с. 17].

Проблеми впровадження інновацій у практику суспільного життя є предметом наукових зацікавлень та дослідницьких пошуків. Зокрема, їм присвятили свої праці Д. Белл, З. Бжезинський, У. Бек, Дж. Вакк,

В. Зомбарт, Й. Масуда, В. Мітчерліх, Е. Тоффлер, Дж. Несбіт, Й. Шумпетер, Х. Шпіннер та ін. Попри різну концептуальну канву їх міркувань, окреслену проблематику та методологічні підходи, спільним у дослідженнях є розуміння суспільної природи інноваційних процесів як таких, що пропонують якісно нове вирішення актуальних проблем та передбачають нові зміни компонентів конкретної системи. Істотною є та обставина, що під час пошуку та реалізації нововведень відбувається переключення уваги з тих результатів, які є явними та очевидними, на ті, що допомагають у досягненні результатів чи, навпаки, є прихованими. Слід зазначити, що імпульсом у виникненні низки наукових теорій слугували погляди австрійського економіста Й. Шумпетера. Він першим запровадив до наукового обігу термін «інновація» і класифікував нововведення за критерієм новизни. У роботі «Теорія економічного розвитку» дослідник розглянув питання нових комбінацій змін у розвитку (тобто питання інновацій) як «зміну з метою впровадження і використання нових виглядів споживачів товарів, нових виробничих транспортних засобів, ринків і форм організації в промисловості» [386, с. 23]. У своєму подальшому розвитку термін «інновація» постає багатозначним поняттям та набуває дещо іншого семантичного звучання, означаючи впровадження певної нової субстанції. Зокрема, тлумачний словник української мови пояснює цей термін як: 1) нововведення, новацію; 2) комплекс заходів спрямованих на запровадження в економіку нової техніки, технологій, винаходів тощо, модернізацію; 3) нове явище у мові (лінгвістична інновація) тощо [64, с. 400].

Загалом науковці зазначене поняття розглядають у вузькому та широкому розумінні. У вузькому розумінні інновація це – новий продукт, технологія, результат напруженого творчого пошуку особистості. Як зазначає І. Руденко, «основний зміст інноваційної діяльності полягає в тому, щоб створити ту якісну характеристику, якої вказаний предмет, система чи процес ще не мали. Це досить складна та напружена робота, яка потребує великих інтелектуальних зусиль» [305, с. 66]. У ширшому аспекті термін «інновація» розглядається науковцями як здатність особистості створювати нові смисли дійсності. На думку І. Дичківської, інновації – це не лише «зорієнтованість на сприйняття, продукування та застосування нового, а насамперед, відкритість, що забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на свободу саморозвитку» [115, с. 23]. Така зорієнтованість інновацій засвідчує їх вагомий потенціал у розвитку навчальної діяльності в кон-

тексті потреб та пріоритетів сьогодення, забезпечуючи її перехід до якісно нового стану.

Творення інноваційного простору в царині української освіти відбувається впродовж останніх десятиліть. Про значущість та масштабність зазначених процесів у практиці освіти свідчить низка проведених конференцій, науково-методичних семінарів, круглих столів тощо, величезна кількість публікацій науковців та викладачів-практиків. Як приклад, наведемо результати контент-аналізу вітчизняної педагогічної преси. До розгляду були залучені журнали «Методист», «Школа. Інформаційно-методичний журнал», «Директор школи», «Завуч» 2010–2013 року видання. Ці періодичні видання залучені до контент-аналізу, оскільки, по-перше, є масовими видання для освітян середньої ланки освіти; по-друге, вони є спеціалізованими виданнями, що висвітлюють різноманітні проблеми модернізації цієї ланки освітянської сфери. Результати контент-аналізу засвідчили велику та різноманітну кількість публікацій із зазначеної проблеми. Зокрема, вони присвячені питанням інноваційного розвитку навчального закладу, впровадженням у практику освіти нових методик та технологій навчання, аналізу інноваційної компетентності керівників навчального закладу, умов розвитку інноваційного освітнього середовища, особливостей впровадження інноваційних проектів у навчально-виховний процес навчального закладу тощо. Спеціалізовані випуски часопису «Директор школи» презентують теоретичні моделі інноваційного навчального закладу майбутнього тощо. Рубрика «Педагогічні технології» часопису «Завуч» представляє низку підходів щодо нових підходів в організації навчання. Найбільша група статей аналізованих журналів присвячена використанню інноваційних методів в організації та реалізації навчальної діяльності. У статтях Л. Суховерхової «Інформаційні технології у навчально-виховному процесі» [327], П. Черниш «Технологія проектного навчання (теорія, досвід)» [374], В. Саєнко «Кейс-технології: використання в навчальному процесі. Теоретичні відомості» [310], Л. Варави «Інтерація у навчанні» [59], Н. Кисляк «Проектні технології – ознака нової школи» [162], Т. Кожевнікової «Упровадження інноваційних проектів у виховному процесі школи» [181] та інших представлено алгоритм їх практичної реалізації, з'ясовано особливості використання нових навчальних методів на різних етапах навчального заняття.

Інша група публікацій присвячена аналізу теоретичних питань впровадження інновацій в управлінській діяльності. У статтях Л. Тимофєєвої «Інноваційні стратегії управлінської діяльності керівника

експериментального закладу» [332], Г. Кучерової «Проектна технологія як інноваційний ресурс удосконалення науково-методичної роботи» [201], В. Шевченко «Створення закладу інноваційної культури» [380], О. Маковецької «Інноваційна компетентність керівника» [220] тощо окреслено інноваційні стратегії управлінської діяльності, проаналізовано низку технологій управлінської діяльності, визначено характерні риси та особливості моделі інноваційного навчального закладу. Зокрема, у науковій розвідці А. Ісаєвої «Управління освітнім процесом на основі технологічних карт» вказується, що сучасна школа як інноваційний навчальний заклад має бути: економічно привабливою та фінансово самостійною, науково й методологічно забезпеченою, конкурентоспроможною завдяки створенню якісної матеріально-технічної та інформаційно-комунікативної бази, активному використанню інформаційних ресурсів, комп'ютерних та інноваційних технологій, апробації й системного запровадження інноваційних форм, методів і засобів навчання та виховання, орієнтування на особистість внаслідок виявлення й подальшого розвитку особистісних рис і умінь [150, с. 7].

Порівняно з попередніми третя група публікацій є нечисленною. Вона висвітлює можливості та особливості розкриття внутрішнього потенціалу особистості в процесі навчання, розвиток її інноваційних якостей тощо. У статтях Н. Гусарук «Використання інноваційних технологій в особистісно зорієнтованому навчанні» [103], Л. Сивинської «Інноваційні технології в роботі з обдарованими дітьми. Українська мова та література» [313], О. Топчій «Інноваційна діяльність педагога» [333], Л. Корінної «Активізація творчої діяльності учнів» [186] аналізуються інновації в навчанні як різновид творчої діяльності, зазначається, що навчання має бути спрямоване на стимулювання творчості не лише тих, хто навчається, а й тих, хто вчить, на формування в них потреби до самовдосконалення та саморозвитку. Публікації Ю. Ніколаєвої «Роль інтерактивних технологій у розвитку інтересу учнів до навчання» [250], Е. Садової «Знання – капітал, інновації – валюта» [309], Л. Пасечнікової «Педагогічна модель успішної особистості. Опис інноваційної технології» [267] розглядають значення інноваційних ідей у пробудженні інтересу, розвитку рефлексивних умінь, уміння самостійно навчатися та приймати рішення, гнучко мислити, приймаючи залежно від життєвої ситуації адекватні рішення тощо. «Інноваційна освіта – це оновлення освітніх процесів, створення сприятливих умов для творчості, це активна розумова та практична діяльність як учителя, так і учня. Завдання новітньої сфери – навчити жити – пізнавати

світ, працювати, жити в суспільстві», – пише П. Черниш [374, с. 30]. У статті «Висока якість освіти: товар, який ми можемо запропонувати споживачеві» І. Щербо звертає увагу на необхідність культивування в навчальній діяльності довіри як одного із чинників підвищення якості освіти. Атмосфера довіри створює сприятливий мікроклімат навчального середовища. На її думку, крізь призму довіри можна навчитися слухати, чути, бути почутим [388, с. 5].

Якщо дві перші групи публікацій спрямовані на процесуальну складову інноваційної діяльності (ведуть пошук відповідей на запитання, як зробити освіту інноваційною, як керувати та розвивати її інноваційний потенціал), то третя група спрямована на результат (що буде отримано в результаті інноваційної діяльності). Ця група наукових розвідок є актуальною та значущою з огляду на те, що інновації розглядаються не як засіб, а як середовище, яке дозволяє залучити до навчального процесу внутрішній світ учасників навчальної взаємодії, їх особистісний досвід, мрії, переконання. Відповідно, інновації не розглядаються як щось зовнішньо «прищеплене», яке необхідно застосувати, а, навпаки, творяться безпосередньо в навчальному процесі, зазнаючи коректив та доповнень тощо. Якщо запроваджуються так звані «інноваційні» методи навчання на основі методичних вказівок чи адміністративних директив, то вони вказують скоріше на зміну форми навчального процесу, ніж на його суть. Зміна зовнішньої оболонки, по суті, не впливає на зміну внутрішнього наповнення навчальної діяльності, оскільки не передбачає зміну її якісної сутності. Тому й надалі спостерігаємо у навчальному процесі більше декларативні заяви про необхідність модернізувати навчальний процес в інноваційне середовище, ніж його створення. Дидактична діяльність, незважаючи на низку теоретичних напрацювань науковців, і далі уподібнює навчання до фабрики з тиражування певної суми знань і виховання особистостей, які виявляють здатність в унісон з іншими виконувати завдання соціуму. Цьому сприяє до певної міри надмірна захопленість та ідеалізація роль інноваційних технологій у навчанні. Зокрема, у журналах, які були залучені до контент-аналізу, практично відсутні публікації, що розглядають ризики та межі застосування таких технологій у навчанні. Винятком радше є статті О. Топчій «Інноваційна діяльність педагога», у якій розглянуто матеріальні, психологічні, особистісні тощо бар'єри у створенні інноваційного освітнього середовища [333, с. 21], та М. Смирнової «Поняття про план і планування. Основи традиційної та інноваційного планування в діяльності загальноосвітнього навчального закладу», у якій здійснено порівняльний ана-

ліз даних видів планування та окреслено межі й можливості застосування партисипативного (інноваційного) планування навчальної діяльності [320, с. 6].

Серед перешкод у створенні інноваційної навчальної діяльності слід виокремити консерватизм педагогів, небажання та й неспроможність їх щось змінювати, упередженість щодо результатів та ефективності нових методів, відсутність підтримки та заохочення з боку управлінців, відсутність достатньої кількості знань цих методів і способів та ефективних можливостей їх реалізації, матеріальні витрати тощо. До того ж, на сьогодні у навчальній діяльності, на думку Т. Гладкої, «інноваційні процеси здійснюються без ґрунтового аналізу тих інноваційних процесів, які відбуваються у світі, невизначеністю важелів впливу на їх розвиток» [81, с.172]. Дослідниця констатує, що «незважаючи на «потуги» інноваційної діяльності та пропагування гуманістичних ідеалів, масова школа перебуває в стані дегуманізації. Завдання освіти спрямоване на виконання програм, стандартів, а не на виховання особистості як суб'єкта власного життя. Навчальний процес сфокусований на збільшенні обсягу знань, їх репродуктивному засвоєнні, учень все ще залишається об'єктом навчання і виховання. Школа породжує оцінювати рівень знань та умінь учнів і абсолютно не відстежує, як ці знання впливають на розвиток особистості та її самовдосконалення» [81, с. 174].

Труднощі реалізації інноваційної діяльності пов'язані також з природою освітніх інновацій як соціальних. На відміну від економічних та технологічних інновацій, які надзвичайно швидко набувають поширення в суспільстві, соціальні є більш інертними. Вони досить довго «визрівають» у людській свідомості. До того ж, народжуючись в індивіда чи в соціальній групі, ці інновації мають отримати ще визнання в суспільстві і лише за позитивно адекватної оцінки впроваджуються в практику суспільного життя. Відповідно досить прогресивні й новаторські ідеї не завжди знаходять можливість реалізуватися в суспільстві, тобто є не «на часі». Проте знайшовши «відгук» у практиках суспільного життя, соціальні інновації є більш глобальними та значущими. Вони, по суті, створюють підґрунтя для технологічних, економічних інновацій тощо.

Незважаючи на новаторство ідеї чи відкриття, їх цінність та значущість визначається ступенем практичної реалізації. Так, у навчальній діяльності може висловлюватися низка новаторських ідей і думок, проте її інноваційний характер залежатиме від здатності пропонувати адекватні відповіді на виклики суспільства, «йти в ногу» з його розви-

тком та продукувати ресурси й можливості його інноваційного поступу. Запити суспільного життя зумовлюють інноваційну палітру освітніх змін. Відповідно, інноваційний характер освіти визначається тим, що нового може запропонувати дана сфера суспільному життю, наскільки вона виявляє здатність працювати на «випередження», окреслюючи нові горизонти його подальшого розвитку. Як зазначає Н. Кочубей, «інновація – це втілений вибір нової інформації, як один із варіантів її смислу. І оскільки інновації відбуваються в суспільстві, то нові чи змінені соціокультурні та культурні сенси, що зумовлені інноваціями, є обраними чи зміненими соціальними зразками» [189, с. 148].

Інноваційний характер навчання пов'язаний з розвитком інноваційних якостей людини. Сьогодні, на жаль, недостатньо, щоб людина щось знала і була чомусь навчена. Вона має відбуватися як особистість, яка здатна бути успішною в реаліях мінливого світу. Їй мають бути притаманні ініціативність, допитливість, здатність робити вибір із множини варіантів, визначати свою відповідальність за власні прорахунки і поразки тощо. Така людина має володіти вмінням швидко і гнучко адаптуватися до мінливих реалій, демонструвати здатність не лише до сприйняття нового, до його створення, а й за необхідності відмови від нього. Вона розглядає світ як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку необхідно не лише долати, але в якій необхідно працювати та бути успішним. Невизначеність та мінливість продукують ситуації варіативності можливостей у побудові людиною траєкторії власного життя, діяльності і успіху, активного пізнання світу. У даній діяльності вона не зупиняється на якійсь певній позиції, не надає чомусь першочергової важливості, а чогось уникає чи навіть заперечує. Її увага та зацікавленість спрямовані на розгляд якомога більшої кількості варіантів розв'язання тієї чи іншої проблеми. Серед пріоритетних напрямів такого розгляду є пошук та реалізація співвимірних сучасності культурних форм, збереження рівноваги в динамічному та мінливому світі, які можуть реалізуватися за умови створення людиною цілісної картини про себе та світ, у якому вона живе. Здатність людини створювати інноваційне середовище спонукає її плекати в собі інноваційні риси. Залежно від ситуації вона виявляє і продукує множинність *Я*-образів, кожен з яких відповідає певному аспекту її діяльності і внутрішньої індивідуальності. За твердженням В. Кременя, інноваційна особистість є не просто продуктом мегаполісів і «масової культури», а скоріше уявляється проектом в умовах глобалізації та інформатизації. Дослідник наголошує, що в сучасному світі на перше місце виходить вибір, розробка та реалізація проекту, що включає вибір

життєвої стратегії, формування, позиціонування й просування певної репутації. Він веде мову про необхідність формування людиною власної затребуваності попиту на себе як на ринку праці, так і в соціальних, культурних, політичних відносинах, особистому житті [191, с. 19]. Така позиція демонструє як складність людської особистості, так і складність її вияву. Загалом, така людина за своєю соціокультурною природою є інноваційною. Вона знаходиться в стані пошуку власного *Я*, розвиває свої різнобічні здібності і формує багатогранний погляд на світ і себе в цьому світі, реалізує здатність переосмислювати загально-визнані теорії, істини, правила і норми поведінки в науці, освіті, виробництві, політиці, культурі тощо.

У річищі даних міркувань Ю. Козелецький характеризує інноваційну людину як самостійного суб'єкта, відкритого до нових проблем, «здатного використовувати свої знання в умовах цивілізації, що змінюється, яка вміє альтернативно й пластично мислити про навколишнє середовище, яка здійснює ризиковані і активні вчинки» [182, с. 60]. Дослідник розрізняє п'ять характерних рис становлення інноваційної людини в ході навчальної діяльності. По-перше, це наявність у людини певної стійкої тенденції в пошуку самостійного рішення проблем, які постійно виникають, тобто дослідницької позиції. По-друге, їй властивий специфічний метод засвоєння знань. Він полягає в тому, що суттєву частину відомостей індивід набуває природним шляхом, тобто пов'язує з особистісним досвідом, при безпосередньому контакті з дійсністю, яку він пізнає в процесі рефлексії. Уява, фантазія, інтуїція і метафора відіграють провідну роль у вирішенні проблем. По-третє, змінюється структура знань індивіда. Структурування знань, їх перекодування в більшій за обсягом одиниці (схеми, метасхеми) є природним, оскільки вирішення завдань і проблем вимагає використання відомостей з різних сфер науки, тобто потребує синтетичного погляду на світ. По-четверте, людина стає суб'єктом процесів і змін у суспільному житті. Суб'єктність – це орієнтація, яка передбачає те, що людина є джерелом, а не приймачем інформації. По-п'яте, принципове значення має також пробудження мотивації і здатності до самовиховання. Щоб досягти мети, слід розвивати здатність до альтернативного, можливісного і глобального мислення, зробивши всезагальним мистецтво вибору, навчаючи багатогранним програмам вибору [182, с. 55–58].

Інноваційна людина – це людина творчості. Вільно й усвідомлено долаючи кордони своєї сутності, вона постійно робить вибір, набуває нових характеристик. Відкриваючи повсякчас нові грані свого буття,

людина трансgressує поза межі знайомого та усталеного. Власне в зоні незнання та невідомого для себе людина акумулює набуті нею знання, можливості, тобто особистісні ресурси з тим, щоб віднайти вирішення проблеми. При цьому вона спирається на значущі в даній ситуації знання та вміння. У творенні нового продукту людина відштовхується від власних потреб і досвіду. Власне на цю обставину у своїх дослідженнях звертає увагу польський дослідник Й. Козелецькі. Він пропонує модель навчання інноваційної людини, засадничою ідеєю якої є визнання того, що в пізнанні людина відштовхується від власного досвіду, знань та розуміння. На вже набутий досвід та вміння вона спирається при формулюванні гіпотези чи окресленні плану, стратегії дослідженні. Отже, інноваційність не постає якоюсь теоретичною конструкцією, відірваною від реалій життя і особистісного досвіду людини, вона, навпаки, забезпечує їх найповнішу реалізацію [400].

Навчальна діяльність розглядається як процес самопізнання, самовибудовування тих, хто навчається, і соціального середовища, у якому вони знаходяться. Така людина є людиною-дослідником, оскільки демонструє можливість робити вибір із множини варіантів. Її життєвий успіх залежить від уміння не лише навчатися і набувати нові компетенції, а й можливості відмовлятися від набутих знань, досвіду і звичок. Звичка обходитися без звичок уявляється її головним умінням (З. Бауман). Рівень інноваційності навчання залежить від здатності розкривати внутрішні сили і можливості людини, її індивідуальну природу. Таким чином, інноваційне навчання — це таке навчання, яке сприяє становленню та розкриттю інноваційних рис людини з тим, щоб вона в подальшому мала можливість продукувати інноваційне середовище. Інноваційне навчання покликане сприяти виробництву та дифузії інновацій у суспільстві. З огляду на це Пітер Дракер окреслив новий інноваційний характер навчання як «систематично організованого кроку в незнане». «На відміну від науки вчорашнього дня, — зазначає дослідник, — яка побудована на основі організації знань, ця наука ґрунтується на організації нашого незнання» [126, с. 187].

У практиці освіти вже з'являються перші навчальні курси, спрямовані на розвиток інноваційного рис в учасників освітньої взаємодії. Як приклад курс «Жива інновація», що апробується в низці російських шкіл. Засадничі ідеї та принципи даного курсу ґрунтуються на дослідженні С. Лескова «Жива інновація. Мислення ХХІ століття», у якому автор узагальнив досвід розвитку інноваційного мислення, особливостей його формування в учнів. Завдання курсу полягає в тому, «щоб наблизити учнів до одного досить важливого розуміння: пред-

мети, які ми вивчаємо у школі, — усього лише засіб, набір інструментів (математика, фізика, хімія тощо) для розв'язання життєвих проблем. Крім того, важливо допомогти учням знаходити так звані інноваційні зерна. Дуже часто школярі не відчують проблему нового. Для того, щоб усвідомити потребу творення нового, необхідно зрозуміти, в якій сфері це можна зробити», — зазначає А. Іванов [147, с. 52]. Метою навчального курсу є пропозиція траєкторії життєвого успіху, який ґрунтується на необхідності інноваційного підходу до будь-якого об'єкта діяльності, окресленні нової життєвої стратегії, яка здатна допомогти молодій людині реалізувати себе в бізнесі, у професії, у творчості тощо.

Нове бачення природи навчання вимагає якісної зміни дидактичних методів та прийомів трансляції знань, продукування оригінальних виховних ідей, нестандартних підходів в управлінні тощо. Проте набуття освітою інноваційного характеру шляхом зміни змісту навчання, спрямованість навчального процесу на навчання впродовж життя, перехід від кваліфікації до компетенції тощо не варто здійснювати шляхом відмови, заперечення форм, методів та технологій, що вже склалися в освітній сфері, тобто є традиційними, усталеними для неї. Інноваційність навчання — це також здатність традиційних знань продукувати свої нові сенси, характеристики, бути життєздатними та затребуваними в контексті сучасних запитів. Тому адекватне відчуття традиції — це, скоріше, за словами Е. Макінтайра, «бачення тих майбутніх можливостей, які минуле створило для нашого теперішнього» [219, с. 45]. За своєю природою інновації не є опозиційним протиставленням усталеним формам та методам передачі і поширення знань. Радше вони розуміються як продукт переосмислення традицій, часткового заперечення їх усталених рис та характеристик унаслідок відкриття нових, таких, які відповідають запитам соціуму. Інновації можна певною мірою трактувати як нове прочитання старих ідей та смислів.

Слід зазначити, що в дослідницькій літературі існує низка підходів щодо пояснення дефініції «традиція». У вузькому розумінні, це поняття презентується як духовний феномен та тлумачиться як «ризуал», «обряд», «звичка», «норми поведінки» тощо [336, с. 96]. Таке трактування розглядає традицію як застиглий, незмінний вияв минулого та відображає певною мірою соціальну стагнацію і культурний застій. У широкому розумінні, поняття традиції поширюється практично на всю сферу соціальних явищ. Воно містить у собі матеріальні та духовні об'єкти соціокультурної спадщини, що склалися історично й передаються з покоління в покоління (процеси та способи їх наслідування). Зазначений термін трактується як універсальна форма фік-

сації ідей, поглядів, смаків, порядків, правил поведінки, звичаїв, що історично склалися у суспільстві та передбачає вибіркоче збереження й трансляцію соціокультурного досвіду [64, с. 1260]. Збереження та відтворення накопиченого соціокультурного досвіду забезпечує безперервність і стабільність суспільного життя. Ця функція традиції вказує на стійку історично-генетичну спадкоємність у соціокультурних процесах суспільного життя. Традиції супроводжують людство впродовж усієї історії й представлені в конкретних, історично перехідних формах. Тому під ними, на думку І. Руденко, необхідно розуміти суспільно визнані норми, установки, що задають конкретну програму поведінки і визначають певні дії людини. Вони є соціальним зв'язком між індивідами та групами в соціумі. Основа традиції – взаємини людей, відносини в суспільстві [304, с. 73].

Слід зазначити, що традиція є складним соціокультурним феноменом. Будь-яка традиція (соціально-політична, культурна, економічна тощо) тяжіє до минулого, базується на наявних досягненнях. Вона постає особливою формою фіксації соціальної інформації. Її особливість полягає в тому, що існування та життєдіяльність у соціумі традицій полягає не лише у здатності накопичувати й зберігати, а й передавати інформацію наступним поколінням, умінням сприймати й засвоювати нове. Традиції збагачуються і підтримуються в суспільстві за рахунок їх актуалізації новими ідеями. Тому, щоб з часом не опинитися в ситуації стагнації та набути ознак регресивності, традиції до певної мірою мають зазнавати новаторства. Як стверджує О. Шейко, традиція, з одного боку, «продукт, тобто, певний завершений результат відносно сталих, загальноприйнятих, повторюваних способів, видів і методів діяльності, що утвердилися в суспільстві – своєрідний статичний стан. Це об'єктивізація сутності традиції в реальній дії у соціальному бутті з відображенням у суспільній і індивідуальній свідомості, тобто те, що розуміється під традицією на побутовому рівні. З іншого боку, традиція розглядається в динаміці як процес, у цьому разі враховується її розвиток у системі суспільства в напрямі постійного якісного удосконалення (як самої традиції, так і суспільства в цілому)» [382, с. 8]. Власне наявність динаміки і вказує на інноваційний потенціал традиції. Вона не розглядається як щось застаріле та анархічне, оскільки є тим згустком соціального досвіду, який виявляє здатність регулювати соціальні процеси та моделювати зміни. Вона постає тією плідною основою, на якій проростає нове, кардинально відмінне від усталеного.

Аналізуючи соціальну природу та функціональний потенціал традиції в суспільстві, С. Арутюнов стверджує, що «будь-яка традиція –

це колишня інновація, і будь-яка інновація – у потенції майбутня традиція. Насправді, жодна традиційна риса не властива будь-якому суспільству споконвіку вона має свій початок, звідкись з'явилася, отже, колись була інновацією. І те, що бачимо як інновацію, або не приживеться в культурі, відіме й забудеться, або приживеться, згодом перестане виглядати як інновація, а отже, стане традицією» [18, с. 160]. Дослідник висловлює переконання, що рівень взаємодії між традиціями та інноваціями пов'язаний з особливостями цивілізаційного розвитку суспільства в той чи інший період [18, с. 160]. Таким чином, традиції та інновації не існують окремо. Вони невіддільні одне від одного та презентують зразок парності філософських категорій, що відображають суспільний поступ. У цьому плані традиція виконує одночасно стабілізуючу й консервативну функцію та створює можливості для подальшого розвитку в майбутньому. Відмінність між традиційним і інноваційним в суспільстві полягає більшою мірою у формах культурних елементів, що утворюють систему, а не в її глибинних основах, пов'язаних із традицією. Традиції – це специфічний механізм, що задає спрямованість та навіть конфігурацію подальшого суспільного розвитку.

Зв'язок інновацій та традицій має амбівалентний характер. З одного боку, інновація не виникає на порожньому місці, в її основі лежать традиції, а з іншого боку, вона не є дублюванням наявного зразку, оскільки передбачає створення предмета з якісно іншими, новими характеристиками. Відповідно інновації не є опозиційним протиставленням усталеним формам та методам передачі і поширення знань. Скоріше, вони розуміються як продукт переосмислення традицій, часткового заперечення їх усталених рис та характеристик через відкриття нових, таких, які відповідають запитам соціуму. Інновації трактуються як нове прочитання старих ідей та смислів. Автори книги «Револуція в навчанні» Г. Драйден і Дж. Вос стверджують, що будь-яка новація є лише комбінацією відомих, старих елементів. «Немає нових елементів. Існують тільки нові комбінації», – стверджують вони [125, с. 184]. Дослідники обґрунтовують свою позицію так: «Усі найбільші в історії ідеї та винаходи, очевидно, мають одну спільну рису – усіх їх породив людський мозок. І якщо мозок має фантастичний потенціал зберігати інформацію, то він так само здатний перегрупувати інформацію в новий спосіб – творити ідею» [125, с. 187]. З огляду на ці міркування, соціокультурний потенціал традиції становить основу інновації. Традиції постають як гнучкі, динамічні системи, які забезпечують спектр різноманітності інновацій. Отже, щоб стати сходинкою в прогресивному розвитку науки, освіти, суспільства загалом, іннова-

ція повинна бути опосередкована синтезом з існуючою традицією. Звертаючи увагу на зазначене, О. Князева розрізняє такі підходи у створенні інновацій:

- як забуте старе, уміння поновлювати історичні традиції, залучати структури історичної та культурної пам'яті;
- як перетин традицій – перетин традицій у новій точці означає механізм зростання;
- як мутацію, а не лише простий перетин, як спонтанну зміну традиції [173, с. 231–232].

Використовуючи як методологічний орієнтир зазначені вище підходи, розглянемо інноваційний потенціал традиції в навчальній діяльності. Так, розглядаючи «інновацію як забуте старе», слід зазначити, що важливою умовою розвитку інноваційного характеру освіти є відновлення втрачених культурних надбань та традицій і розвиток на їх основі нового інноваційного потенціалу. Творити нове людина здатна за умови постійного зв'язку з реаліями навколишнього світу, використовуючи наявні культурні зразки та наповнюючи їх новим соціокультурним змістом. Відповідно вже набуті знання та практичні уміння виступатимуть певним базисом, довкола якого встановлюються нові зв'язки та відношення між речами і явищами дійсності. Вони слугують матеріалом для творення нового, зумовлюючи становлення та визначаючи перетворювальний характер діяльності. З цього приводу Г. Батішев зазначав, що проблема творчості вимагає в самій її постановці звернення до тих «універсально-всезагальних начал дійсності», без освоєння яких неможливий процес становлення нових речей – інновацій [28, с. 43]. У дійсності, творчість немислима поза взаємодією з об'єктивною реальністю.

На підтвердження зазначених вище міркувань звернемося до філософсько-педагогічної спадщини вітчизняних мислителів. Їхній дослідницький доробок містить потужну скарбницю ідей, що орієнтують освітню сферу на розвиток та становлення людини як найвищої соціальної цінності, на найповніше розкриття здібностей та задоволення її освітніх потреб. Він не втратив своєї актуальності та значущості в наш час, оскільки резонує з провідними педагогічними тенденціями. Зокрема, ідеї особистісно-орієнтованого навчання, які активно сьогодні впроваджуються в практику освіти, знайшли відображення в працях Г. Сковороди, П. Юркевича, С. Русової, В. Зеньковського, Г. Ващенко та ін. В умовах культивування радянською педагогікою колективістських концепцій вони не здобули належного визнання та

застосування в навчальній діяльності. Водночас особистісно-орієнтовані цінності освіти, які представлені в їхніх філософсько-освітніх концепціях, є релевантними в сучасних практиках освіти. Їх аналіз та використання не лише урізноманітнюють та методологічно збагатять практики навчання, а й дозволять зробити їх по-справжньому людинозорієнтованими, тобто такими, за яких педагог відштовхуватиметься від інтересів та можливостей тих, хто навчається. Зрозуміло, що зазначена проблематика потребує ретельного та ґрунтовного дослідження. У межах нашої роботи лише проілюструємо актуальність та значущість даного досвіду в розвитку інноваційного потенціалу навчальної діяльності на прикладі ідей особистісно-орієнтованого навчання В. Зеньковського.

Особистісно-орієнтована технологія зосереджує увагу на розкритті внутрішнього потенціалу тих, хто навчається. Мета навчальної діяльності полягає не в розвитку здібностей абстрактного середньостатичного учня/студента, а в розкритті його неповторної індивідуальності, спонукання до самореалізації та саморозвитку. У навчальному процесі він сприймає світ не крізь призму його розуміння педагогом, а крізь призму власного розуміння та здатності вирішити проблеми, з якими зустрічається в житті повсякчас. Концентрація уваги в навчальному процесі на унікальній природі людини, позбавляє її уніфікованості та заангажованості, спрямовується на «пробудження» в учасників навчальної взаємодії особистісних якостей, допомагає повірити у власні сили. «Особистісно-орієнтоване навчання розглядається сьогодні як специфічно педагогічна діяльність зі створення учнями оптимальних умов для розвитку їхніх здібностей, духовного начала, формування самостійності, намагання до самоосвіти, самореалізації», — зазначає М. Алексєєв [9, с. 2].

Унікальна природа індивідуального пізнається крізь призму морально-духовних пріоритетів та цінностей. Це твердження є стрижневим у філософсько-освітній концепції В. Зеньковського. Особистісно-орієнтовні пріоритети освітньої сфери мислитель розглядає крізь призму духовності як смисложиттєвого орієнтиру людського буття. Духовність надає сенс життю, сенс як стражданням, переживанням, різноманітним зусиллям, так і радощам, успіхам, звершенням тощо. Вона створює внутрішню гармонію особистості, вимальовує її неповторний особистісний образ, уособлюючи певний Абсолют самої в собі. «Духовне начало в людині є джерелом індивідуальності в людині, джерелом її неповторності в усій людській цілісності», — зазначає філософ [142, с. 46]. Тому, працюючи з дітьми, педагоги

покликані бачити, відкривати, плекати дитячу чистоту, довірливість та відкритість. Навчальна діяльність спрямовується в напрямку до розуміння дитини, виховання її на духовних началах. Відповідно, В. Зеньковський окреслює призначення навчальної діяльності: «спостерігати за зростанням та ритмом внутрішнього життя в дітях, бачити в зовнішньому виховному та освітньому матеріалі лише засоби розкриття та зміцнення духовних сил дитини...» [142, с. 39]. Наставник у своїй діяльності має з любов'ю, повагою ставитися до дитини, вірити в добру сутність її особистісної природи. Процес виховання покликаний забезпечити становлення особистості. «Сенс виховання полягає в тому, щоб розвивати й зміцнювати сили, що знаходяться в душі дитини: необхідно душу звільнити від страстей, допомогти дитині розкрити образ Божий у ній», – пише дослідник [142, с. 41]. Віра в можливість перетворення та просвітлення дитячої душі під впливом добра є пріоритетним завданням школи. Радість турботи про кожну людину, виховання в ній світла та добра – це основа беззаперечної віри в дитину незалежно від її морально-духовних пріоритетів та світоглядних позицій. Якщо в дитини відсутнє розуміння важливості та необхідності плекання у своїй душі моральних цінностей – це, на думку В. Зеньковського, зумовлює певний розпач і навіть зневіру, які водночас не полишені надії на виправлення, оскільки жодні сили не здатні остаточно заперечити образ Божий у людині [142, с. 41].

Грунтовно аналізуючи стан освітньої сфери, філософ визнає, що школа повною мірою не враховує інтереси та зацікавлення дитини, навчально-виховний процес «відчужений» від природних нахилів, внутрішнього світу дитини, досить часто не відповідає духовній спрямованості учнів. Нововведення в освітній сфері, орієнтовані на індивідуалізацію навчання неприйнятні для В. Зеньковського, якщо вони передбачають лише певну ідею «домовленості» учня та вчителя, у якій «від учня вимагається пройти певну частину курсу, а від учителя – допомогти йому в цьому в будь-який час... Таким чином, клас як організм ніби зникає. Проте фактично те органічне, що є в класі, не зникає зовсім: учні вже не працюють індивідуально, а групами великої чи малої чисельності» [141, с. 11]. Справжня співпраця, на думку дослідника, можлива за умови такої співдії з дитиною, коли педагог стане другом, надійним соратником дитини в процесі її навчання та індивідуального зростання, упорядкування її духовного світу. Продуктивною можна визнати лише таку освітню діяльність, яка пов'язана з життям особистості і відбувається в її інтересах.

Погляди В. Зеньковського відзначаються новим розумінням суті навчального процесу, а отже, сприятимуть виникненню нових концептуальних підходів до теоретичних та практичних проблем виховання й навчання. Вони є особливо затребуваними в наш час, оскільки освічена людина не завжди відзначається високим рівнем культури. Сьогодні в суспільстві є багато людей, які мають ґрунтовну підготовку в тій чи іншій сфері, але при цьому демонструють низький рівень духовності та моралі. Вони живуть у збідненому світі, полишеному значної кількості цінностей, нівельованих світоглядно-моральних позицій тощо. Власне в цьому і полягає трагедія сучасної людини – дисбаланс, порушенні гармонійного єднання раціонального та ірраціонального начала особистості.

Наступний підхід трактує «інновацію як перетин традицій». На думку О. Князевої, перетин, сходження традицій у новій точці і продукує «творче зростання» [177, с. 104]. За приклад може слугувати використання міждисциплінарного підходу в освіті, який дозволяє вийти за межі конкретних дисциплін. Завдяки цьому підходу навколишній світ, людина, суспільство, культура, природа тощо вивчаються не як окремі автономні частини, а як єдина цілісна глобальна самоорганізуюча система. Міжпредметні зв'язки та інтеграція навчальних предметів в освітній діяльності здійснюються за іншими принципами. Мова йде про вивчення явищ, дослідження об'єктів з єдиної методологічної позиції, виявлення їх спільних властивостей, формування багатовимірного бачення властивостей об'єктів, які вивчаються. Так, освітня технологія «Екологія і розвиток», ґрунтуючись на міждисциплінарному поєднанні навчальних предметів природничого та гуманітарного циклу, має на меті презентувати цілісну наукову картину природи, людей і суспільства тощо. Така інтеграція в навчальному процесі відкриває шлях до гуманізації природничих знань та містить розвивальний, інноваційний потенціал усієї навчальної діяльності.

Підхід до «інновації як «мутації», як спонтанної зміни традиції» засвідчує фундаментальну роль творчих потенцій у формуванні інновацій. Творити – це не лише здатність створювати потенційно нові конфігурації з невідомих елементів, а й уміння відшуковувати та створювати нове з відомих, долаючи в такий спосіб їх стереотипність, руйнуючи досягнуту структуровану єдність та взаємообумовленість. У творчому процесі для людини є окресленим лише контекст. Тому вона не зациклюється на окремих його частинах, не слідує визначеним правилам та приписам. Творення нового розглядається як здатність до поєднання та інтерпретації смислів елементів з погляду цілого. Цей про-

цес не породжується об'єктивними умовами, оскільки частково знаходиться за межею можливого для людини і через це мало піддається опису, діагностуванню, контролю, передбаченню, прогнозуванню тощо. «Основна частина творчого процесу – це осяяння, світло, яке продукується самою людиною, духовною енергією, яка химерним чином створюється в її тілесній субстанції», – пише А. Горелов [95, с. 163]. Осяяння, творча інтуїція, інсайт можливі завдяки процесу самовибудовування, додавання тих ланцюжків, елементів, які доповнюють та створюють цілісний образ. «Наведення мостів» між окремими рухами думки, відчуттями та емоціями, що дозволяють людині створювати «єдність у різноманітності» тощо. Аналізуючи самовибудовування як механізм роботи творчої інтуїції, О. Князева вважає, що ціле виникає у формі образу. Воно, скоріше, не розуміється, а відчувається, і це відчуття цілого зумовлене у творчості [179, с. 12]. Тому в основі навчальних методик, які здатні розвивати творчий потенціал особистості, продукувати креативні ідеї мають бути: хаотизація стану свідомості і мислення, культивування різноманітності з метою руйнації стереотипів мислення та виходу на нові шляхи пошуку; усвідомлення позитивної ролі забуття (необхідно забувати, щоб відкривати і творити); тренування перцептивного мислення (конструювання розумових образів та продуктивних метафор, збирання цілісних образів, які виникають у голові); розуміння того, що відкриття відбувається неочікувано, але не випадково (орієнтація на вирішення проблеми не виключає, а передбачає наявність важливої стадії інкубації, визрівання ідеї); тренування дивергентного мислення як методу креативного пізнання і діяльності, що дозволяє рухатися в різних напрямках, висувати низку креативних ідей та їх комбінацій, які б дозволили вирішувати проблеми [179, с. 23–24]. Як приклад вище окресленої позиції – застосування в навчальній діяльності методів «мозкового штурму» (брейнштормінгу) та синектики. Ці методики ґрунтуються на теорії психоаналізу З. Фрейда, згідно з положеннями якої керована свідомість є лише тонким на шаруванням на некерованій несвідомості, у якій вирують емоції, бажання, почуття тощо. Методи «мозкового штурму» та синектики допомагають їм вивільнитися у вигляді мимовільних ідей, уявлень, асоціацій, а тому є доцільними для використання на стадії пошуку та творення нової інформації.

Перші два підходи, які висвітлюють взаємозв'язок традицій та інновацій, дозволяють зберегти методи, способи, прийоми навчальної діяльності на колишньому рівні. Вони спрямовують і передбачають лише їх часткові удосконалення, зміни, що суттєвим чином не впливає на їх

соціокультурну природу. Такі інновації, за твердженням О. Князевої, є підтримувальні [177, с. 142]. Вони не передбачають кардинального переформатування навчального процесу. Натомість третій підхід, зазначає дослідниця, передбачає запровадження інновації – проривні за своїм характером, здатні якісно змінити потенціал, соціокультурне призначення та умови освіти [177, с. 142]. Осмислення потенціалу, продуктивності, можливостей та меж використання їх у практиці навчання є однією із проблем філософії дидактики.

Традиції складаються протягом століть. Вони символізують дух епохи, є основою буття і подальшого розвитку. Поза ними не існує суспільство та людини. Традиції уособлюють такі елементи суспільної реальності, як наслідування, спадкоємність, накопичення, соціальну регуляцію тощо. Зберігаючи надбання минулого, вони в подальшому їх доповнюють, удосконалюють, модернізують у контексті запитів певної історичної епохи. Так, накопичені людством знання, уміння є необхідним базисом у розвитку творчого потенціалу особистості, оскільки не вичерпують його. Вони постають лише тим підґрунтям, на якому функціонують процеси мислення, уявлення, фантазія, перебіг яких неможливі без структурованої та систематизованої інтелектом інформації. Продуктом внутрішнього розвитку та саморозвитку традицій є інновації. Інновації з'являються не всупереч наявним знанням, а з опорою на них. Вони не полишенні підґрунтя традицій, і водночас традиції, де зміни відбуваються повільно і майже непомітно, мають інноваційний потенціал. Зберігаючи потенціал у майбутньому, традиції виявляють здатність бути практичним регулятором суспільного життя, оскільки в них акумульовані нові можливості його розвитку.

Усвідомлення генетичного зв'язку інновацій із традиційними формами в навчальній діяльності забезпечить умови для створення різноманітності форм та способів її реалізації, а зрештою для багатогранного розвитку індивідуальності людини. Визнання такого зв'язку є передумовою аналізу найсуттєвіших – історично сформованих та вивіренних часом – дидактичних теорій, знання та інтерпретація яких сприятимуть подоланню кризових явищ як в освітній сфері, так і в українському суспільстві. Тому модернізацію освіти слід здійснювати не шляхом руйнації традиційних форм, методів та технологій, а шляхом збереження в них того позитивного та корисного, що склалося та може бути продуктивним.

4.5. Саморозвиток особистості в практиках діалогу

Людина – істота суспільна. Лише знаходячись у вирі суспільного життя, зустрічаючись та спілкуючись з іншими людьми, вона долучається до їх особистісного світу і в такий спосіб створює та стверджує власну сутність. Завдяки спілкуванню вона «ліпить» себе протягом усього життя, презентуючи свою сутність як незавершену завершеність. Повсякчас змінюючи іпостасі свого образу та набуваючи нових характеристик, відкриваючи для себе нові можливості та орієнтири власного буття, людина розкриває складну багатогранність своєї природи. У цьому процесі не втрачається її автентична природа. Навпаки, процес спілкування дозволяє їй виявити та розвинути свою унікальну самобутність відносно світу іншого. Спілкування та взаємодія зі світом інших людей дозволяє людині відбутися в повноті своєї сутності. Власне ця обставина, за твердженням Е. Кассіра, проливає світло на вічну проблему: що є людина. Аналізуючи її в контексті практик людського спілкування, дослідник розглядає людину як істоту, яка «постійно шукає саму себе, яка в кожен момент свого існування випробовує і перевіряє умови свого існування» [158, с. 7]. Відповідно, спілкування та долучення до світу *Іншого* уявляється важливим індикатором значущості власного *Я*.

Проблема спілкування є предметом наукових зацікавлень дослідників різних сфер. Питаннями генезису та сутності цього феномена займаються, насамперед, ті наукові дисципліни, які пов'язані зі світом людини, а саме: історія, психологія, педагогіка, політологія, лінгвістика, соціологія, культурологія, філософія тощо. Слід зазначити, що дана проблематика завжди перебувала в центрі уваги мислителів різних історичних епох. Зокрема, унікальний досвід розвитку суспільних відносин на основі практик спілкування міститься в давньоіндійських Упанішадах, школах стародавньої китайської філософії, надбанях полісної культури давніх еллінів, мистецтві ведення диспуту в середньовічних європейських університетах, умінні людини обстоювати свою громадянську позицію в період буржуазних революцій доби Нового часу і т.д. Уміння висловлювати та формулювати думки, аргументувати власну позицію, обстоювати її тощо в усі часи свідчило про освіченість та успішність людини, її здатність міркувати та ефективно діяти в суспільних практиках життя.

Проте особливого значення та звучання проблема спілкування набула в сучасну епоху. Це зумовлено таким. По-перше, розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, які спричинили поширен-

ня та удосконалення засобів комунікації. Під дією цих засобів сучасний світ уподібнюється до «маленького села» (М. Маклюєн), докорінно змінюючи спосіб життя та мислення людини. Та, незважаючи на тотальний характер комунікацій, людина не позбавляється відчуття самотності, самотності. Вона дедалі частіше відчуває себе «загубленою» (М. Шелер), зустрічаючись з дискомфортом та небезпекою свого буття, невизначеністю його в майбутньому. По-друге, особливостями соціокультурного розвитку сучасності, що характеризується мінливістю та невизначеністю, яка породжує множинність варіативних уявлень, фрагментарних подій, конфліктних ситуацій, розв'язати та уникнути яких видається за можливе лише за посередністю діалогу. По-третє, стрімким поширенням глобалізаційних процесів, спрямованих на «єднання світу в множинності та багатолічності». Як влучно зауважує В. Біблер, «індивід ХХ століття існує, усвідомлює і мислить у проміжку культур» [41, с. 45]. Ці процеси потребують визнання суверенності *Іншого*, його значущості та актуальності в практиках життя. Вони засвідчують, що думки, ідеї та дії людей мають неоднозначну природу та здатні взаємодіяти лише в інтерсуб'єктивних площинах. Зasadничим у пошуку світоглядних орієнтирів сучасності є не досвід суб'єктивності, який активно культивувався попередніми епохами у своєму намірі возвеличити людину, а інтерсуб'єктивні та мовно-комунікативні структури та виміри людського буття.

Представники сучасних філософських напрямів, сконцентрувавши свої зусилля та наявний інтелектуальний потенціал, запропонували низку концептуальних підходів та продуктивних ідей щодо евристичного потенціалу спілкування в подоланні тих глобальних цивілізаційних криз та небезпек, з якими вже мало справу людство і з якими матиме справу в майбутньому. Проблеми міжкультурної та міжособистісної взаємодії висвітлені в дослідженнях представників персоналізму, постмодернізму, прагматизму, філософії психоаналізу, релігійної філософії тощо. Так, у феноменологічних розвідках Е. Гуссерля спілкування аналізується як форма мислення та міжособистісної взаємодії. Етичним виміром даного феномену присвячено роботи К.- О. Апеля, Е. Левінаса, Ю. Габермаса, К. Ясперса та ін. Барвіста палітра ідей та неординарних думок у дослідженні спілкування як способу існування й пізнання світу людиною та для людини представлена в працях представників комунікативної філософії. Пріоритетним в їх підходах є перехід від взаємозв'язку *Я-Ти* до взаємозв'язку *Я-Інший*, тобто із площини суб'єктивного до інтерсуб'єктивного виміру. Так, М. Бахтін, М. Бубер, Г. Марсель та інші представники комунікативної філософії

звертають увагу на відкритий характер діалогічного пізнання. У своїх роботах вони аналізують не лише його раціональну складову, а й екзистенціальну і тілесну-емоційну, ціннісно-духовну тощо. Мова йде про розуміння спілкування як складного феномену соціального життя, який засвідчує складність світу людини і відносин, які вона вибудовує в ході життєвих практик. Їх складність і різноманітність втілюється через множинність підходів і концептуальних ідей, інтерпретацій нюансів зазначеного феномену.

Спілкування лежить в основі освітньої діяльності. У практиках спілкування відбувається навчання, виховання і розвиток людини, що реалізується в низці функцій, а саме: інформативна, ціннісно-емоційна, координуюча, пізнавальна тощо. З огляду на свою багатофункціональну соціальну природу в навчанні спілкування спрямовується не лише на отримання та обмін інформаційним ресурсом, а й передбачає вміння створювати з іншими учасниками комунікативне середовище, у якому відбувається творення нових смислів розуміння інформаційного ресурсу, співвіднесення їх з уже існуючими усталеними смислами та зі смислами інших з метою створення простору взаєморозуміння тощо. Спілкування в навчанні передбачає процес смислотворення, який переломлюючись крізь призму екзистенціальної природи людського Я, уявляється актами імпровізації та суб'єктивної інтерпретації. Будь-яку розмову ніколи не можна спланувати та передбачити до найменших дрібниць. Її перебіг, смислове та емоційне наповнення залежать від «незапланованих» висловлювань учасників, їхніх реакцій на ті чи інші думки та осмислення цих реакцій. Звертаючи увагу на цю обставину, О. Матяш стверджує, що висловлювання, яке пролунало на початку розмови в одному сенсі, під час розмови піддається переосмисленню, уточнюється, доповнюється, змінюється тощо. Набуті смисли розуміються як «поточні» утворення, які піддаються переформатуванню за умов нових висловлювань [231, с. 22].

Спілкування володіє процесуальною природою. Недарма В. Вінгенштейн називав спілкування «мовою в дії», якій необхідно навчати як мистецтву. Що мається на увазі? На перший погляд здається, що навчання мистецтву спілкування не є прерогативою освітньої діяльності. Цьому суспільному феномену людина навчається з перших днів свого життя і вдосконалює та розвиває його в різноманітних суспільних практиках упродовж життя. У навчальній діяльності реалізується радше його інформаційно-пізнавальна функція. Діяльність учасників сконцентровується на завданнях трансляції та обміні певною інформацією, умінні сформулювати та висловлювати власну позицію, об-

говорювати точки зору *Інших* та обирати оптимальні варіанти вирішення проблем тощо. Водночас у процесі навчання не завжди приділяється достатня увага для її осмислення, переживання та проживання, тобто долучення інформації до внутрішнього світу тих, хто спілкується. Спілкування орієнтується лише на здатність слухати і не завжди чути. Проте саме в інтонаціях співрозмовників, у грі їх слів, особливостях жестикуляції та мовленнєвих інтонаціях закладено різні смисли, які мають інформаційно-ціннісне навантаження, що може суттєво впливати на конструктивність взаємодії, здатність ефективно вирішувати проблеми тощо. Навчати розпізнавати, розрізняти, враховувати чи, навпаки, нівелювати смисли інших, поважати їх значущість за посередництва вербальних та невербальних засобів взаємодії з співрозмовниками є однією з проблем дидактики, яка потребує філософського осмислення. Ці вміння є важливими з огляду на те, що навчають мистецтву спілкування, здатності конструктивного, креативного вирішення проблем. На це свого часу звернув увагу знаний американський психолог Д. Карнегі. Його правила та поради й сьогодні є прописними істинами, орієнтирами для успішного життя.

Навчатися ефективному спілкуванню – це, насамперед, означає навчатися слухати і чути. Недарма китайський ієрогліф, яким позначають процес спілкування, означає також і слухання. Маленька дитина пізнаючи світ, спочатку навчається слухати, а вже потім говорити. Зворотну почерговість просто уявити неможливо. Людина дослухається до мови *Іншого*, не лише з метою реєстрації його думок, емоцій і почуттів тощо, а й намагається їх зрозуміти, відчувати з тим, щоб оцінити, наскільки вона добре і правильно зрозуміла наміри співрозмовника. Власне в такий спосіб вона долучається до світу його цінностей та помислів, поважає їх як вартісну сутність, хоча може їх не приймати, не використовувати в практиці власного життя. Крізь призму розуміння та приймання *Іншого*, людина отримує можливість побачити свій унікальний світ.

Уміння слухати – це вміння також слухати себе. Саме в цьому акті, на думку А. Маслоу, «людина знаходить істинне для себе, вслухаючись, дозволяючи собі бути формуючою, керуючою, спрямовуючою» [228, с. 58]. Уміння слухати себе – це вміння вести своєрідний діалог із собою, зі своєю внутрішньою природою. Цей діалог слугує необхідною основою для розуміння того, що людина здатна повідомити світу і що світ може повідомити їй. У ракурсі цих міркувань освіта розглядається як середовище і процес пошуку та творення людиною своєї сутності. У діалозі вона звертається до себе – своєї душі, своєї совісті, своїх по-

мислів і спогадів. Таке спілкування Г. Батішев кваліфікує як «глибинне». Поняття «глибинне спілкування» дослідник пояснює, акцентуючи увагу на його відмінності від поняття «спілкування». Спілкування, на його думку, — це процес зовнішньої взаємодії, «контакт незалежних, не обов'язкових одне для одного «атомів» [31, с. 121-122]. Це — інформаційний процес, що містить мовленнєві, мімічні, жестові та інші форми повідомлень, під час обміну яких відсутня онтологічна спільність учасників міжсуб'єктної взаємодії. У взаємодії особистості не є вільними, самодостатніми, креативними творцями буття, оскільки пов'язані з наперед визначеними думками, ідеями, помислами тощо. Водночас глибинне спілкування, за Г. Батішевим, — це онтологічний процес спів-буттєвості, у якому особистості завжди йдуть опліч одне з одним, взаємно переплітаючись та проникаючи в глибинний світ одне одного. У цій взаємодії мова йде про «зв'язки ненав'язливої родинності в Універсумі» [31, с. 121–122]. Під час такого спілкування людина відкриває і дарує іншій людині частинку своєї душі, виявляючи здатність долучитися до внутрішнього світу іншої людини. Така людина виходить за межі своєї індивідуальності, вона трансгресує, позбавляючись внутрішньої суверенної атомарної території. Її індивідуальна територія існує за умови відкритості *Іншому* та відкритості собі. «Людина не саму себе зводить до Мірила Усім Речам — і не людство, — але відкриває в інших усе нові і нові Мірила для себе: це позиція не своємірства», — наголошує Г. Батішев [31, с. 128]. Глибинне спілкування, на думку дослідника, це «гармонійно-поліфонічне єднання всіх можливих парадигм без втрат для кожної — у культурі глибинного спілкування як чогось набагато більшого, ніж психолінгвістичні контакти» [31, с. 112]. Його особливостями є невизначеність, відкритість, особистісна трансформація суб'єктів спілкування в бік внутрішнього збагачення. Таке спілкування унеможливорює небезпеку особистісної деградації в сучасному технізованому безликому світові, зумовлюючи ентропію душі та духу. Дослідник стверджує, що віднайти і найти себе людина може, зустрічаючи інших людей і «через інших у Вищому початку універсуму дещо таке, що не менш, а, може бути, навіть і більш гідний увійти всередину й утворити оновлене, збагачене та доповнене, значно більш справжнє власне Я, ніж те неповне Я, яке людина в собі застав» [30, с. 108]. Таким чином, продуктом міжособистісного спілкування є оновлене і збагачене Я. Воно стає значно багатшим і різностороннім. Глибинне спілкування ліквідує небезпеку особистісної деградації в сучасному світі, своєрідної ентропії душі, оскільки — це цілісне прийняття іншого досвіду, других цінностей. Мислитель вва-

жає, що виховувати в собі здатність глибинного спілкування необхідно не «тільки розумом, що пізнає, але всім життям, максимально практично, щоб виконання у вчинках не відставало від розуміння» [30, с. 109]. Осягнути та осмислити навколишній світ вона здатна лише крізь призму свого внутрішнього світу, розглядаючи перипетії буття крізь власну систему цінностей та світоглядних орієнтирів тощо. Якщо ж людина зосереджується лише на зовнішніх реаліях буття, вона розчиняється в їх множинності та строкатості проявів, підмінюючи свою самотність картинкою мінливих зовнішніх реалій, вона не досягає поза-просторового та позачасової глибини буття. Як зауважує Г. Батішев, людина як «будівничий цілого штучного світу техно-цивілізації і велетенських міст гордовито демонструє себе у своїй творчості-авторстві, тим не менш цілковито ще не торкається з абсолютно-авторським сенсом Вселенської книги» [30, с. 104]. Урахування категорії світоствердження в навчальній діяльності дозволить її наповнити «людським змістом», позбавить відірваності від інтересів, помислів, системи життєвих цінностей та пріоритетів конкретної людини. Така діяльність розглядається як гармонійне поєднання розуму та душі, що постійно відроджується та збагачується загальноновизнаними моральними ідеалами та життєвими пріоритетами. Навчальний процес, за твердженням Б. Гершунського, набуває нової світоглядної функції, що полягає в «поверненні людині смислу її життя, віри в своє унікальне призначення і знання шляхів найбільш повної життєвої самореалізації...» [79, с. 29]. Він сприймається не лише як феномен зовнішнього світу, який належить зрозуміти та осмислити, але й як внутрішня духовна сутність мого Я. Розуміння світу як всепроникаючої та всеохоплюючої субстанції, якій притаманний взаємозв'язок усього суцього та в якій все причетне всьому, розкриває шляхи для розуміння наступної категорії – співпричетності. Г. Батішев її трактує як «онтологічну, об'єктивно незалежну ні від будь-якої свідомості, ні від будь-якої волі, ні від будь-якого історичного суспільства, соціальних ролей у ньому людини, універсальну взаємну спів-причетність кожного всім суб'єктам в Універсумі і всіх – кожному [31, с. 127]. Ця категорія символізує вміння приймати *Іншого* в його унікальності та самотності і є кроком до пізнання буття в його цілісності. Досвід *Іншого* дозволяє подивитися на світ очима *Іншого* та на себе очима *Іншого*. Бути співпричетним – це спосіб істинного буття людини, її природна сутність, а не певна абстрактна моральна настанова. Спілкування як співпричетність до світу *Іншого* є по-справжньому людським, оскільки не терпить егоїзму та суб'єктивної замкненості. У межах навчального процесу ця категорія

дозволяє уникнути абстрактного, формального спілкування, коли зміст навчання розглядається як відчужений від суб'єкта культурний досвід, який необхідно завчити і запам'ятати, використовуючи уніфіковані та авторитарні методи його трансляції. Запровадження універсальності співпричетності в навчальну діяльність передбачає відхід від школи-конвеєра з авторитарними методами трансляції знань, від «системи одностороннього впливу на вихованців за аналогією з об'єктами-речами, до школи педагогічного спілкування як логіки взаємної співпричетності поліфонічного взаємовпливу і глибинної поваги до душевно-духовного світу кожного» [30, с. 12].

Слід зазначити, що у своїх дослідженнях науковці не завжди розмежовують поняття спілкування та суміжні з ним поняття – діалогу, комунікації тощо. Розглядаючи їх як тотожні, вони в такий спосіб позначають даними термінами шляхи трансляції певної інформації, особливий тип відносин і взаємовідносин між людьми та соціальними спільнотами, які об'єднують людей, сприяючи їх вираженню та самовираженню. Такий підхід слід вважати скоріше смисловим лексичним стержнем, довкола якого нашаровуються інші характеристики, значення, смисли.

Проаналізуємо відмінності в поняттях «комунікації» та «діалог», виокремивши в такий спосіб сутнісні характеристики діалогу. Словник філософських термінів розглядає комунікацію як поняття, що свідчить про систематичне поширення інформації серед великої кількості людей за допомогою друку, радіо, телебачення, аудіозаписів та комп'ютерних мереж [351, с. 88]. Таке трактування вказує на її універсальний характер, здатність проникнути й охопити всі сфери життя людини і простір довкола неї. Комунікація пронизує все її буття, охоплюючи не лише світ людини, а й природи. Звертаючи увагу на цю обставину, А. Биков розрізняє чотири сфери можливого прояву комунікативної дії. Перша сфера, на його думку, передбачає обмін інформацією в неживій природі, наприклад, обмін інформацією між космічними тілами при їх безпосередній взаємодії тощо. Друга сфера – це технічна комунікація, яка включає шляхи повідомлення, форми зв'язку, інші технічні системи. У третій сфері – комунікація здійснюється у живому світі за допомогою різних сигналів та інших сфер передачі інформації. Четверта сфера – соціальна, передбачає передачу інформації в процесі соціальної діяльності [43, с. 14]. Відповідно, комунікація є процесом отримання, запам'ятовування, використання чи відмови від інформації.

У процесі діалогової взаємодії також відбувається отримання, трансляція, використання, обмін інформаційними ресурсами. Однак при

цьому людина не просто отримує і застосовує інформацію, вона також осмислює її, співвідносячи зі своїми уявленнями, переконаннями, системою цінностей та пріоритетів тощо. Інформаційна складова переломлюється та інтерпретується крізь суб'єктивну природу людського Я, залучаючи тілесно-чуттєву, емоційну, духовну та інші сфери світу людини. Вона змінюється, збагачується новими ідеями і сенсами за рахунок досвіду, емоцій, почуттів учасників діалогу. У діалозі пріоритетною постає не стільки інформаційно-технологічна складова, характерна для комунікації, скільки екзистенційна природа його учасників. Отже, культура діалогу становить собою своєрідну форму солідарності екзистенцій, яка демонструє здатність до пошуку спільних шляхів взаєморозуміння і вирішення конфліктних ситуацій, ліквідації конфронтації і егоїзму. Думка висловлена на початку діалогу, у його процесі, як правило, доповнюється, уточнюється, змінюється. У діалозі відбувається творення інформаційного ресурсу, а не просто його засвоєння. Природа діалогу є процесуальною та динамічною, а в комунікації статичною, оскільки вона, на думку О. Перепеліциної, мінімізує екзистенціальну складову і мислиться як «тип взаємодії» між людьми, що має наміром інформаційним обмін [272, с. 8].

Під час діалогової взаємодії відбувається не лише інформаційне збагачення, а й особистісна трансформація суб'єктів спілкування в бік внутрішнього збагачення. У діалозі людина, зберігаючи свою сутність, виявляє можливість саморозвитку, стверджуючи саму себе, розширюючи можливості власного самопізнання. Діалог є персонально акцентованим. «При цьому в основі такого акцентування лежать особливі відносини людини зі світом й Іншим, що являють собою реалізацію відносин «бути» (у термінології Г. Марселя та Е. Фромма), сутністю яких є абсолютних цінностей Іншого», — зауважує О. Перепеліцина [272, с. 9]. Його особливостями є невизначеність, відкритість, динаміка.

Цікавими в даному контексті є наукові розвідки Н. Рахманкулової. Вона розглядає відмінності діалогу і комунікації в контексті соціальної природи людського буття. В основі її міркувань знаходиться ідея про подвійний характер соціальності людині, який відображається в зовнішньому та внутрішньому вимірі його буття. Зовнішній вимір має поверховий, наперед змодельований, утилітарний, формальний характер. Людина в таких відносинах розглядається як об'єкт, який залежить від зовнішнього впливу і маніпуляцій. Відповідно ці відносини нівелюють самотутню природу людини, полишаючи її власної сутності. Внутрішній вимір соціалізації безпосередньо пов'язаний з природою самої людини. Такий зв'язок є органічним, оскільки позбавлений

формальності. Внутрішня, глибинна соціальність передбачає ставлення індивіда до себе, у тому числі ціннісне, складається і здійснюється в тісній залежності від зв'язку з іншими людьми [296, с. 61–62]. Зовнішній вимір соціальних відносин, обмін інформацією символізує комунікативний вплив. У таких відношеннях людина постає як певний носій інформації про світ і людей, які її оточують. Внутрішня соціалізація індивіда стосується смисложиттєвих орієнтирів його особистісного буття. Така взаємодія передбачає зворотний зв'язок, активність її учасників, що включає в себе не лише обмін інформацією, ідеями, думками, а й звернення людини до власної душі. Вона характеризується особистісною трансформацією суб'єкта спілкування в бік змістового збагачення «внутрішнього світу». Відповідно, внутрішня соціалізація індивіда пов'язана з практиками діалогової взаємодії. Таким чином, розмежування феноменів «комунікація» та «діалог» в освітньому процесі реалізується як вияв монологічних (суб'єкт-об'єктні відносини) та діалогових (суб'єкт-суб'єктні відносини) освітніх практик.

Діалогові освітні практики зберігають суверенність суб'єктів комунікації, їх здатність залишатися на ґрунті власного світобачення, системи цінностей, життєвих принципів та засад, але зумовлює живильний взаємовплив, що дозволяє збагатитися завдяки пізнанню унікального, вартісного досвіду *Іншого*, розширити обрії власного буття. Створена діалогом атмосфера відзначається гуманністю, передбачає гідність та право кожного учасника аргументовано обстоювати власну думку, а отже, використовувати власні інтелектуальні здібності, знання та цінності. «Діалог – це змагання між людьми, посередником між якими виступає світ, за те, щоб назвати цей світ. Відповідно, діалог не може відбуватися між тими, хто хоче назвати світ, і тими, хто цього не прагне, тобто між тими, хто заперечує право інших промовляти власне слово, і тими, чиє право промовляти заперечується», – констатує П. Фрейре [356, с. 70]. Виважене і водночас поважне ставлення до *Іншого*, до його світоглядно-ціннісних позицій та поглядів на світ, сприйняття, внутрішня зацікавленість та розуміння значущості іншої присутності, з її незвичними думками, переконаннями, поведінкою передбачає позбавлення в освітньому процесі проявів ворожості, нетерпимості, неприпустимості домінування та пригнічення моїм *Я* світу *Іншого* буття.

Взаємність міжособистісних стосунків є необхідною характеристикою діалогу як зустрічі. О. Больнов розглядає поняття «зустріч» як ключове слово сучасності. Це поняття ним розуміється як не як зіткнення з іншими людьми, а як зустріч із ситуацією, де відбувається ні-

жне «злиття» душ. «Це одночасно і відчуття «раптового переляку» від того, що інша людина є чужою для тебе, і усвідомлення того, що між «Я і Ти існує неприступна межа» і лише там, де ця межа зберігається, можлива справжня зустріч», — пише О. Больнов [48, с. 161]. Така взаємодія постає випробуванням для людини, її унікальної самобутності, оскільки лише у світлі іншого *Я* демонструє свою індивідуальну сутність та вдається до зусиль задля її збереження. Свою унікальність вона пізнає у світлі *Іншості* та відмінності, повсякчас долаючи межі усталеного власного *Я*.

Феномен переходу границі між звичним і невідомим, між можливим і неможливим у постмодернізмі позначається терміном трансгресія. Здатність до переходу забезпечує зміну, розвиток, перспективу новизни. Нове є дійсно новим у тому сенсі, що не лінійно впливає з попереднього стану та причинно не зумовлене ним. Новизна володіє статусом заперечення всього того, що було до трансгресивного пориву. «У результаті трансгресії (подолання межі між можливим та неможливим), зазначає І. Предборська, виникає «погранична зона» соціокультурного досвіду особистості, в якій відбувається становлення її нової ідентичності шляхом реконструкції знань, культурно-історично орієнтованих на консервацію ієрархічних відносин в аудиторії, перевизначення попередніх границь, створення нових навчальних можливостей» [279, с. 86]. Пограниччя, на думку дослідниці, створює таке «когнітивне середовище, де знання постійно здобувається з-під контекстуальних нашарувань під впливом певних атракторів, що задаються трансгресивно налаштованими суб'єктами навчального процесу» [279, с. 87]. Трансгресивний перехід створює для особистості біфуркаційну ситуацію, у якій перед нею відкриваються можливості вибору різних шляхів подальшого розвитку. Особистість потрапляє в пограниччя — когнітивне поле постійних інтеракцій різних культурних, соціальних, історичних кодів, що актуалізують індивідуальні компоненти в конституюванні особистості та уможлиблюють процес перевизначення її ідентичності. У такий спосіб створюється простір свободи, у якому відбувається самотворення особистості.

Трансгресія є одним із ключових понять граничної педагогіки професора Макмастерського університету Г. Жиру. На думку дослідника, трансгресія у своєму проекті апелює до оновлення тих форм знання, які характеризують альтернативних та опозиційних *Інших*, сприяють творенню образу «людини культурної». Це поняття, як стверджує науковець, також «служить прообразом для культурної критики та педагогічних процесів як форми подолання межі. Тобто це означає форми

трансгресії, де створені в рамках домінування існуючої межі можуть бути піддані сумніву та перевизначені» [134, с. 81]. Отже, створюються умови, коли суб'єкти освітнього процесу «стають трансгресорами для пізнання *іншості* в її власному розумінні, для створення «прикордонної зони», де різноманітні культурні ресурси оформляють нові ідентичності в рамках існуючих конфігурацій влади» [134, с. 81]. Заклик Г. Жиру до того, щоб учасники освітньої взаємодії стали трансгресорами, означає їх спільну участь у створенні знань.

Акти трансгресії плекають особистісну креативну мотивацію всіх учасників освітнього процесу, тим самим долають стандартно відтворювальну структуру здобуття знань. Знання в контексті трансгресивної взаємодії набувають рис плюральності, конституальності, інтердисциплінарності. Як зазначає В. Гайденко, «виникає нова і досить конструктивна дослідницька позиція: у номадичному світі, «що стає», істина не задається — вона формується і змінюється в процесі пізнання суб'єктом, «який стає» [73, с. 46]. Єдино вартісним визнається те знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, аналізу, нової інтерпретації, формування нової знанневої конфігурації. Знання, які творяться самою людиною, не відчужуються від її потреб та інтересів, а отже, є особистісно значущими як для конкретного учасника освітньої взаємодії, так і для соціуму загалом. Вони живлять душу, розум та серце учасників освітнього процесу. Під час навчальної взаємодії відбувається постійна актуалізація суб'єктних потенцій культурно-освітнього буття індивіда. Власне знання, на думку В. Возняка, виконують роль рівноправного «третього суб'єкта» в навчальному процесі, завдяки якому і видається за можливе забезпечити справжні суб'єкт-суб'єктні відносини в навчальному процесі. Розгляд знань як певної об'єктивної даності позбавить творчого, самостійного розвитку тих, хто навчається. «Якщо те, з приводу чого вступають у спілкування повноправні суб'єкти освіти (учні і вчителі) — а це у першу чергу знання, всього лише об'єкт, «матеріал» вивчення, який слід «пройти» у строго визначеної послідовності, — то суб'єкт-суб'єктні зв'язки дуже ризикують бути редукованими до звичної об'єктивності», — пише В. Возняк [69, с. 346]. Дослідник вважає, що суб'єкт-суб'єктне відношення розгортається одночасно у двох площинах: «по-перше, як суто і цілком особистісне спілкування учасників педагогічного процесу, яке залучає в себе «третього», по-друге, це «третє» таким чином залучається, що дозволяє залучити в себе, у свою змістовність, у свою явлену суб'єктність всіх учасників педагогічного священно-дійства. Потужне «поле», сама енергетика такого спілкування будь-який «матеріал», інте-

грований у нього, перетворює на культуру, на «мати-годувальницю» [69, с. 351]. За своєю індивідуальною природою індивід не протистоїть зовнішньому буттю з його природними та історичними визначеннями, а саме, навпаки, приводить у рух суб'єктність цієї культури, збігаючись, ототожнюючись з нею. Потенції буття безпосередньо стають потенціями особистості [69, с. 89]. Трансгресія розглядається як практика свободи, досвід подолання меж узвичаєного та вихід на обрії нового знання, розвитку людської індивідуальності через діалог та критичне осмислення реалій світу, тобто через відкритість та постійну взаємодію з ним у процесі пізнання.

Діалог зумовлює поворот до особистісно-культурної моделі освіти. У навчальній діяльності робиться наголос на процесі, у якому суб'єкти мають можливість найповніше реалізувати свій потенціал, морально вдосконалюватися та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності, уміння та навички. Освіта сприймається як відкрита система, у якій відбувається взаємне зростання та взаємозбагачення учасників навчального процесу. П. Фрейре звертає увагу на те, що діалог не можна звестися до дій однієї особи, яка «вкладає» в голови іншої ідеї та думки, так само, як не можна його розглядати простий обмін інформацією: «Діалог — це акт творчості, він не повинен бути підступним інструментом для домінування однієї людини над іншою. Те домінування, до якого за своєю природою спрямований діалог, є опанування світу учасниками діалогу, є захоплення світу для визволення людства» [355, с. 71]. Апріорними вимогами освітнього діалогу, на думку бразильського освітянина, є любов, скромність та довіра до людей. «За любові, скромності та віри діалог стає горизонтальним взаємозв'язком, логічний наслідок якого — взаємна довіра учасників діалогу. Було б суперечністю, якби діалог, що його провадить з любов'ю, скромністю й цілковитою вірою, не створював цього клімату взаємної довіри, що веде учасників діалогу до ще тіснішої співпраці в найменуванні світу», — зазначає він [355, с. 73]. Освітній діалог як взаємодія, пошук нових знань та сенсів не можливий без надії, що є основою діалогу. Надія, за П. Фрейре, вкорінена у недосконалості людей, з якої вони виходять у своєму постійному пошуку, який можна здійснювати лише спільно з іншими. Водночас безнадія — це форма мовчання, заперечення світу й втечі від нього [355, с. 73].

Слід відзначити, що в процесі освітнього діалогу відбувається розвиток не лише тих, хто навчається, а й тих, хто навчає. Гарний наставник той, хто вміє навчати своїх учнів та навчатися разом з ними. Взаємодія з *Іншим*, відмінним від мого *Я*, є можливою тільки за умов ви-

знання рівності в праві кожного брати участь у пошуку істини, здатності приймати і поважати іншу думку, бути відповідальним за свої думки, дії, рішення. «Рівне пізнається рівним», — стверджував Ф. Ніцше [252, с. 12]. У діалозі учасники навчальної взаємодії ведуть пошук істини власним шляхом у відповідності зі своїми інтересами, здібностями, нахилами. Діалогове спілкування не організовується «від себе», воно базується на словосполученні «від нас», засвідчуючи, таким чином, співпричетність, співтворчість у розвитку. Співтворчість формує інший зміст навчальної діяльності. Вона сприймається не як трансляція сукупності формальних істин, а як їх «народження» в культурі співтворчості, органічно об'єднуючи душі тих, хто вчить і хто навчає. Цей процес супроводжується протиріччями. Думки, які висловлюються, ідеї, які народжуються і розвиваються, емоції та почуття, які виникають, є незапланованими і хаотичними. Хаос думок, почуттів, поглядів виконує конструктивну роль. Різні підходи й інтерпретації інформаційного ресурсу, відмінні точки зору на одну й ту саму проблему, спонукають зробити порівняння, узагальнення, висновки, створюючи «творчий безлад» у пошуку істини. Реальний перебіг діалогу конструюється висловлюваннями, реакціями на висловлювання і осмислювання цих реакцій одночасно кожним з учасників. Вони в процесі взаємодії переплітаються, поєднуються чи, навпаки, відкидаються, заперечуються, народжуючи нові конфігурації знань, ідей, думок. У навчальному процесі, на думку Е. Морена, «ми маємо навчатися тому, що пошуки істини вимагають знаходження і вироблення метачок зору, які відкривають можливості для рефлексивної діяльності, яка передбачає інтеграцію спостерігача-мислителя в спостереження-концепцію й екологізацію спостереження-концепції у його власному ментальному і культурному контексті» [244, с. 34]. Істина розкривається в процесі, вона передбачає людську цілісність, єдність розуму і серця, тіла і душі, рацію та емоцій. «Шлях до істини й істинного існування не відкривається «чистому розуму», теоретичній філософії. Ціннісне ставлення не досягається шляхом доказів від пізнання сущого», — констатує В. Шердаков [385, с. 100].

Саме в діалозі відбувається взаємне визнання суб'єктивності і формується внутрішня духовна спільнота учасників. Лише в діалозі люди створюють одне одного, втілюючи власну інтерсуб'єктивність і сприяючи взаємному збагаченню. Проте процес «єднання» в діалозі ціннісних екзистенцій *Інших* не полишений боротьби. Така взаємодія відбувається не за законами «тотожності», а, скоріше, всупереч їм. Вона передбачає взаємодоповнення *Інших*, відмінностей, які визнаються

самоцінними і цінними. Своєрідну формулу діалогу з *Іншим* презентує В. Горшкова. Дослідниця стверджує, що «людина може спілкуватися з іншими, якщо вміє спілкуватися з самою собою в ролі Іншого і, навпаки, людина здатна спілкуватися з собою, якщо вміє спілкуватися з іншими як самою собою» [96, с. 75]. У діалогових практиках існує поліфонія духу, сприйняття іншого мислення, іншого буття в його унікальній самотності. Предметом змін у навчальних практиках, заснованих на суб'єкт-суб'єктних відносинах є зміна їх учасників, їх самовибудовування як особистостей.

Цікавими в даному контексті міркувань є ідеї конвергентної педагогіки. Її засадничою ідеєю є розгляд спілкування як особливого виду комунікації, у якому відбувається не злиття самотніх внутрішніх світів людських *Я*, а передбачається створення злагодженого багатоголосся, у якому кожен виконує свою унікальну «партію» задля колоритності та багатогранності звучання. Конвергентна педагогіка заперечує існування «єдиної істини», яку необхідно засвоїти в навчальному процесі, «підігнавши» під її критерії результати діяльності низки людських свідомостей. Її провідною дидактичною позицією, за твердженням В. Тюпи, є визнання подієвості істини, яка здатна повсякчас народжуватися в точці співпричетності різних свідомостей [341, с. 56]. На відміну від інформаційно-репродуктивної акцент у конвергентній педагогіці робиться не на засвоєнні певної суми знань, а на їх створенні. Акт творення тісно пов'язаний з духовно-душевним досвідом учасників навчальної взаємодії, який впливає на рух їх думок та є співпричетним до інших (чужих) смислів. Конвергентна педагогіка є радше розуміючою, ніж інформативною. Вона не ґрунтується на формальній діалогізації навчального процесу, оскільки орієнтована на ліквідацію вихідних позицій авторитарності у відносинах педагог-учень. На думку В. Тюпи, конвергентна педагогіка передбачає не лише нівелювання рольової залежності учасників навчальної взаємодії, але й визнання протилежності смислоутворюючих установок. Якщо з боку педагога навчання спрямоване на зовнішній вияв знання (експлікація, екстеріоризація), то для учня є значущою внутрішня реалізація (інтеріоризація) комплексу смислів та значень, отриманих у ході діалогової взаємодії. Відповідно, образ знань, утворених педагогом, ніколи не збігається з тим образом, що створили його учні [341, с. 57]. Отже, є важливим не пошук істини знань, а істинної правди розуміння. Реальність істини є інтерсуб'єктивною. У контексті даних міркувань В. Тюпа визначає завдання сучасного уроку як комунікативної події солідарного пошуку конвергентної істини, яка потребує множин-

ності свідомостей [341, с. 58]. Компетентність вчителя полягає не в трансляції певної суми накопичених знань, а здатності до змістової рефлексії навчального процесу. Ніяке застигле формулювання не може бути адекватним для живої, рухливої, мінливої рефлексії. «Школа конвергентної педагогіки потребує дещо іншого комунікативного простору – такого, у якому «всі прагнуть побачити всіх» [341, с. 63]. На думку дослідника, пріоритетом конвергентної педагогіки є: розуміння (перед знанням), креативність (перед вмінням), смаку (перед навичкою) [341, с. 65]. Пріоритет одних моментів не означає ігнорування інших, без уміння немає творчості, без навички смаку [341, с. 66].

Оскільки діалог сприяє становленню особистості в усій складності її проявів, здатної до самоактуалізації і самореалізації, яка толерантно з розумінням ставиться до світу іншого його релевантність та затребуваність є особливою у сфері освіти. В освіті практики діалогу, спираючись на світ повсякденних практик і особистісного сприйняття дійсності, сприяє розвитку учасників освітньої взаємодії, формуючи в них певне коло компетентностей. Зокрема, М. Байрам розрізняє такі їх види: аналітична компетентність передбачає розуміння цінностей, практик парадоксів другої культури, внутрішнього світу інших людей і людини конкретної зокрема в її унікальності й неповторності; емоційна компетентність культивує можливість і вміння розкрити та емпатійно зрозуміти, бути співпричетним зі світом *Іншого*, з його цінностями, традиціями, досвідом; креативна компетентність розвиває вміння бачити і використовувати альтернативні в різнобічні культурні варіанти і практики для вирішення завдань; поведінкова компетентність символізує вміння вільно використовувати міжкультурні невербальні, природні коди, можливість адекватно реагувати на транснаціональні виклики, процеси глобалізації, уніфікації, міграції [396, с. 58].

Культура діалогу є особливою формою людського спілкування, у якій ліквідується авторитаризм та релятивізм окремих смислів та способів розуміння буття. Діалог – це зустріч не лише окремих людей, окремих культур чи історичних епох, поколінь тощо. Це зустріч відмінних унікальних світів, ціннісних систем, світоглядних орієнтирів тощо, які не домінують одна над одною, не поглинають одна одну. Увага переноситься з пізнання безкінечної множинності фактів, принципів у бік набуття умінь, здатності навчатися, а саме тому, як навчатися, як трансформувати набуті знання в нові, як використовувати набуті знання на практиці.

Окреслюючи проблему у навчальній діяльності, учасники освітньої взаємодії потрапляють у зону незнання і ведуть пошук знань, які

б дозволяли віднайти вихід з проблемної ситуації. Проблема фіксується як певне протиріччя, нездатність рухатися під час її вирішення знайомими шляхами. Вона, за твердженням В. Канке, «становить собою не відшліфовану гладку поверхню, а поле великого проблемного напруження» [153, с. 68]. Значущими в її вирішенні є курйозні та парадоксальні факти, які активізують у тих, хто навчається, не лише сферу рацію, але емоційно-чуттєву сферу. Врахування даних фактів як нестандартних, маловірогідних у вирішенні проблемної ситуації здатне окреслити нові шляхи, запропонувати продуктивні ідеї й підходи тощо, спрямувати процес пошуку в кардинально нове русло, що може не тільки ліквідувати проблемне напруження, але й побачити в розв'язанні даної проблеми нові проблемні ситуації. Результатом розв'язання проблеми є окреслення нових проблем. Дану ситуацію не слід розуміти як якусь безвихідь, а як творення нових шляхів та можливостей пізнавального процесу. У процесі навчання учасники діалогової взаємодії створюють власний продукт, при цьому оволодівають організованою, когнітивною, креативною діяльністю. Вони реалізують рефлексію власної освітньої діяльності, визначаючи цілі, обираючи форми і методи вивчення матеріалу, окреслюючи її спрямування через наділення його індивідуальними смислами. І наставники, і учні при цьому розвиваються, але у своєму розвитку вони просуваються власною траєкторією, обираючи шляхи та методи, які властиві їх індивідуальності. У навчальному процесі діалог орієнтує не лише на підготовку до життя в майбутньому, він скоріше є бажанням задіяти людину в активному процесі пізнання світу.

Продуктивність та ефективність діалогу залежить від того, якою мірою в ньому задіяні всі учасники, активізовані їхні творчі начала. Процес створення нових конфігурацій знань, наповнених суб'єктивним, екзистенційним досвідом учасників орієнтується не лише на пошук відповідей на проблемні питання, але й передбачає вміння ставити запитання, відшуковувати нові проблеми в очевидних істинах. Уміння не лише відповідати, а й запитувати дозволяє розглянути нові можливості у вирішенні повсякденних проблем і ситуацій, побачити нові функції звичних об'єктів, зрозуміти і осмислити нові взаємозв'язки в об'єкті, що досліджується, комбінуючи відомі способи дій і створюючи нові. Звертаючи увагу на цю обставину, О. Хуторський та О. Король наголошують, що вміння ставити запитання є суттєвою методологічною і методичною складовою навчального процесу. Дослідники стверджують, що «навчити учня ставити питання не епізодично, а системно — ось ключ до формування пізнавальної, творчої особистості,

здатної висувати пропозиції, будувати свій індивідуальний світ» [369, с. 112]. Правильно сформульовані запитання дозволяють відшукати ті приховані структури, які визначають реалії нашого світу, висвітлити емоційно-мотиваційну складову навчального процесу. Так, певні емоційні висловлювання у формі запитання спрямовані не стільки на отримання певної інформації, скільки на необхідність оцінки досвіду емоційно-ціннісного ставлення учасників діалогу до проблем дійсності. У цьому плані запитальність, на думку дослідників, може розглядатися як педагогічний засіб, який може ліквідувати розрив між знанневою і творчою компонентами освіти, оскільки вони дозволяють надати емоційно-ціннісні забарвлення подій, розглядаючи з кількох позицій одну й ту саму проблему, вести з мислителями минулого і сучасного діалог [369, с. 114].

Таким чином, у процесі діалогу людина розкриває і реалізує закладені в ній здібності і потенціал. У діалозі конструюються не тільки реалії соціального світу, а й сама людина. Вона не лише розкриває власний досвід людини, його знання, його внутрішню природу і потенціал через знання і розуміння інших людей діалогові практики свідчать про складність і багатовимірність людини і його світу. Вони представляють освіту як процес саморозвитку особистості і як світогляд у зв'язку з усвідомленням складності, нелінійності сучасного світу.

4.6. Ігровий вимір людського буття в навчальних практиках

Людство в усі часи намагалося віднайти ефективні методи організації та реалізації навчальної діяльності. Результатом цих пошуків і прагнень є впровадження в практику навчання величезного різноманіття концептуальних підходів, методів, прийомів тощо. Частина з них, звісно, не витримала перевірки часом, а інша, навпаки, міцно увійшла у практику навчальної діяльності. Зрозуміло, залежно від соціокультурних запитів і потреб людини їх потенціал та можливості переосмислювалися, доповнювалися ідеями з тим, щоб набути «нового звучання» в контексті модернізаційних змін у суспільстві та освіті. До таких методів належить гра. Її універсальність та затребуваність у практиках навчання різних історичних періодів зумовлена тісним зв'язком з екзистенційною природою людини. Практично всі етапи людського життя просякнуті грою, її філософією та логікою.

Світ людини та довкола людини виникає й розгортається в грі та є грою. Дійсно, у процесі свого життя вона постійно «приміряє», «вживається» чи «позбувається» низки ролей. Їх набуття та зміна залежить від життєвих пріоритетів, інтересів та потреб людини. «Скажи, у що ти граєш і я скажу, хто ти» - цей вираз є своєрідним лейтмотивом досліджень Е. Берна, який аналізує психологію людської долі та взаємовідносин між людьми крізь призму низки соціальних ігор, у які грають люди впродовж усього свого життя. Він стверджує одну просту та очевидну істину: людина живе у грі та завдяки грі [40, с. 34]. І чим у більшу кількість різнопланових соціальних ролей грає людини, тим повніше розкривається її унікальна природа, тим більше вона демонструє здатність реалізувати свої неординарні здібності та помисли, використовувати повсякчас у реаліях життя свій внутрішній потенціал. У грі та завдяки грі людина відбувається як особистість. Залежно від того, наскільки вдало людина ідентифікує, співвідносить себе з певною соціальною роллю, настільки вона виявить здатність ефективно вибудувати вектор і канву життєдіяльності, сформуванати життєву позицію.

Під час гри людина відкриває себе світу і світ собі. Гра – це все життя людини, «абсолютно первинна життєва категорія, яка визначає тотальність» [367, с. 8]. Вона є формою вільного самовираження людини, яка передбачає реальну відкритість світу можливого і розгортається як імпровізація, змагання, створення нових ситуацій, смислів тощо. На думку дослідника Й. Хейзінги, «людина є людиною настільки, наскільки вона зі своєї волі виступає і є суб'єктом гри» [367, с. 9]. Не випадково у своїх філософських розмислах О. Фінк розглядає гру як один із п'яти основних феноменів людського існування, поряд зі смертю, працею, пануванням і любов'ю. Вона розуміється дослідником як суттєвий фактор біологічного і культурного життя людини [352, с. 358]. В індивідуальному вимірі людського життя гра уявляється процесом іншого, відмінного від уже набутого життєвого досвіду, додаткового екзистенціального досвіду переживання цілісності й повноти її буття.

Онтологічний вимір феномена гри вказує на те, що вона здатна виявитися, набути розвитку в будь-якій сфері життєдіяльності людини завдяки своїй укоріненості в культурі. Функціональне призначення гри, на думку Г. Радіонової, полягає, по-перше, в тому, що людина в іграх проходить процес становлення ідентифікацій, по-друге, ігровій стихії підпорядковується спілкування, нарація; по-третє, трансформативність віртуальних реальностей відбувається в площині гри; по-четверте, ігровий характер симуляцій та «штучний» світ «реальних»

симулякрів постають основою для утвердження поліонтологічного світу; по-п'яте, розширюючи кордони поняття гри шляхом розгляду нових його значень і аналізу сучасних проявів, ми збільшуємо можливість його використання не лише на філософському рівні, а й у рамках інших соціальних дисциплін» [293, с. 1].

Гра є особливим видом діяльності людини, який супроводжує її протягом усього життя. Її особливість полягає в тому, що з перших місяців і до останніх днів життя людини вона виступає орієнтиром і одночасно одним із способів її соціально-культурного розвитку. Ігри, у які грають люди, передаються від покоління до покоління. «Улюблена гра конкретної людини може бути побачена як у минулому – у її батьків і в батьків її батьків, так і в майбутньому – у її дітей. У свою чергу, її діти, якщо тільки не відбудеться якоесь втручання зовні, будуть навчати цих ігор її онуків», – стверджує Е. Берн [40, с. 145]. Виховання дітей здебільшого зводиться до процесу навчання їх ігор, акцентування уваги на тому, в які ігри їм слід грати, а яких необхідно уникати.

Гра уявляється важливим феноменом, який пояснює особливості розвитку та існування людини і суспільства. В історії людського суспільства вона тісно переплітається із забавою, магією, сакральним дійством, ритуалом тощо. Будучи розвагою, відпочинком, вона здатна набути нових якісних характеристик та призначень за умови, якщо переростає у творчість, навчання, працю, спортивні змагання, терапію тощо, уособлюючи різні моделі людських стосунків. Для ігрової діяльності притаманна багатофункціональність. Вона виконує надзвичайно широкий спектр функцій у суспільстві, серед яких – пізнавальна, виховна, компенсаційна, творча, комунікативна, розвивальна тощо. Показовим є той факт, що в «Новій філософській енциклопедії» цей феномен інтерпретується як «принципово непродуктивний і позараціональний характер гри, що здавна пов'язав з її сакральними і культовими діями, з мистецтвом, наділив таємничими, магічними смислами» [253, с. 67]. Дещо інша позиція в поясненні цього поняття подана в тлумачному словнику української мови. Гра пояснюється як сукупність правил, прийомів засновані на певних умовах заняття, спрямовані на досягнення певної мети, а також як інтрига, таємний задум [64, с. 195]. Інше наукове видання «Енциклопедія освіти» презентує гру як «креативну діяльність людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунками між людьми, норми соціального життя та культурного надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства» [132, с. 139].

Різноманіття трактувань та підходів засвідчує складну, багатогранну соціокультурну природу цього поняття. Зазначена обставина знайшла відображення і в навчальній діяльності. Зокрема, в онтологічному вимірі гра презентує здатність людини в процесі навчання створювати квазіреальність, яка як подвійний, інший світ існує поряд із соціокультурними реаліями сучасності. Гносеологічний аспект розглядає зазначений феномен як процес засвоєння реальності, її норм, цінностей тощо, тобто як здатність отримувати нові знання про цю реальність. В аксіологічному плані гра постає способом культивування в особистості цінностей, демонструє наявність та зміну ціннісних орієнтацій тощо. Ігрова діяльність є «складним системним утворенням, структура якого охоплює мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуально-операційний, контрольо-оцінний та результативний компоненти» [132, с. 139]. У навчальній діяльності вона реалізується на емпіричному, адаптаційному і креативному рівні на різних етапах освітнього процесу. Проте навчання у формі гри необхідно розглядати не лише як ефективний спосіб отримання знань, а і як значущу його змістову й організаційну складові процесу.

Як важливий елемент онто- і філогенезу гра втілює в собі безкінечне комбінування людиною культурних цінностей, знаків та маркувань, що сприяють її індивідуальному становленню. Тому не дивно, що вона є однією із найдавніших форм, способів та методів організації навчальної діяльності, яка зберегла свою актуальність та значущість до цього часу. Проілюструємо цю позицію. Так, на зорі людства ігрові практики застосовувалася, насамперед, як спосіб передачі знань, трудових умінь та досвіду від старшого до молодшого покоління. Вони використовувалася як вправляюча діяльність у набутті необхідних трудових навичок підростаючим поколінням. У контексті даного розуміння соціального призначення ігрової діяльності Г. Плеханов висунув теорію походження гри як побічного продукту праці. Він вважав, що як вид утилітарної діяльності гра створює необхідні передумови у формуванні здатності до праці [132, с. 139]. Ілюстрацією цієї позиції є народна педагогіка, яка акумулювала різноманітність ігрових практик, спрямованих на забезпечення входження підростаючих поколінь у практику соціокультурного життя.

Функція підготовки людини до ефективного виконання своїх трудових обов'язків обумовлювалась і пов'язувалась з іншими соціальними вимірами, а саме: етичним, естетичним, психофізіологічним, сакральним тощо. На це звертає увагу М. Маклюєн. Він вважає, що давні та неписьменні спільноти в процесі гри не лише трансливали набу-

тий та збережений досвід минулими поколіннями, а й у природній спосіб імітували живі драматичні моделі світу, долучаючись до всезагальної космічної драми та вивільняючись від інших напружень. Тобто світ гри поставав як драматична модель психічного життя людини [222, с. 269]. Відповідно, гра передбачала активізацію внутрішніх сил і залучення особистісного потенціалу людину. Саме в такій іпостасі ігрова діяльність використовувалася в навчальних практиках доби античності. Культивування в античному суспільстві ідеалу гармонійної всебічно розвинутої особистості потребувало застосування в навчанні відповідних методів і прийомів, пов'язаних з природою людського Я і спрямованих на її максимальне розкриття. Серед них суттєву роль відігравала гра. Вона розглядалася як вроджена навичка, як певна даність і необхідність у розвитку дитини, яка безпосередньо пов'язана з певними її біологічними потребами, як-то: галасувати, бігати, стрибати, видавати звуки тощо. Проілюструємо цю позицію, спираючись на думки Платона. Розглядаючи гру як біологічну потребу, філософ вважав, що «будь-яка юна особа не може, образно мовлячи, зберігати рівновагу ні в тілі, ні в голосі, а завжди намагається рухатися й видавати звуки. Тому молоді люди, то скачуть, то рухаються, то видають звуки, знаходячи при цьому задоволеність, наприклад, у танцях і іграх, чи кричать на весь голос...» [276, с. 94]. Джерело гри філософ вбачав у вивільненні надлишкової життєвої енергії. Тому в навчальному процесі, на його думку, принцип гри має бути обов'язково використаний як навчальний і як виховний прийом. Платон стверджував, що саме виховання, яке засноване на принципах гри певною мірою возвеличує фізично і духовно особистість, робить її кращою і довершеною [276, с. 95]. Чільне місце ігрові практики посідають і в навчальному процесі доби Відродження та Нового часу, де культивувався ідеал людини діяльної та ініціативної. Власне за допомогою гри (на цю особливість звертали увагу французькі просвітники – Ж.-Ж. Руссо, Вольтер та інші) у навчальний процес залучаються вольові, фізичні і духовні зусилля людини, суб'єкти навчальної взаємодії отримували можливість повніше реалізувати свій потенціал, розвиваючи відповідно до вимог часу необхідні якості, уміння та навички.

Ігрова діяльність широко представлена і в низці сучасних педагогічних технологій, як-то: технологія особистісно орієнтованого навчання, технології розвивального навчання, технологія інтегративного навчання, технологія знаково-контекстуального навчання тощо. Сучасні дидакти також виокремили та обґрунтували ігрову педагогічну технологію як самостійний напрям навчання [270]. Звісно, у межах кожної

із педагогічних технологій ігрова діяльність виконує різні функціональні завдання, ґрунтується на відмінних дидактичних прийомах тощо. Проте, не зважаючи на відмінності науково-методичного характеру ігровим практикам приманна низка спільних функціональних рис і можливостей. Зокрема, дослідники виокремлюють такі функціональні можливості гри в навчальній діяльності: функції соціалізації, комунікації, самореалізації дозволяють розглянути навчання як простір навчання та розкриття особистістю власного потенціалу; терапевтична, діагностична та корекційна функції спрямовані на використання гри в ліквідації різноманітних труднощів, які виникають в учасників освітньої взаємодії, у поведінці, спілкуванні, навчанні та на внесення позитивних змін і доповнень у структуру їх особистісних показників тощо [270, с. 86]. Проте, попри свою універсальність та ефективність застосування у навчальних практиках гра, все ж має низку своїх обмежень і недоліків. Серед методичних труднощів в організації й проведенні ігрової діяльності дидакти звертають увагу на ті, які суттєво звужують діапазон використання. До недоліків у застосуванні ігор дослідники відносять такі: використання навчальних імітаційних ігор вимагає гарної методичної професійної підготовки педагога, на яку необхідно витрачати час і енергію; деякі ігри обмежуються кількістю учасників, тому їх неможливо використовувати в умовах фронтального навчання; під час ігор можливі неконтрольовані спалахи емоцій, погіршення їх проведення; ігри можуть акцентувати увагу на досвіді діяльності, який не є основним для проектування засвоєння змісту навчання та ін. [270].

Серед дидактів існують різні думки, щодо доцільності та ефективності використання ігрових форм у навчальній діяльності. Крайні та протилежні позиції уособлюють, з одного боку, повне неприйняття та заперечення ігрових методів як таких, що порушують дисципліну та організаційну структуру навчального заняття, викликають сумбур і хаос у пізнавальних актах тощо, а з іншого – повна заміна навчальної діяльності на ігрові методи та форми навчання, яка також призводить до руйнації традиційних організаційних форм навчальної діяльності. Тому серед дослідників набувають поширення підходи, які трактують гру та навчання як взаємообумовлені явища. У таких підходах гра має розглядатися не лише як ефективний спосіб трансляції та засвоєння відповідної суми знань, а і як певне навчальне середовище, у якому відбувається саморозвиток особистості та передача досвіду. Зокрема, американські педагоги Дж. Марцалло та Дж. Ллойд стверджують, що «гра – це навчання, це один із найефективніших видів навчання. Ключ

до успіху: перетворіть гру на навчальний досвід і переконайтеся, що навчання – це здебільшого приємність» [308, с. 7]. Зупинимося більш докладно на розгляді евристичного потенціалу ігрових практик у навчальному процесі.

Насамперед, гра не пов'язана з моральною відповідальністю і фізичною необхідністю. Вона зумовлена радістю, зацікавленістю, задоволенням, інтересом суб'єкта. Реалії гри - це уявний світ фантазії, позбавлений детермінізму і примусу. Гра за примусом не може бути грою, а лише її імітацією, вимушеним відображенням конкретних дій. Позбавлена добровільності й невимушеності вона перетворюється на певний ритуал чи трудову повинність, що здійснюється під дією зовнішнього насилля чи примусу. Свобода, невимушеність, добровільність, на думку Й. Хейзінга, є характерними рисами гри, які пов'язані з екзистенційною природою людини і відображають її [367, с. 6]. Гра є формою її вільного самовираження, що передбачає реальну відкритість світу можливого й існує як певна імпровізація, вистава, презентація нових ситуацій і смислів тощо. У ході ігрової діяльності учасники навчальної взаємодії демонструють здатність моделювати і «проживати» різні ситуації, розкриваючи коло своїх здібностей та реалізуючи свої інтереси. Використання ігор у навчальному процесі сприяє розвитку творчого потенціалу людини, допомагаючи їй адаптуватися в мінливих і непостійних реаліях світу. Гра постає способом засвоєння соціальних установок особистості, є простором «внутрішньої соціалізації» (Л. Виготський). Таким чином, світ гри створює імпровізоване поле творчості для особистості, у якій праця, натхнення, прагнення переплітаються із задоволенням та емоційним піднесенням. Відповідно, навчальні теми, які не викликають в учнів/студентів інтересу, є складними для розуміння, а тому значно легше засвоюються в ігровій формі. «Потреба у грі стає необхідністю тільки тоді, наскільки вона пов'язана з отриманням від гри задоволення», – стверджує Й. Хейзінга [367, с. 26]. Світ гри пом'якшує феномен домінування, бажання підпорядковуватися пріоритетам однієї людини чи групі людей.

Як середовище творчості гра передбачає перехід від «навчання знанню» до «навчання розумінню». Мова йде про те, що в ході ігрової діяльності учасники виявляють здатність мислити на рівні розуму та душі. Вони не лише знайомляться і вивчають необхідну інформацію, але й вчать її застосовувати, «приміряти» до тієї чи іншої ситуації та «пропускати» крізь призму власного *Я*, крізь призму особистісних інтересів та уподобань. Учасники навчальної взаємодії не лише відшукують смисл інформації, а й імпровізують, пов'язуючи її з різними

смыслами в контексті дій поточного, минулого і майбутнього, роблячи результатом навчальної взаємодії набуття індивідуального і колективного досвіду. У ході гри учасники реалізують можливість не лише самостійно вирішувати складні проблемні завдання, але відшукувати нові проблеми у звичних ситуаціях.

Слушними в цьому плані є дидактичні настанови С. Гессена. У своїх працях дослідник аналізує ефективні способи навчальної діяльності, спрямованої на розкриття і розвиток внутрішнього потенціалу особистості. Серед таких способів він виокремлює гру. Ігрова діяльність, на його думку, дозволяє відійти від репродуктивного характеру навчальної діяльності. Урок не зводиться до того, щоб учень завчав та відтворював інформацію, яку він отримував від педагога, не перемальовував малюнок чи завчав пісню, тобто не наслідував чужим рецептам та зразкам, а створював власні. Як переконує С. Гессен, в організації та реалізації ігор педагог має сконцентрувати свої зусилля на регулятивній діяльності. Його місія та завдання полягають у тому, щоб бути творцем, імпровізатором ігрової діяльності, а не її виконавцем. Такий підхід передбачає організацію гри щораз по-новому, урахуовуючи прагнення, інтереси, можливості та особистісний потенціал її учасників. Однак, застерігає С. Гессен, захоплення імпровізацією гри може до певної міри знівельовати навчальну мету. Тому майстерність педагога полягає у філігранному поєднанні мети, завдань, змісту, способів реалізації навчальної діяльності у творчому незаангажованому світі гри. Тобто гра в навчанні, на переконання дослідника, має уникати двох своїх крайнощів, а саме: з одного боку, не перетворюватися на пустопорожню забаву, яка не здатна запропонувати нічого нового в навчанні дітей, а з іншого – не виродитися в бездумне механічне заняття, у якому немає місця особистій ініціативі та інтересам дитини [80, с. 98]. Сенс гри, на думку С. Гессена, «полягає не в тому, щоб звести будь-яку розумову працю до фізичної, а в тому, що будь-яку працю, як фізичну, так і розумову, зробити джерелом цілісного розвитку особистості» [80, с. 134].

Дослідники І. Касавін та С. Щавелев висловлюють переконання, що в процесі розвитку особистості значну роль відіграють не стільки рівень складності гри, кількість правил та настанов, тривалість гри, скільки її інтенсифікація та високий рівень варіативних можливостей у процесі реалізації. У процесі гри, на їхню думку, особливої значущості набуває динаміка та багатовекторність, високий фактор імовірності в розгортанні думок, дій тощо. «Принципова непередбачуваність, рівні можливості кожного наступного кроку в справжній грі визначає

іі дзяльнісну, інтэлектуальну спецыфіку парівняно зі множинністцю актыв праці і побыту, як правіла, наперед «розрахованых, выважэных, сумірных» [157, с. 35]. Гра ж, за прыродаю своею, є антишаблоном, ворагом стереотыпів. Вона максымальна вымагає та рэалізує здатністцю да імпровізаціі й «оператывно перабудовує структуру та функціі в рэжымі зворотнаго зв'язку з іі поточнымі рэзультацямі» [157, с. 35]. Як уже зазначалася, у гносеалагічнаму выміры вона продукуе уміння навчатыся, уміння творыты новыя рэсурсы та сытуаціі подальшаго развтыку, рэалізууючы свая можываістцю та враховуючы і залучаючы можываістцю іншых. «У цьому сенсі гра сутць певне метапізнання людынаю самай себе на практыці, добровільнае самовыпробування розуму і волы в іх узгодженосты, надзвычайна неабхадна для будь-якай прадуктывной дзяльноты», – стверджуюць І. Касавін та С. Шавелев [157, с. 35].

Гра є тааож сярэдавышчам, у якаму людына навчаецца та развтывае в сабя здатністцю жыты й навчатыся сярэд *Іншых*, ураховуваты іхны погляды, думкы та емоціі в процесі калактывнаго пошуку адповяды на запытання чы разв'язання праблемы. Развтык калактывнх навычак у навчальнай дзяльноты не перадбачае культывування уніфікаваных та стандартызаваных мэтадаві і прыямів, таао вона не развтываецца згідна з дэклараваным у радянскаму суспільствы лозунгам: «Адын за всьох, і всьох за аднаго». Навпакы, калактывна дзяльноты перадбачае збереженна та развтык індывідуальнх якастей і характэрстык кожнаго учасныка гры за умовы спывдйі, спывпошуку «істыны» пры збереженні за кожным права на яго *Іншыстць*. Отае, рэзультацтва навчальнай дзяльноты не можа быты аднаковым для всьох. Навпакы, він вымірыватымецца рівнем развтыку (поступу) кожнай асобыстоты в процесі калактывной спывтворчоты. Мова йде про відсутністцю парівняння работы аднаго учня/студента з іншым. Він парівнюецца лыше із сабою, із сваямы здобуткамы да і тапер. Досліднык К. Рейнуотер у сваяй праці «Рух за гры у США» разглядае гры з погляду развтыку індывідуума і калактыву. Він зазначае, шо «це асоблыва дзяльноты, яка вызначаецца в даныі момэнт фізычным станам і саціальною устанавкою выканавця, шо відповыдае жыттю грыпы чы грып, членам яких выканавець є» [308, с. 34]. Гра прэзэнтуетца творчой конаунакаційнаю дйею, яка пов'язана не лыше з перадачею відомых, але прадукуванням новых смыслів. У цьому ракурсі цікавой є позыція саціалага Г. Зымеля. Він ігрывым практыкам протыставляе «паверховыі раціаналызм», який, як правіла, шукае смысл лыше як канкрэтыі змыст спылкування, як «смывалічну гры жыттьевых сыл» [143, с. 3]. Разглядае спылкування як гры і псыхалаг Е. Берн. Він нааолошуе, шо в умовах, калы гра є довільнаю, прыродным спылкуван-

ням, вона є ґрунтом певної соціальної структури [40, с. 24]. За приклад може правити розвиток педагогіки співробітництва, у якій всі учасники є рівноправними діловими партнерами в досягненні певної мети. Сутність цієї освітньої концепції полягає в тому, що учні разом із вчителем створюють умови для розвитку всіх учасників, створюючи атмосферу сприятливу для пошуку і народження нових знань. Учитель не виконує роль оракула, чи глашатая істини, чи певного набору цінностей, він є дійовою особою в їх пошуку, розвиваючи і природну зацікавленість учнів, і свій внутрішній світ. Показовою є цьому сенсі є типологія культур, запропонована антропологом М. Мід. Дослідниця розрізняє три типи культур і співвідносить їх зі своїм змістом, методами і організацією навчання. Перший тип – постфігуративний (діти навчаються у своїх попередників), кофігуративний (діти і дорослі навчаються у своїх ровесників), префігуративний (дорослі навчаються у своїх дітей) [239, с.121]. Саме в реаліях ігрового простору набуває значення і можливість реалізації всіх трьох типів культури. Навчальний процес розглядається як творча майстерня, у якій народжуються нові знання, відбувається переорієнтація навчального процесу на потреби і інтереси тих, які навчається, розкриваючи їх внутрішню, творчу сутність. У такому сенсі творчість розглядається як складний процес самовибудовування особистості в процесі навчання. У грі відбувається створення суб'єктом самого себе.

Слід зауважити, що гра як культурна домінанта експлікується на різних рівнях життя і діяльності людини. З огляду на це вона давно міцно увійшла до наукового дискурсу, ставши предметом дослідницьких зацікавлень у різних сферах наукового пізнання. Над осмисленням природи цього феномена, його універсальності, унікальності проявів у житті суспільства і людини працювали представники різних наукових галузей. Серед дослідників, які цікавились цією проблемою, філософи (Х.-Г. Гадамер, Ф. Ніцше, М. Гайдеггер та інші), культурологи (Й. Хейзінга, О. Фінк та інші), психологи (Е. Берн, Л. Віготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв тощо), педагоги (А. Капська, А. Сизоненко, Г. Селевко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Шаталов та ін.).

Міждисциплінарний контекст досліджень свідчить про те, що світ гри багатогранний у своїх формах і проявах, які не є аргіогі наперед визначеними. Він набуває нових сенсів, нового звучання і бачення своїх характеристик залежно від соціокультурного контексту епохи, системи цінностей і пріоритетів, які в ній склалися. Філософія дидактики покликана спрямувати свої зусилля на осмислення евристичних можливостей ігрових практик у навчанні в сучасних соціокультурних реаліях.

ліях. Засадничим принципом в її осмисленні є образ людини – творця та винахідника, який знаходиться в стані постійного творчого пошуку, самовибудовування та самореалізації.

За вихідну точку в подальших міркуваннях може слугувати позиція культуролога Й. Хейзінги. У своїй праці «Homo Ludens: статті з історії культури» він розглядає дієвість та продуктивність ігрового фактору у виникненні та розвитку різноманітних форм суспільного життя. Гра постає як сконцентрування всієї культури людства. Вона є надскладним смисложиттєвим для життя людини утворенням. Дослідник розглядає особливості соціокультурного розвитку конкретних історичних епох крізь призму еволюції різних форм суспільного життя, презентуючи їх в ігровому вимірі. Музика, танці та поезія, наукові знання та акти дискусії, судові процеси та традиції етикету, спортивні змагання та військова справа тощо існують та розвиваються в ігрових формах суспільного життя й «подібно дріжджам сприяють росту та розвитку форм культури» [367, с. 166]. Й. Хейзінга доходить висновку, що культура «не виростає з гри, як живий плід, який вивільняється із материнського тіла, вона розгортається у грі і як гра» [367, с. 166]. У контексті міркувань про те, що культура розвивається та існує в процесі гри, дослідник розрізняє два її типи. Перший тип культури мінімально «залучає» ігровий елемент, він, на думку дослідника, відзначається «серйозністю» та нерозважливістю. Й. Хейзінга вважає, що цей тип притаманний періодам Стародавнього Риму, Середньовіччя, епосі модерну. Натомість, у другий тип розвиток культури органічно пов'язаний з ігровими практиками, які надають їй ілюзорного характеру. Цей тип культури набув розвитку в епохах Ренесансу, бароко, рококо, романтизму та сучасній епосі – постмодернізму [367].

З огляду на наведені вище судження ігрова компонента є невід'ємною складовою також сучасних реалій. У сучасному світі вона значною мірою визначає його сутність, природу, особливості розвитку. Дійсно ігрова компонента в реаліях сучасності уявляється невід'ємною духовною константою. Вона є базовим поняттям у різноманітних концепціях та підходах пояснення сучасності. Її сутність та особливості розглядаються в низці трактувань сучасних дослідників, які відзначаються багатоплановістю і навіть сповнені протиріч. Вони постають уособленням соціокультурного розвитку суспільства, що характеризується мінливістю, непередбачуваністю явищ та процесів. Втрачаючи свою стабільність, воно не сприймається як «повнометражна стрічка», у якій можна віднайти зав'язку, кульмінацію у розгортанні подій і передбачити їх результат. Реальність уявляється випадковим набом-

ром уламкових фрагментів буття світового порядку, які змінюються, начебто граючись, створюють і відразу змінюють набуті реалії. Важливим і значущим у цьому процесі перманентних змін є лише «миттєвий спалах», те, що відбувається «тут і тепер», оскільки минуле вже втратило свою цінність, а майбутнє невідомо, яким буде. Аналізуючи особливості розвитку сучасного суспільства, Е. Гі Дебор кваліфікує його як «суспільство спектаклю» [107, с. 22]. У такому суспільстві значущим є не лише різноманітність і багатство декорацій, а й можливість їх швидкої зміни. Важливим уявляється не стільки результат, скільки процес. Але в ньому приховується не лише видовище, а й цінність, і смисл епохи. Тому «суспільство спектаклю», за Е. Гі Дебором, необхідно сприймати як етап його природного розвитку, а не як аномалію чи викривлення реального світу [107, с. 22]. Ситуація спектаклю, гри можливостей і випадковостей є нормою і потребою сучасності. Самопрезентація особи через відкритість гравця світові можливостей.

Сучасність просякнута ігровими імітаціями, які значною мірою визначають сутність, спосіб і можливості буття людини. Ігрова діяльність є смислом і способом життя великої кількості людей, які ведуть фінансові та політичні ігри, грають словами і обіцянками, грають у добропорядність і любов тощо. Свої ігри вони грають скрізь: у казино, у конференц-залах, у різноманітних медіапроектах, на стадіонах і біржах, використовуючи як ділову, так і інтимну обстановку [136, с. 256]. «Незмінні, сурогатні ігри типу різних тоталізаторів, лотарей, казино, телешоу тощо стають своєрідним духовним наркотиком, грубим макіяжем повсякденних труднощів епохи», — констатують І. Касавін та С. Щавелев [157, с. 34]. «Ігровий бум» значною мірою зумовлений і залежить від розвитку науки й інформаційних технологій, які демонструють здатність створювати вражаючу за своїм масштабом і глибиною, а також темпах ігрову індустрію. Вони вже сьогодні дозволяють людині «грати» зі своєю природою і сутністю. Як стверджує О. Жукова, за допомогою високих технологій людина отримує можливість «грати» не лише зі своєю свідомістю, а й тілом. Здійснюючи свої бажання, людина демонструє здатність до зміни статі, корекції фігури і обличчя, вражає процедурами з омолодження і навіть продовження життя [136, с. 254]. Вона отримує можливість перетворитися з «гидкого каченяти» на «прекрасного лебедя». При цьому неможливе не лише виявляється можливим, а й звичним і буденним. Шекспірівський лозунг «все життя — гра» уявляється значущою дефініцією в житті сучасної людини. «Гра є альтернативою феноменологічному світові, лакуною, що витісняє природну реальність і пропонує гравцеві комфортне, ада-

птоване до його гедоністики середовище. Зручну ілюзію замість реальності такої, якою вона є. Політологічність світу маніфестує ігрову основу буття і надає людині статусу гравця», — пише Г. Радіонова [293, с. 7]. У сучасному суспільстві гра є основою його розвитку, який відбувається як гра можливостей, варіантів та способів існування й відмова від них. Гра уявляється не способом відображення дійсності, а самою дійсністю. Власне ця настанова є засадничою в осмисленні евристичного потенціалу ігрових методів в організації та реалізації навчання.

Методологічним орієнтиром може слугувати концепція «номадологія», яка представлена Ж. Дельозом та Ф. Гватаррі. У своєму дослідженні «Трактат про номадологію» вони характеризують життя сучасної людини як номади (кочовика), який вирушив в інтелектуальні мандри ландшафтами інформаційно-комунікативних мереж. Ці подорожі не мають чіткого маршруту переміщень. На шляху людини існують лише вказівники, що слугують більше орієнтирами в подальших мандрах, тільки пунктами для перепочинку перед новими мандрами і пошуками. У цих пунктах людина-номад впорядковує отримані знання, здійснює переоцінку вже набутих з тим, щоб мати насагу рухатися далі. У мінливому світі виникає необхідність підлаштовуватися під його реалії, де головне вміння — це вміння позбуватися і обходитися без усіляких звичок [109]. Людина-номад живе поза межами будь-яких кордонів та демаркацій, вона повсякчас руйнує їх, відвойовуючи в такий спосіб для подальшого свого руху та розвитку. Лише в такий спосіб вона здатна реалізувати надію, набувати новий досвід і знання, які можуть бути орієнтирами в мінливому світі. Освіта, яке прив'язує людину до певної території, навчального закладу, культури, тепер втрачає своє призначення й значення.

Гра в житті людини-номада становить собою гру без правил і умовностей, без чітких форм і змістовних орієнтирів. Це світ, у якому все можливе і випадкове стає визначальним у подальшому розвитку. Це гра, яка не імітує життя, вона є самим життям. Як приклад, знову звернемося до позиції Ж. Дельоза і Ф. Гватаррі. Дослідники у своїй концепції розглядають дві ігрові стратегії. Це гра в шахи і гра го. Гра в шахи — це гра за чітко визначеними правилами, зі своїми пріоритетами та умовностями, моделями розвитку ситуацій на шаховій дошці. Шахові фігури розглядаються дослідниками як елементи коду, з якого випливають ходи та комбінації на шаховій дошці. Фігури володіють певною якістю і образом, які залишаються незмінними й передбачають їх дії під час гри. Так, під час гри кінь завжди залишається конем, пішак пішаком, а слон слоном тощо. У арсеналі гри го знаходяться камінчи-

ки, зернята, які виконують роль простих арифметичних одиниць. Вони не мають чітко визначених функцій і становлять визначений анонімний збірний образ. Тому під час гри вони демонструють, скоріше, ситуативні якості і функції, які наперед не визначені, не запрограмовані, не передбачені правилами гри. Їх гра є чистою стратегією, своєрідним вираженням партизанської війни, у якій фішки розсіюються у відкритому просторі, оволодіваючи простором, з'являються хаотично то в одному, то в іншому пункті безмежного простору. Їх рух не є сконцентрованим, він не сфокусований на рух з одного пункту до іншого. Навпаки, він не має наперед визначених цілей. Ці цілі виникають під час гри. Вони виявляють здатність змінюватися залежно від ситуації. У грі го відсутні пункти відбуття та пункт прибуття. У той самий час простір шах чітко розмежований, він замкнутий на квадрати простором, фігури по якому переміщуються з одного пункту до іншого, намагаючись отримати при мінімальних переміщеннях перспективні шляхи на шаховій дошці. Якщо шахи кодують і декодують простір, то фішки го його територизують і детериторизують, перетворюючи оточення в плацдарм, приєднуючи до нього суміжний простір, розділивши територію супротивника, перекинувши сили й ресурси в інше місце. Таким чином, вони демонструють інший вимір життя, інший ритм, інший рух [109, с. 32].

Розглянемо особливості реалізації окреслених ігрових стратегій у навчальній діяльності. Перша ігрова стратегія передбачає її організацію і здійснення за чітко визначеними правилами. У ній розподілені ролі та визначений сценарій їх реалізації. Учасники гри розкривають свій внутрішній потенціал, демонструють знання та вміння згідно з певними умовностями та регламентаціями. Їх діяльність можна оцінити за певними критеріями оцінювання. Гра становить собою своєрідний ритуал. У методологічному плані гра виявляє здатність лише імітувати реальне життя і аж ніяк не відображає його перипетій. Учасники освітньої взаємодії лише набувають досвід діяльності, подібний до того, який вони набули б у дійсному житті. Гра імітує реалії повсякденного світу. Її зміст чітко прописаний і обмежений інструкціями. Маючи своїм призначенням вирішувати реальну життєву проблему, вона здійснює це в штучно створеному зовнішньому середовищі, за визначеними правилами. Зокрема, у грі як діяльності науковці розрізняють такі етапи: цілепокладання, планування, реалізація мети, аналіз результатів [270, с. 85]. Структуру гри як процесу, на думку дослідників, визначають: ролі, взяті на себе тими, хто грає; ігрові дії як засоби реалізації цих ролей; ігрове використання предметів, тобто заміщення

реальних речей ігровими, умовними; реальні відносини між тими, хто є; сюжет (зміст), який умовно відтворюється у грі [270, с. 85].

Ігрова діяльність як моделювання реальності переносить проблеми буття в штучну площину. У цій площині розв'язання поставлених завдань відбувається крізь призму невимушеності, задоволення, ніби «граючись». За таких умов проблема чи завдання залишаються немовби «на поверхні», людина залучає лише частково свої пізнавальні можливості в їх розв'язанні. Розуміння проблеми не передбачає їх проживання та переживання. Відповідно, роль грається за зразком, демонструючи лише свій зовнішній вияв, свою передбачену форму чи образ, оскільки внутрішнє наповнення нівелюється. Як результат, висновки отримані в ході ігрової діяльності постають «відчуженими» від тих реальних проблем і інтересів, які мають учасники навчальної взаємодії. Виникають запитання: якою мірою отримані під час гри знання можуть бути використані в практиках реального життя; наскільки вони будуть ефективними та значущими. Тому, розглядаючи гру як своєрідний штучний рай подібно Діснейленду, М. Маклюєн звертає увагу на утопізм, який притаманний їй в інтерпретації і добудовуванні смислів нашого повсякденного життя. Дослідник стверджує, що в грі люди вигадують засоби неспеціалізованої участі у більш широкій драмі життя [222, с. 271]. Беручи участь в ігровій діяльності, людина підпорядковує себе вимогам та потребам інших учасників. З огляду на це М. Маклюєн розглядає гру як специфічну машину, яка може бути приведена в дію за умови, що люди в ній на певний час погодяться на роль маріонеток. Відповідно, «пристосуванство» під реалії гри символізує в грі характер «особистісної капітуляції перед колективними вимогами» [222, с. 271]. Під час ігрової діяльності створюються ситуації, які здатні забезпечити одночасну участь певної множини людей. «Ігри – це вигадані контролюючі ситуації, які розширюють групову свідомість, дають перепочинок від звичних патернів. Це своєрідна розмова всього суспільства з самим собою. Причому розмова – з самим собою – визнана форма ігрової активності, незамінна для розвитку впевненості у власних силах», – пише М. Маклюєн [222, с. 279].

На гру як моделювання реального життя також звертає увагу Й. Хейзінга. З цією метою він використовує дихотомію серйозність-гра. Він вважає, що відносини гра як серйозність або серйозність як гра зумовлені нестабільністю, постійними коливаннями. «Недооцінка гри межує з переоцінкою серйозності. Гра обертається серйозністю і серйозність грою. Гра здатна виходити до висот прекрасного, «священного», залишивши серйозність далеко позаду», – стверджує дослідник

[367, с. 27]. Протиставляючи гру «серйозному» життю, він вважає, що її природа не дозволяє бути способом буття людини і способом розуміння буття людиною. У своїх межах гра завжди самодостатня, вихід за її межі передбачає припинення гри. Світ гри володіє чимось відмінним від світу життєвих реалій людини. Ігрова діяльність долає межі повсякденності, піднімаючись над звичним, природним життям, представляючись певною її прикрасою. Гра не є «звичним» життям. Цей вихід з такого життя у сферу діяльності з її власними устремліннями і правилами [367, с. 26]. Будь-яка гра, на думку дослідників, здатна в усі часи запалювати тих, хто бере в них участь. Пізнавальні можливості та ефективність таких ігрових практик є можливими в стабільних, прогнозованих реаліях буття. Учасники гри «програють» те, з чим можуть зустрітися в реальному житті. Відповідно така ігрова стратегія найбільше наближає людину до життя, але все ж не відображає його особливостей. Ігрові практики зберігають свій евристичний потенціал у вирішенні звичних життєвих ситуацій.

Друга ігрова стратегія є протилежною до першої. Якщо перша ґрунтується на конструюванні певних моделей і зразків, то друга функціонує за рахунок їх деконструкції. Вона позбавлена правил, умовностей та регламентацій. Учасники грають свої ролі не за визначеним сценарієм, а імпровізують і створюють під час самої гри. Ігрова діяльність сповнена оригінальних ідей, креативних підходів у розв'язанні завдань, неочікуваних поворотів у її розгортанні тощо. Вона продукує множинність варіантів і способів вирішення поставлених завдань та виявляє свою життєдіяльність завдяки цій множинності. Гра уявляється процесом, який само розгортається та самотвориться. Будь-яка мимолітна ідея, випадкове судження, неочікуваний варіант рішення змінює не лише конфігурацію її реалізації, очікувані результати, а й здатна вплинути на цілі та завдання гри, переформатувавши їх залежно від ходу гри. Вона є середовищем творчості, у якому учасники виявляють здатність не лише креативно вирішувати окреслені проблеми, обираючи оптимальні шляхи з множинності варіацій, а й продукувати нові проблеми, відшукуючи їх у звичному та зрозумілому. Така ігрова діяльність є самим життям, а не його імітаційною моделлю. Завдяки ігровій діяльності ми отримуємо здатність уникати хибних поглядів і помилок як минулого, так і сьогоdnішнього. Вона, на думку О. Фінка, «звільняє нас зі стану, який закріплений незворотними рішеннями в просторі взагалі ніколи не фіксованого буття, у якому все можливе» [352, с. 399].

У грі, позбавленій умовностей і обмежень, людина проживає життя і живе життя буття. Гра є для неї як співучасть у бутті, визначення

власного сенсу подій і включення їх у розуміння контексту конкретної ситуації. Власне в грі людина і буття існують як партнери, відбувається єднання без поглинання і підпорядкування. Вона розглядається як буття одного з іншим і один для одного. «У грі відбувається зустріч вільної волі і певного плану, задуму буття, символічна реалізація одного з можливих світів. Гра розриває кордон локального буття і дає можливість подолання будь-яких меж та прилучення до абсолютного буття», – стверджує С. Гурін [102, с. 64]. Вона символізує трансгресивний порив як перехід до незвіданого. Власне цей перехід уявляється «точкою росту», яка потребує не лише активізації розумової діяльності людини, але й передбачає залучення душевних, психоемоційних та інших можливостей людини. Щоб збагнути щось нове, вона має максимально залучити свій ресурс як складної цілісної особистості. Ігрова діяльність є способом розуміння буття людиною і водночас способом самоінтерпретації буття. Гра – це співучасть у бутті, визнання власного смислу події та включення її розуміння в контекст конкретної ситуації, а, отже, навчальний процес сприймається не як спрощений, прогнозований, передбачуваний процес, а як відкрита, нелінійна система. У ній відсутні будь-які лінії демаркації у конституюванні освітнього простору. Дана ігрова стратегія уособлює реалії того життя, з якими насправді людина має справу щодня. Тому навчальна діяльність у межах такої ігрової стратегії не є «відчуженою» від потреб та інтересів її учасників. Проте ціннісно значущими є не лише отримані знання, а й уміння вести їх пошук, орієнтуючись не на шаблон, а використовуючи та розвиваючи особистісний потенціал, дослухаючись чи просто поважаючи думку й позицію *Іншого*. Звісно, за умов чіткої організації та регламентації навчального процесу організаційно втілити в навчальну практику цю ігрову модель важко. Орієнтуючись на цілковиту свободу у визначенні мети та цілей, способів організації, методів реалізації тощо, вона входить у дисонанс із загальноприйнятими навчальними моделями, зумовлюючи низку питань, а саме: як задіяти всіх учасників гри до активного пошуку, як забезпечити ефективність її реалізації в умовах чіткої часової регламентації, як оцінювати досягнення учасників гри тощо. Під час реалізації навчальних цілей і завдань учасники долають труднощі гносеологічного плану. Деконструкція поглядів про цілісність світу і уявлення про нього як ризомне утворення позбавляє людину чітких орієнтирів пізнання, актуалізує проблему «мовних ігор». Ігровий вимір засвідчує антропологічний вимір знання, пов'язуючи їх з розпадом раціонального стабільного «Я», яке підготувало ґрунт для створення гетерогенного суб'єкта постмодерні-

зму. Відбувається руйнування утопії про людину як гармонійного суб'єкта і центричної цілісності. «Децентрація суб'єкта зовсім не означає того, що суб'єкт не має центру, але, скоріше те, що положення цього центру невідоме суб'єкту», - стверджує Л. Горбунова [90, с. 113]. У контексті даних міркувань вона звертає увагу ще на одну пересторогу. Дослідниця вважає, що насолода свободою, яку презентує ця ігрова модель, спонукає людину до постійного вибору рішень. Ця обставина передбачає стан її постійного напруження та підвищеної тривожності. Пошук свободи слугує пасткою для людського Я, пов'язуючи абсолют свободи з абсолютом відповідальності. Зрозуміло, що ігрова діяльність, попри свою ефективність та релевантність у розумінні особливостей сучасного буття, не позбавлена ризиків. Ураховуючи та осмислюючи, їх філософія дидактики покликана запропонувати оптимальні варіанти використання обох ігрових стратегій залежно від освітніх завдань та інтересів учасників освітньої взаємодії.

Післямова

Ми живемо в епоху кардинальних та непередбачуваних змін, настільки стрімких і потужних, що навряд чи зможемо спрогнозувати або навіть уявити яким буде світ у вже наступні п'ять, десять років. Визначальними факторами його розвитку є випадковість, спонтанність, імовірність. Соціокультурний контекст епохи заснований на змінних, плинних версіях модерності презентує низку викликів перед людиною та створених нею соціальних інститутів, зокрема освітою.

«Виклики» сучасності передбачають необхідність вироблення в освіті нових підходів в осмисленні природи світу і його об'єктів. Суттєвою відповіддю на виклики епохи має бути реформа мислення, покликаючи сформувати новий образ мислення, адекватний світу, що безперервно змінюється. Це мислення іншого порядку, що полягає передусім у подоланні наявних меж, у «поєднанні непоєданого», тобто відмінного, нередукованого, сповненого протиріч тощо. Це мислення не здійснюється в чітко визначеному річищі, воно рухається та змінюється в різних напрямках долаючи межі окреслених репрезентацій, відкриваючи нові горизонти розуміння буття та місця в ньому людини. У такий спосіб воно здатне відобразити змінний характер реалій сучасності, їх постійну динаміку та мінливість.

Місія навчальної діяльності полягає також у тому, щоб допомогти людині оволодіти мистецтвом стати творцем власного життя. Лозунг «Вчитись, щоб жити і бути успішним» розглядається стратегічною метою освіти в умовах сьогодення. На освіту покладається не лише завдання відшукати адекватні відповіді на цивілізаційні виклики епохи, але окреслити подальші орієнтири його розвитку. Відповідно, сфера освіти має орієнтуватися не стільки на досягнення минулого, скільки на пріоритети майбутнього. Ця обставина вимагає необхідності рефлексії сутності освіти, розуміння того, що вона може запропонувати в майбутньому в контексті подальшого цивілізаційного поступу людства. Осмислення можливостей і потенціалу сфери освіти як індикатора та каталізатора суспільних змін потребує пошуку нових світоглядно-ціннісних, теоретично-методологічних засад у переосмисленні освітніх практик.

Перед освітньою сферою постає завдання навчити людину проектувати власну освітню діяльність, створюючи впродовж усього життя

освітні траєкторії та виявляючи здатність і готовність до самоосвіти. Творчі можливості особистості, її інтелектуальний потенціал, здатність до генерування нового знання, до опрацювання і структурування великої за обсягом та різнопланової інформації є першочерговою вимогою освіти, яка націлює її на майбутнє. Сьогодні дидактика має отримати «нове дихання» з тим, щоб дати продуктивні відповіді на непрості виклики сьогодення та майбутніх перспектив суспільного розвитку.

Філософське осмислення питань навчальної діяльності сприятиме виведенню дидактики на новий – метарівень розвитку. Цей рівень розвитку дидактики засвідчує, що вона не лише «вбиратиме» та використовуватиме ті нововведення, які продукуються та реалізуються суспільними практиками, але й зможе постати інноваційним середовищем, яке сприятиме становленню людини-творця, здатної продукувати та переосмислювати суспільні новації, виявляти здатність працювати на перспективу подальшого розвитку. Сучасність потребує розробки нових дидактичних підходів, які б ураховували те, що освітній заклад перетворюється з машини, яка конвеєрними методами транслює чітко визначені згідно з інструкціями та приписами знання на лабораторії з їх створення. У цьому процесі акценти робляться не стільки на отриманні академічних знань, скільки на знаннях, спрямованих на успішну соціалізацію людини.

Список використаних джерел

1. Абашкіна Н. В. Нові концепції навчання та виховання у сучасній німецькій педагогіці / Н. В. Абашкіна. – К. : ІСДО, 1995. – 234 с.
2. Абдулова Т. П. Психология игры: современный подход : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. П. Абдулова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 208 с.
3. Абеляр П. Диалог между Философом, Иудеем и Христианином [Электронный ресурс] / П. Абеляр. – Режим доступа : www.lib.ru/HRISTIANI/ABELAR/dialog.txt.
4. Абрамов М. Человек и компьютер: от Homo Faber к Homo Informaticus [Электронный ресурс] / М. Абрамов. – Режим доступа : <http://vivovoco.rsl.ru/VVIRAPERS/MENI.COMTEMPUMENHTM>.
5. Аванесов С. С. Личность как синергичная конституция / С. С. Аванесов // Философские науки. – М. : Гуманитарий, 2008. – № 2. – С. 32–46.
6. Авдеева І. М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти / І. М. Авдеева // Постметодика. – 1996. – № 2 (12) – С. 3–4.
7. Агієнко І. В. Світоглядні імплікації ціннісних орієнтирів освіти / І. В. Агієнко // Філософія і соціологія в контексті сучасної культури : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2007. – С. 3–7.
8. Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Ліпмана: філософські запитання, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей / Надія Адаменко // Філософія освіти. – 2011. – № 1–2 (10). – С. 273–287.
9. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики : монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
10. Алексеева И. Ю. Что такое общество знаний? / И. Ю. Алексеева. – М. : Когито-Центр, 2009. – 96 с.
11. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : РИЦ ; «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. – 168 с.
12. Андрущенко В. Предмет філософії освіти крізь «дух епохи» / В. Андрущенко // Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко і І. Предборської. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 6–34.

13. Андрущенко В. Педагогічна освіта: історико-філософська рефлексія для майбутнього розвитку / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2007. – № 1 (6). – С. 7–16.
14. Андрущенко В. Філософія і педагогіка в предметному полі освіти / В. Андрущенко // Філософія освіти : навчальний посібник / за заг. ред. А. Андрущенка і І. Предборської. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 6–23.
15. Антична філософія / В. В. Буряк. – Сімферополь : БУК-Пресс, 2009. – 264 с.
16. Апель К.-О. Дискурсивна етика як політична етика відповідальності у ситуації сучасного світу / К.-О. Апель // Комунікативна практична філософія / А. М. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – С. 395–413.
17. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – 378 с.
18. Арутюнов С. А. Народы и культура: развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов. – М. : Наука, 1989. – 247 с.
19. Астафьева О. Н. Интегративность и междисциплинарность как основа расширения познавательных стратегий культурологии / О. Н. Астафьева // Софиа. – 2007. – № 7. – С. 71–83.
20. Аттали Ж. На пороге нового тысячелетия / Жак Аттали. – М. : Международные отношения, 1993. – 67 с.
21. Базалук О. А. Методика проведения лекций и семинарских занятий с учетом современных исследований в нейронауках и психологии / О. А. Базалук // Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / под ред. О. А. Базалука. – Т. 2. – К. : Изд. дом «Скиф», 2012. – С. 220–237.
22. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции : учебник / О. А. Базалук. – К. : Кондор, 2010. – 458 с.
23. Базалук О. А. Философия образования. Формирование планетарно-космического типа личности / О. А. Базалук // Образ человека будущего: Кого и как воспитывать в подрастающих поколениях. – Т. 1. – К. : Изд. дом «Скиф», 2011. – С. 61–66.
24. Бaley С. Психологія віку дозрівання / Стефан Бaley // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – Т. 2. – С. 316–450.
25. Бaley С. Про певні властивості постаті / Стефан Бaley // Збір. праць : у 5 т. і 2 кн. – Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2009. – Т. 2. – С. 127–128.
26. Бард А. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / А. Бард, Я. Зодерквист ; [пер. с англ. В. Мишучкова]. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 252 с.

27. Бауман З. Текущая современность / Зигмунд Бауман ; [пер. с англ. ; под ред. Ю. В. Асочакова]. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
28. Батищев Г. Введение в диалектику творчества / Генрих Батищев. – СПб. : РХГИ, 1997. – 464 с.
29. Батищев Г. С. Диалектика и смысл творчества (к критике антропоцентризма) / Г. С. Батищев // Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – 233 с.
30. Батищев Г. С. Найти себя / Г. С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 103–109.
31. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения / Г. С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 109–129.
32. Бобровський М. І. Зміст поняття «традиція» / М. І. Бобровський // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2012. – № 49. – С. 96–102.
33. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек ; [пер. с нем. В. Седелника, Н. Федоровой]. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 386 с.
34. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Образец социального прогнозирования / Дэниел Белл ; [пер. с англ. ; под ред. В. А. Иноземцева]. – М. : Academia, 1999. – 787 с.
35. Бескова И. А. Природа и образы телесности / И. А. Бескова, Е. Н. Князева, Д. А. Бескова. – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с.
36. Бесчасная А. А. Дети-индиго – пришельцы из космоса? / Альбина Ахметовна Бесчасная // Человек. – 2008. – № 3. – С. 178–181.
37. Бергер П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; [пер. с англ. Е. Рудкевич]. – М. : Медиум, 1995. – 333 с.
38. Белялетдинов Р. Р. Человек трансгуманистического периода: новые концепции человека в эпоху биотехнологий / Р. Р. Белялетдинов // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция ; под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Изд-во МБА», 2013. – С. 228–236.
39. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 443 с.
40. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э. Берн ; [пер. с англ.]. – Минск : Прамеб, 1992. – 384 с.
41. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 248 с.
42. Білецька С. Дитинство епохи середньовіччя: становлення християнського сприйняття / С. Білецька // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 35–42.

43. Быков А. Ю. Что такое коммуникация / А. Ю. Быков // Известия Уральского государственного университета. – 2006. – № 40. – С. 86–97.
44. Бычков В. В. Игра / В. В. Бычков, О. В. Бычков // Новая философская энциклопедия. – Т. 2. – М., 2007. – С. 67–70.
45. Бистрицкий Є. Місце розуміння у пізнавальному досвіді / Є. Бистрицкий // Філософська думка. – 1985. – № 5. – С. 37–46.
46. Бойко О. П. Повсякденність як філософська категорія та феномен суспільного життя / О. П. Бойко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. пр. / гол. ред. В. Г. Воронкова ; Запорізька держ. інж. акад. – Запоріжжя : ЗДІА, 2012. – Вип. 50. – С. 129–136.
47. Болотов В. А. Вызовы для современной дидактики / В. А. Болотов // *Universum* : Вестник Герцеговского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 15–30.
48. Больнов О. Ф. Зустріч / О. Ф. Больнов // Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – С. 137–156.
49. Бордовский Г. А. Современное образование: какое оно? / Г. А. Бордовский // *Universum* : Вестник Герценовского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 10–15.
50. Бубер М. Перспектива / М. Бубер // Першоджерела комунікативної філософії / Л. А. Ситниченко. – К. : Либідь, 1996. – С. 149–156.
51. Буданов В. Г. Постнеклассические практики и квантово-синергетическая антропология / В. Г. Буданов // Постнеклассические практики: опыт концептуализации : коллективная монография / под общ. ред. В. И. Аршинова, О. Н. Астафьевой. – СПб. : Изд. Дом «Мирь», 2012. – С. 37–61.
52. Буданов В. Синергетическая методология в образовании / В. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетическое образование : сб. науч. тр. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 174–210.
53. Буданов В. Синергетичні стратегії в освіті / В. Буданов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 46–51.
54. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. 35 тысяч слов / А. Н. Булыко. – М. : Мартин, 2006. – 704 с.
55. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассроп ; [пер. с фр. Н. Шматко]. – М. : Прогресс, 2007. – 346 с.

56. Вайнштейн М. Каркас для критического мышления / Марк Вайнштейн // Постметодика. — 1996. — № 2 (12) — С. 42–45.
57. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / Поль Вайнцвайг ; [пер. с англ. С. Л. Лойко, Ф. Б. Сарнова]. — М. : Прогресс, 1990. — 187 с.
58. Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности / Бернхард Вальденфельс // Социо-Логос. — М. : Прогресс, 1991. — С. 39–50.
59. Варава Л. Інтеракції у навчанні / Людмила Варава // Директор школи. — 2010. — № 40. — С. 5–7.
60. Василенко І. Інноваційний потенціал школи / Ірина Василенко // Директор школи. — 2011. — № 3 (627). — С. 16–26.
61. Васильев В. В. Современные педагогические технологии / В. В. Васильев, Г. М. Анохина. — Воронеж : ВОИПКРО, 2003. — 53 с.
62. Василькова В. В. Интеллектуальный ландшафт: самоорганизация знаний в сетевых коммуникативных структурах / В. В. Василькова, Н. В. Басов // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». — М. : Прогресс-Традиция, 2011. — С. 126–148.
63. Ведмедев М. М. Культурні ресурси продуктивного мислення : монографія / М. М. Ведмедев. — Суми : Університетська книга, 2013. — 216 с.
64. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : Перун, 2004. — 1440 с.
65. Вельш В. Наш постмодерний модерн / Вольфганг Вельш ; [пер. з нім. А. Л. Богача, М. Д. Кулгаєвої, Л. А. Ситніченко]. — К. : Альтепрес, 2004. — 328 с. — (Серія «Сучасна гуманітарна бібліотека»).
66. Владленова И. В. Образ человека будущего: социально-философские исследования / И. В. Владленова // Образ человека будущего: кого и как воспитывают в подрастающих поколениях. — К. : Изд. дом «Скиф», 2012. — Т. 2. — С. 112–133.
67. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (принятая в г. Париж 05.10.1998–09.10.1998 на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры») [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.sde.ru/files/t/pdf.5pdf.
68. Войцехович В. Э. Постнеклассическое исследование: между простой и сложностью / В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». — М. : Прогресс-Традиция, 2011. — С. 286–299.
69. Возняк В. Проблема «третього суб'єкта» освітнього процесу / Володимир Возняк // Наукові записки — Острого : Видавництво Національно-

- го університету «Острозька академія», 2011. – Вип. 9. – С. 344–354. – (Серія «Філософія»).
70. Вяткіна Н. Б. Американський філософський прагматизм: витоки і цінності / Н. Б. Вяткіна // Американська філософія освіти очима українських дослідників : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22 грудня 2005 р. – Полтава : ПОІППО, 2005. – С. 9–16.
 71. Газнюк Л. М. Філософські етюди екзистенціально-соматичного буття / Лідія Михайлівна Газнюк. – К. : Вид-во ПАРАПАН, 2008. – 366 с.
 72. Гайденко В. Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи / Вікторія Гайденко, Ірина Предборська. – Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 159–166.
 73. Гайденко В. Поворот к феминистской эпистемологии. Постнеклассика – феминизм – наука : монография / В. Гайденко – Сумы : Университетская книга, 2003. – 176 с.
 74. Гайденко В. Українські підручники початкової школи: прихований навчальний план і гендерні стереотипи / Вікторія Гайденко, Ірина Предборська // Гендерна педагогіка : хрестоматія ; [пер. з англ. В. Гайденко, І. Предборська] ; за ред. Вікторії Гайденко. – Суми : Університетська книга, 2006. – С. 223–238.
 75. Гайденко В. Філософія освіти в Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре / Вікторія Гайденко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 91–98.
 76. Галушко М. М. Філософсько-антропологічний зміст феномену «повсякденність» в горизонті життєвого світу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / М. М. Галушко. – К., 2007. – 19 с.
 77. Ганаба С. О. Використання технології критичного мислення та інтерактивного навчання на уроках етики у 5 класі : методичний посібник для вчителя / С. О. Ганаба, Н. І. Журавська, Я. В. Серeda. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2006. – 116 с.
 78. Гендерна педагогіка : хрестоматія / [пер. з англ. В. Гайденко, І. Предборська] ; за ред. Вікторії Гайденко. – Суми : Університетська книга, 2006. – 312 с.
 79. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 256 с.
 80. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
 81. Гладка Т. І. Інноваційна діяльність і гуманізація освіти: філософський аспект / Т. І. Гладка // Вісник Дніпропетровського університету. – Дніпропетровськ, 2007. – С. 172–177.

82. Гнатик Е. Н. Трансгуманистические проекты в эпоху конвергентных технологий / Е. Н. Гнатик // Человек и его будущее: новые технологии и возможности человека / отв. ред. Г. П. Белкина. — М. : ЛЕ-НАНД, 2012. — С. 347–351.
83. Гомілко О. Метафізика тілесності. Дослідження, розвідки, екскурси / Ольга Гомілко. — К. : Наукова думка, 2001. — 340 с.
84. Горбачук-Наровецька О. В. Між- та трансдисциплінарність філософії освіти та науки / О. В. Горбачук-Наровецька // Гілея. Науковий вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. УкрАН. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. — Вип. 51 (9). — С. 425–429. — (Серія «Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки»).
85. Горбунова Л. С. Дидактические инновации: контекст мировых тенденций / Л. С. Горбунова // Філософські науки. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. — Вип. 2. — С. 56–70.
86. Горбунова Л. Можлива відповідь на виклик after-постмодерну / Людмила Горбунова // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 46–51.
87. Горбунова Л. Складне мислення як відповідь на виклик епохи / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2007. — № 1 (6). — С. 40–56.
88. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2012. — № 1–2 (11). — С. 92–109.
89. Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2008. — № 1–2 (7). — С. 45–60.
90. Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 2. Концепти та метафори / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2010. — № 1–2. — С. 103–114.
91. Горбунова Л. Онтологічні запити на номадичне мислення / Людмила Горбунова // Гуманізм. Людина. Пам'ять (пам'яті професора Валерія Григоровича Скотного) : матеріали 24 Міжнародних людинознавчих філософських читань (Дрогобич, 2012 р.) / ред. кол. : В. С. Возняк (гол. ред.), О. А. Ткаченко, В. В. Лімоченко. — Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. — С. 32–38.
92. Горбунова Л. С. Принципи реформування вищої освіти в контексті інтеграційних процесів / Л. С. Горбунова // Філософські науки. — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. — С. 28–34.
93. Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — № 1 (12). — 2013. — С. 88–118.

94. Гордер Ю. Світ Софії. Роман про історію філософії / Юстейн Гордер ; [пер. з норвез. Н. Іванічук]. — Львів : Літопис, 1998. — 576 с.
95. Горелов А. Л. Творчество и истина / А. Л. Горелов // Творчество: эпистемологический анализ / Российская академия наук, Институт философии ; отв. ред. Е. Н. Князева. — М. : ИФРАН, 2011. — С. 143–165.
96. Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития : монография / В. В. Горшкова / Институт образования взрослых Российской Академии образования. — СПб., Комсомольск-на-Амуре, 2001. — 238 с.
97. Гребенщикова Е. Г. Философско-методологическое обоснование трансдисциплинарной парадигмы в биоэтике : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра филос. наук : спец. 09.00.08 «Философия науки и техники» / Е. Г. Гребенщикова. — М., 2012. — 44 с.
98. Грякалов А. А. Философия и транспедагогика детства / А. А. Грякалов // Инновации и образование : сборник материалов конференции. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — Вып. 29. — С. 53–62. — (Серия «Symposium»).
99. Гуменюк А. М. Становлення нелінійного мислення педагога в умовах модернізації вищої освіти : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / А. М. Гуменюк ; М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. — К., 2010. — С. 144–153.
100. Гуменюк Г. Антропологічний поворот в освіті постсучасності / Ганна Гуменюк // Філософія освіти. — 2012. — № 1–2 (11). — С. 165–175.
101. Гулько О. В. Проектное образование в проблемном поле философии образования / О. В. Гулько // Социосфера. Научно-методический и теоретический журнал. — 2013. — № 4. — С. 52–59.
102. Гурин С. П. Маргинальная антропология / С. П. Гурин. — Саратов, 2000. — 410 с.
103. Гусарук Н. Використання інноваційних технологій в особистісно-зорієнтованому навчанні / Надія Гусарук // Практика управління закладом освіти. — 2012. — № 11. — С. 72–75.
104. Гуссерль Е. Криза європейського людства і філософія / Е. Гуссерль // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями : хрестоматія ; упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. — К. : Ваклер, 1996. — С. 62–94.
105. Гусинский Э. Введение в философию образования : учеб. пособие / Э. Гусинский, Ю. Турчинова. — М. : Логос, 2000. — 223 с.
106. Даниленко Л. Школа майбутнього як інноваційний ЗНЗ / Людмила Даниленко // Директор школи. — 2011. — № 4 (628). — С. 1–8.
107. Дебор Э. Ги. Общество спектакля [Электронный ресурс] / Дебор Э. Ги ; [пер. с фр. Б. Немана]. — Режим доступа : / http://avtonom.org/lib/theory/debord/society_of_spectacle.html.

108. Делез Ж. Ризома («Тысяча плато»): [Электронный ресурс] / Жиль Делез, Феликс Гваттари. — Режим доступа : vk.com/doc184482549_189854454?hash.
109. Делез Ж. Трактат о номадологии / Жиль Делез, Феликс Гваттари // НКЭ. — 1992. — № 2. — С. 183–187.
110. Делия В. П. Инновационное мышление в XXI веке. / В. П. Делия. — Балашиха : Изд-во «Де-По», 2011. — 232 с.
111. Делокаров К. Х. Вызовы сложности глобализирующегося мира в контексте постнеклассической науки / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». — М. : Прогресс-Традиция, 2011. — С. 248–253.
112. Демин И. В. Гуманизм и трансгуманизм: проблема соотношения / И. В. Демин // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. — М. : ООО «Изд-во МБА», 2013. — С. 193–202.
113. Джексон С. Долаючи межі і змінюючи педагогіки: від Жиру і Фрейре до феміністських теорій освіти / Сью Джексон // Гендерна педагогіка : хрестоматія / [пер. з англ. В. Гайденко, А. Предборська] ; за ред. Вікторії Гайденко. — Суми : Університетська книга, 2006. — С. 92–104.
114. Дизайн-школи Європи: рекомендації вибору, ресурси та умови вступу [Електронний ресурс]. — Режим доступу : openstudy.org.ua/posts/19717.
115. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. — К. : Либідь, 2004. — 168 с.
116. Дільтей В. Виникнення герменевтики / В. Дільтей // Сучасна зарубіжна філософія: Течії і напрями : хрестоматія / упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. — К. : Ваклер, 1996. — С. 33–60.
117. Дэвис Н. История Европы / Норман Дэвис ; [пер с англ. Т. Б. Менской]. — М. : АСТ: Транзиткнига, 2005. — 943, [1] с., ил., 32 л. ил.
118. Добронравова И. С. Динамический хаос в социуме как среда социальной самоорганизации / И. С. Добронравова, Л. С. Финкель // Социология: теория, методы, маркетинг. — 2005. — № 1. — С. 168–180.
119. Добронравова И. С. Нелінійне мислення / І. С. Добронравова // Філософська та соціальна думка. — 1991. — № 6. — С. 49–60.
120. Добронравова И. С. Постнеклассические практики повседневности: преимущества синергетического контекста обсуждения / И. С. Добронравова // Практична філософія. — 2010. — № 2. — С. 24–29.
121. Добронравова И. С. Сложность как процесс / И. С. Добронравова // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». — М. : Прогресс-Традиция, 2011. — С. 149–157.

122. Дольська О. О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті / О. О. Дольська // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012. – № 1. – С. 16–22.
123. Дольская О. А. Роль рефлексии в современном образовании / О. А. Дольская // Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / под ред. О. А. Базалука. – К. : МФКО, 2013. – Т. 3. – С. 96–117.
124. Дольська О. О. Трансдисциплінарність в контексті традиції філософського знання / О. О. Дольська // Гілея. Науовий вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т М.П. Драгоманова. УкрАН. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 59 (4). – С. 313–317. – (Серія «Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки»).
125. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
126. Дракер П. Практика менеджмента [Электронный ресурс] / Питер Дракер // Mini-Сборник литературы «образованного человека» – Режим доступа : edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site125/html...Mini_sbormnik.doc.
127. Дубина И. Н. К феноменальности творчества – через синергетическую сложность / И. Н. Дубина // Известия АГУ. – 1997. – № 2. – Барнаул, 1998. – С. 91–94.
128. Дубровский Д. И. Природа человека, антропологический кризис и кибернетическое бессмертие / Д. И. Дубровский // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Изд-во МБА», 2013. – С. 237–252.
129. Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
130. Дюркгейм Э. Представления индивидуальные и представления коллективные [Электронный ресурс] / Э. Дюркгейм ; [пер. с фр.] // Социология. Ее предмет, предназначение. – М., 1995. – С. 207–243. – Режим доступа : http://www.audiokniga.jino.ru/_101.679.html.
131. Егидес А. П. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются / А. П. Егидес, Е. М. Егидес – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 320 с.
132. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
133. Жак де Гофф. Цивілізація середньовікового Запада / Жак де Гофф. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – 298 с.
134. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка : хрестоматія / за ред. В. Гайденко. – Суми : Університетська книга, 2006. – С.81–96.

135. Жиру Г. «Мультиплікована» молодь, або Діснейфікація дитячої культури / Генрі Жиру // Гендерна педагогіка : хрестоматія [пер. з англ. В. Гайденко, А. Предборської] ; за ред. Вікторії Гайденко. — Суми : Університетська книга, 2006. — С. 192–203.
136. Жукова Е. А. Ні-Tech: феномен, функції, форми / под ред. И. В. Мелик-Гайказян. — Томск : Изд-во Томского госуд. пед. ун-та, 2007. — 376 с. — (Серия «Системы и модели: границы интерпретаций»).
137. Загвойська Л. Д. Освіта для сталого розвитку: напрацювання та завдання / Л. Д. Загвойська // Науковий вісник НЛТУ України. — 2011. — Вип. 21.19. — С. 294–303.
138. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). — 1991. — № 34. — С. 451.
139. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [zakon.4.rada.gov.ua/laws/show/651-14](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14).
140. Землянова Л. М. Сетевое общество, информационализм и визуальная культура: сетевое информационное общество / Л. М. Землянова // Вестник Московского университета. — 1999. — № 2. — С. 58–69. — (Серия 10. Журналистика).
141. Зеньковский В. В. На пороге зрелости: Беседы с юношеством о вопросах пола / В. В. Зеньковский. — М. : Просвещение, 1991. — 48 с.
142. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М. : Школа-Пресс, 1996. — 271 с.
143. Зиммель Г. Созерцание жизни. / Г. Зиммель // Избранные труды. — М. : Юрист, 1996. — Т. 2. — 322 с. — (Лики культуры).
144. Зиновьев А. Глобальный человек [Электронный ресурс] / А. Зиновьев. — Режим доступа : www.zinoviev.ru//zinoviev/zinovievtcheloveinik.pdf.
145. Зошенко О. В. Інформаційне суспільство: ознаки і динаміка / О. В. Зошенко // Інтелект. Особистість. Цивілізація : тематичний зб. наук. праць із соціал.-філос. проблематики. — Донецьк : Дон ДУіТ, 2004. — № 3. — С. 270–276.
146. Иванкина Л. И. Современная цивилизационная парадигма транзитивного потенциала образования : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра филос. наук : 09.00.11 / Любовь Ивановна Иванкина. — Томск, 2006. — 34 с.
147. Иванов А. В. «Живая инновация» — новый курс или курс в новое? / А. В. Иванов // Педагогика. — 2010. — № 3. — С. 47–52.
148. Ильин И. П. Постмодерн. Словарь терминов / И. П. Ильин. — М. : Интрада, 2001. — 384 с.

149. Иллич И. Освобождения от школ. Пропорциональность и современность / Иван Иллич. – М. : Просвещение, 2006. – 286 с.
150. Исаева А. Управління освітнім процесом на основі технологічних карт / Алла Исаева // Завуч. – 2013. – № 3. – С. 4–7.
151. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер ; [пер. с нем. М. Н. Ботвинина]. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шигалина, 1997. – 338 с.
152. Канке В. А. Философия учебника / В. А. Канке. – М. : Университетская книга, 2007. – 98 с.
153. Канке В. А. Философия педагогики : монография / В. А. Канке. – М. : Университетская книга, 2011. – 384 с.
154. Капустин В. С. Сетевые взаимодействия в высшем профессиональном негосударственном образовании как путь к инновационной модернизации российской высшей школы и повышению конкурентоспособности негосударственного сектора образования / В. С. Капустин // Стратегия России. – 2007. – № 10. – С. 38–43.
155. Карпов А. О. Исследовательское образование как педагогическая парадигма современной культуры знаний / А. О. Карпов // Дипломный проект. – 2013. – № 8. – С. 24–32.
156. Карпов А. О. Трансформативные учебные программы / А. О. Карпов // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 1. – С. 52–56.
157. Касавин И. Анализ повседневности / И. Касавин, С. Щавелев. – М. : Канон, 2004. – 432 с.
158. Кассирер Э. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры. Что такое человек / Э. Кассирер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 3–17.
159. Кастельс М. Информациональная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; [пер. с англ., науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : ТУ ВИАЭ, 2000. – 608 с.
160. Качуровський М. О. Щодо нової філософії освіти / М. О. Качуровський // Філософські науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 139–143.
161. Кизима В. В. Метафизика тотальности: преодоление тупика в понимании сложности / В. В. Кизима // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – С. 179–192.
162. Кисляк Н. Проектні технології – ознака нової школи / Н. Кисляк // Директор школи. – 2011. – № 9. – С. 21–23.

163. Киященко Л. П. Современная философия науки: трансдисциплинарные аспекты : учебное пособие / Л. П. Киященко, Е. Г. Гребенщикова. – М. : МГМСУ, 2011. – 134 с.
164. Киященко Л. Современные формы производства знаний. Тройная спираль трансдисциплинарности: университет – правительство – бизнес [Электронный ресурс] / Л. Киященко. – Режим доступа : <http://www.courier.ru/cour/1067/7100.htm>.
165. Киященко Л. Феномен трансдисциплинарности – опыт философского анализа / Лариса Киященко // Santalka. Filosofija. – 2006. – Т. 14. – № 1. – С. 17–37.
166. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преимущество кейс-стади и концепций [Текст] / Бертон Р. Кларк ; [пер. с англ. Е. Степкиной]. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 312 с. – (Серия «Теория и практика образования»).
167. Клепко С. Ф. Идеал образованности человека в XXI веке: метаобразование / С. Ф. Клепко // Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / под ред. О. А. Базалука. – К. : МФКО, 2013. – Т. 3. – С. 131–147.
168. Клепко С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Ч. II / С. Клепко // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 13–23.
169. Клепко С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Ч. III / С. Клепко // Філософія освіти. – 2006. – № 3 (5). – С. 22–32.
170. Клепко С. Ф. Організувати хаос у собі / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 1996. – № 2 (12). – С. 4–7.
171. Клепко С. Ф. Секрети мислення Джорджа Сороса / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 1996. – № 2 (12). – С. 1–2.
172. Клепко С. У пошуках філософії пост методики / С. Клепко // Постметодика. – 1996. – № 4 (14). – С. 7–21.
173. Князева Е. Вращивать социальные инновации – значит управлять креативно [Электронный ресурс] / Елена Князева // Будущее России. Вызовы и проекты: Экономика. Техника. Инновации / [под ред. Г. Малинецкого]. – М., 2009. – С. 230–245. – Режим доступа : <http://www.spkurdyumov.narod.ru/Knyazeva36.htm>.
174. Князева Е. Н. Эдгар Морен в поисках метода познания сложного / Е. Н. Князева // Морен Э. Метод. Природа природы. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – С. 20–26.
175. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 236 с. – (Серия «Кибернетика – неограниченные возможности и возможные ограничения»).

176. Князева Е. Научись учиться [Электронный ресурс] / Елена Князева. — Режим доступа : <http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm>.
177. Князева Е. Н. Природа инноваций и некоторые проблемы инновационного управления [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева. — Режим доступа : www.spkurdiuimov.narod.ru.
178. Князева Е. Н. Синергетика на волне эпистемологического конструктивизма / Е. Н. Князева // Самоорганизация и синергетика : материалы конференции. — М., 2006. — С. 315–337.
179. Князева Е. Н. Творческое мышление: натуралистическое видение / Е. Н. Князева // Творчество: эпистемологический анализ / Российская академия наук, Институт философии ; отв. ред. Е. Н. Князева. — М. : ИНФРАН, 2011. — С. 5–25.
180. Князева Е. Н. Темпоральная архитектура сложности / Е. Н. Князева / Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». — М. : Прогресс-Традиция, 2011. — С. 66–86.
181. Кожевнікова Т. Упровадження інноваційних проєктів у виховному процесі школи / Тетяна Кожевнікова // Директор школи. — 2013. — № 6. — С. 13–15.
182. Козелецкий Ю. Человек многомерный / Ю. Козелецкий. — К. : Лыбидь, 1991. — 244 с.
183. Козловський П. Постмодерна культура / П. Козловський // Сучасні зарубіжні філософські течії і напрями. Хрестоматія : навч. посібник / упоряд. В. В. Лях, В. С. Пазенок. — К. : Ваклер, 1996. — С. 213–294.
184. Комар О. Конструктивістська парадигма освіти / Олена Комар // Філософія освіти — 2006. — № 2 (4). — С. 36–45.
185. Комлев Н. И. Словарь иностранных слов [Электронный ресурс] / Н. И. Комлев. — М. : Флинта ; Наука ; Мир, 2006. — Режим доступа : <http://www.inslav.ru/htmlt-komlev/6/6skepizim-6skarpizim.html>.
186. Корінна Л. Активізація творчої діяльності учнів / Людмила Корінна / Директор школи. — 2013. — № 6. — С. 9–12.
187. Кочубей Н. В. Відкритість як концепт сучасного наукового дискурсу / Н. В. Кочубей // Філософські науки: традиції та інновації. — 2011. — № 1 (3). — С. 11–18.
188. Кочубей Н. В. Мироззренческий и методологический смысл понятия «нелинейность» / Н. В. Кочубей // Практична філософія. — 2005. — № 2. — С. 60–64.
189. Кочубей Н. В. Образовательные инновации в современном обществе / Н. В. Кочубей // Філософські науки : зб. наук. праць. — Суми : Сум-ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. — Вып. 2. — С. 146–154.

190. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты : монография / Н. В. Кочубей. — Суми : Университетская книга, 2009. — 236 с.
191. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти / Василь Кремень // Філософія освіти. — 2013. — № 1 (12). — С. 7–22.
192. Крилова С. А. Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз) : монографія / С. А. Крилова. — Ніжин : ТОВ «Видавництво “Аспект-Поліграф”», 2011. — 344 с.
193. Кримський С. К. Запити філософських смислів / С. К. Кримський. — К. : Вид-во ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
194. Кудін В. О. Освіта в інформаційному суспільстві / В. О. Кудін. — К. : Либідь, 1998. — 151 с.
195. Кудрявцев В. Т. Парадоксы идеального / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Идеальное / [под ред. Г. В. Лобастова]. — М. : РГГУ, 2004. — С. 178–184.
196. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 144 с.
197. Кузьменко В. В. Принципи дидактики як об'єкт історико-філософської рефлексії : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05. / В'ячеслав Віталійович Кузьменко. — Дніпропетровськ, 2003. — 18 с.
198. Култаева М. Культурологічний поворот у філософії освіти: теоретико-методологічні можливості та практичні перспективи / Марія Култаева // Філософія освіти. — 2012. — № 1–2 (11). — С. 147–164.
199. Кутырев В. А. Как и куда сдвигается гуманитарная парадигма? / В. А. Кутырев // Философия и культура. — 2010. — № 1. — С. 10–12.
200. Куцепал С. В. Освіта в інформаційному суспільстві: діалектика традицій та інновацій / С. В. Куцепал // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. — Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетровського ун-ту, 2011. — Вип. 2. — С. 233–237.
201. Кучерова Г. Проектна технологія як інноваційний ресурс удосконалення науково-методичної роботи / Г. Кучерова // Завуч. — 2012. — № 13. — С. 4–20.
202. Кушерець В. І. Система освіти в ноосферичному вимірі. Потреба світоглядної та методологічної переорієнтації / В. І. Кушерець // Вища освіта України. — К., 2003. — № 3. — С. 36–40.
203. Ланцев И. А. Кризис и будущее современного образования. Философия и наука в поисках новой образовательной парадигмы / И. А. Ланцев // Образ человека будущего: Кого и как воспитывать в подрастающих поколениях. — К. : Изд. дом «Скиф», 2012. — Т. 2. — С. 10–33.

204. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М. В. Левківський. – Вид. 2-е, допов. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.
205. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – 186 с.
206. Ле-фре – навчальний заклад сучасного мистецтва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.vmurol.com.ualupload/Gazeta_UU/2011/.
207. Летвенцев В. М. Личность как средоточие мировоззренческих исканий Зеньковского / В. М. Летвенцев // Вопросы философии. – 2003. – № 12. – С. 140–146.
208. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – СПб. : Алетейя, 1998. – 188 с.
209. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Метью Липман // Философия для детей / отв. ред. Н. С. Юлина. – М. : Ифран, 1996. – С. 32–42.
210. Липман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / Метью Липман // Постметодика. – 1996. – № 2 (12). – С. 33–41.
211. Лобок А. М. Узлы культуры и педагогики [Электронный ресурс] / А. М. Лобок. – Режим доступа : <http://setilab.ru/modules/conference/view.Article.Php/2>.
212. Лукьянец В. С. Индустрия научных знаний: NBICS-технологическое расширение окна в будущее / В. С. Лукьянец // Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта. Тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції (18–19 жовтня 2012 р.). – Суми, 2012. – С. 3–16.
213. Лукьянец В. С. Этическая парадоксальность фундаментальной науки коллайдерного века / В. С. Лукьянец // Практична філософія. – 2009. – № 3. – С. 3–14.
214. Лустенко А. Ю. Інформація як повсякденність сучасності / А. Ю. Лустенко // Практична філософія. – 2010. – № 2. – С. 3–8.
215. Луценко Н. Ю. Модель мережевого простору: філософсько-методологічний аналіз / Н. Ю. Луценко // Ноосфера і цивілізація: Всеукраїнський філософський журнал. – 2012. – Вип. 1 (13). – С. 46–55.
216. Людина в цивілізації XXI століття: проблеми свободи / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Т. В. Лютий та ін. – К. : Наукова думка, 2005. – С. 71–85.
217. Людина в часі / філософські аспекти української літератури XX–XXI століття [Електронний ресурс] / кер. Л. В. Пізнюк. – К., 2012. – Режим доступу : www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/1751.
218. Майнцер К. Вызовы сложности в XXI веке: Междисциплинарное видение / Клаус Майнцер // Синергетическая парадигма. «Синергетика

- инновационной сложности». – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – С. 12–32.
219. Макінтайр Е. Після чесноти: Дослідження з теорії моралі / Е. Макінтайр ; пер. з англ. – К. : Діх і літера, 2002. – 414 с.
220. Маковецька О. Інноваційна компетентність керівника / О. Маковецька // Директор школи. – 2012. – № 12. – С. 78–83.
221. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры / Маршалл Маклюэн ; [пер. с англ. А. Юдина]. – К. : Ника-Центр, Изд. дом Дмитрия Бурого, 2003. – 418 с.
222. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Маршалл МакЛюэн ; [пер. с англ. В. Г. Николаева; закл. статья М. Вавилова]. – М. ; Жуковский : «КАНОН-пресс-Ц» ; «Кучково поле», 2003. – 464 с.
223. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник. / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
224. Мангейм К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.
225. Маркс К. Капітал. Критика політичної економіки // К. Маркс ; [перекл. І. І. Степанова-Скворцова]. – К. : Державне вид-во політ. л-ри УРСР, 1952. – Т. 1. Книга 1. Процес виробництва капіталу. – 720 с.
226. Мартін К. Як створюється гендерне тіло: практики дошкільних закладів / Карін Мартін // Гендерна педагогіка : хрестоматія / за ред. Вікторії Гайденко ; [пер. з англ. В. Гайденко, А. Предборська]. – Суми : Університетська книга, 2006. – С. 132–152.
227. Марченко О. В. Концептуальні основи полісуб'єктної взаємодії у просторі освіти / О. В. Марченко // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетровського нац. університету, 2011. – Вип. 2. – С. 258–267.
228. Маслоу А. Мотивация и личность. Самоактуализованные люди: исследование психологического здоровья / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. – М. : Смысл, 1997. – 161 с.
229. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. Г. А. Балл, А. Н. Киричук, Д. А. Леонтьев]. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
230. Матурана У. Дерево познания : биологические корни человеческого понимания / Умберто Матурана, Франциско Х. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
231. Матьяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / О. И. Матьяш // Сибирь : альманах. – 2002. – Вып. 6. – С. 37–47. – (Серия «Философия. Образование»).

232. Медоуз Д. Пределы роста. 30 лет спустя / Донелла Медоуз, Йорген Рандерс, Деннис Медоуз ; пер. с англ. — М. : ИКЦ «Академкнига», 2007. — 342 с.
233. Мельник Н. І. Трансдисциплінарний підхід до формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти у США та Німеччині [Електронний ресурс] / Н. І. Мельник // Київський університет імені Б. Грінченка, 2012. — Режим доступу : [elibrary.kubg.edu.ua / 261/1/ N. Melnyk](http://elibrary.kubg.edu.ua/261/1/N.Melnyk).
234. Меняев А. Ф. Категории дидактики : науч. монография для спецкурса по педагогике в системе дистанционного обучения для студентов пед. специальностей / А. Ф. Меняев. — Изд. 2, испр. и доп. — М., 2010. — 241 с.
235. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти ; пер. с фр. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. — СПб. : Искусство-СПБ, 2000. — 704 с.
236. Методология трансдисциплинарности — 4 (решения сложных многофакторных проблем природы и общества) [Электронный ресурс] // В. С. Мокий. — М., 2011. — Библиотека русской школы трансдисциплинарности. — Режим доступа : <http://www.anoitt.ru/tddblioteka/tmetodol.php>.
237. Мелков Ю. Идеал та мета освіти в ієрархії культурних цінностей / Юрій Мелков // Філософія освіти. — 2012. — № 1–2 (11). — С. 211–222.
238. Михальченко М. І. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. І. Михальченко // Філософія освіти XXI століття: проблеми й перспективи. — К., 2000. — С. 48–56.
239. Мид М. Культура и мир детства / Маргарет Мид. — М. : Восточная литература, 1988. — 429 с.
240. Мірошнік Г. В. Про проблеми саморефлексії науки і суперіндустріальну епоху / Г. В. Мірошнік // Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта. Тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції (18–19 жовтня 2012 р.). — Суми, 2012. — С. 78–79.
241. Монтень М. Опытты. Избранные произведения : в 3 т. / Мишель Монтень. — М. : Голос, 1992. — Т. 1. — 386 с.
242. Морен Э. К пропасти? / Эдгар Морен ; [пер. с франц. Г. Наумовой]. — СПб. : Алетейя, 2011. — 136 с.
243. Морен Э. Метод. Природа природы / Э. Морен. — М. : Прогресс-Традиция, 2005. — 464 с.
244. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. — М. : Прогресс-Традиция, 2007. — С. 24–96.

245. Муляр В. І. Самореалізація особистості як засадний методологічний принцип філософії освіти / В. І. Муляр // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць ; ред. рада В. П. Андрущенко (голова). – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 29 (42). – С. 153–157. – (Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія).
246. Навчання історії без підручника за технологією Ю. Троїцького // Історія в школах України – 2000. – № 7. – С. 48–54.
247. Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 67–74.
248. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.
249. Нестеров А. Ю. Проблема человека в свете идеологии эволюционного трансгуманизма / А. Ю. Нестеров // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Изд-во МБА», 2013. – С. 183–192.
250. Ніколаєва Ю. Роль інтерактивних технологій у розвитку інтересу учнів до навчання / Ю. Ніколаєва // Завуч. – 2013. – № 5. – С. 34–36.
251. Николис Г. Познание сложного: Введение / Г. Николис, И. Пригожин. – М. : Мир, 1990. – 344 с.
252. Ницше Ф. Несвоевременные размышления: о пользе и вреде истории для жизни [Электронный ресурс] / Ф. Ницше. – 42 с. – Режим доступа : www.lib.ru/NICSNE/razmyshleniyal.txt.
253. Новейшая философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : iph.ras.ru/enc.htm.
254. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Серия «Мир энциклопедий»).
255. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Изд-во «Эгвес», 2008. – 136 с.
256. Новичкова Г. А. Историко-философские очерки западной педагогической антропологии : монография / Г. А. Новичкова. – М. : Весь мир, 2001. – 268 с.
257. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : Изд-во Русского христианского гуманитарного ин-та, 2004. – 520 с.
258. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 4. – С. 18–27.

259. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — 7-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1968. — 900 с.
260. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; [пер. с пол. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина]. — М. : Высшая школа, 1990. — 385 с.
261. Опейда Л. Реабілітація повсякденності / Людмила Опейда // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. — 2013. — № 11 (260). — С. 42–49. — (Серія «Філософські науки»).
262. Ортегга-и-Гассет Х. Восстание масс [Электронный ресурс] / Хосе Ортегга-и-Гассет. — Режим доступа : www.gumer.info/bogoslow_Buks/...gas.
263. Основы открытого образования / Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А. и др. ; Российский госуд. институт открытого образования. — М. : НИИЦ РАО, 2002. — Т. 1. — 676 с.
264. Павлов Ю. Постмодерністські версії «деідентифікації» сучасної людини / Юрій Павлов // Наукові записки : матеріали VI Міжнародної наукової конференції «Культура в горизонті сталих і плінних ідентичностей» (12–13 квітня 2013 року, м. Острого). — Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. — Ч. 2, вип. 12. — С. 314–318. — (Серія «Культурологія»).
265. Панарин А. Жизненный мир и агрессия рациональности / А. Панарин // Alma mater. — 2000. — № 7. — С. 3–11.
266. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 176 с.
267. Пасечнікова Л. Педагогічна модель успішної особистості. Опис інноваційної технології / Л. Пасечнікова // Завуч. — 2012. — № 16. — С. 15–24.
268. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин. — 2-е изд., испр. — М. : Интуит. ру, 2007. — 64 с.
269. Пашков В. В. Філософія викладання як основа розвитку освіти / В. В. Пашков // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. — Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2011. — Вип. 45. — С. 196–204.
270. Педагогические технологии : учебное пособие / под общ. ред. В. С. Кукушина. — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Изд. центр: «МарТ», 2004. — 336 с. — (Серія «Педагогическое образование»).
271. Перелік навчальних програм варіативної складової, рекомендованих Міністерством освіти і науки для використання в основній та старшій школі у загальноосвітніх навчальних закладах з навчання українською мовою [Електронний ресурс]. — Режим доступу : gimnaziya261.inet.ua/atbachmends/article/36/Pendik_program.pdf.

272. Перепелицина О. А. Діалог у контексті без/основності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03. / Олена Анатоліївна Перепелицина. — Х., 2004. — 18 с.
273. Петрушенко В. Історія світової філософії. Фундаментальні проблеми філософії : навчальний посібник / Віктор Петрушенко. — Львів : НУ «ЛП», 2002. — 215 с.
274. Пішак О. В. Специфіка спілкування і комунікації: етико-філософський аналіз [Електронний ресурс] / О. В. Пішак. — Режим доступу : nattatfprimodial.org.ua/pichak.02.htm.
275. Платон. Держава / Платон ; пер. з давньогрец. Д. Коваль. — К. : Основи, 2000. — 355 с.
276. Платон. Законы / Платон. Сочинения / [под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса] ; [пер. с древнегр. А. Н. Егунов]. — М. : Мысль, 1971. — Т. 3. — Ч. 1. — С.91—456.
277. Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию / Х. Плеснер // Проблема человека в западной философии. — М. : Прогресс, 1988. — С. 96—151.
278. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани ; [пер. с англ. В. А. Лекторского, В. А. Аршинова]. — М. : Прогресс, 1985. — 445 с.
279. Предборська І. Радикальна педагогіка в проблемному полі західної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації / І. Предборська / Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол. : В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова та ін.]. — К. : Пед. думка, 2011. — С. 68—93.
280. Предборська І. Філософсько-освітні ідеї В. Зеньковського в контексті сучасних педагогічних тенденцій / Ірина Предборська // Філософська думка на Поділлі : зб. наук. праць, присвячений 130-річчю з дня народження В. В. Зеньковського / [ред. кол. І. М. Предборська (наук. ред.) та ін.]. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. — С. 5—12.
281. Преображение. Потенциал человека и горизонты будущего / Питер Сенге, Отто Шармер, Джозер Яворски, Бетти Сью Флауэрз ; пер. с англ. — М. : ЗАО «Олимп-Бизнес», 2008. — 304 с.
282. Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс — М. : Мысль, 1994. — 236 с.
283. Пригожин И. Перспективы исследования сложного / И. Пригожин / Системные исследования. Методологические проблемы. — М. : Прогресс, 1987. — 156 с.
284. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. Ю. А. Данилова ; общ. ред. и

- посл. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтович, Ю. В. Сачкова. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.
285. Програма «Мистецтво» для учнів 5–9 класів загальноосвітньої школи [Електронний ресурс] / авт. О. Новікова, М. Савченко. — К., 2012. — 15 с. — Режим доступу : osvita. ua / school / materials / program / 30993.
286. Програма «Природознавство». 5 клас для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / авт. Т. І. Гільберт, І. П. Крячко, Н. В. Бєскова, С. С. Фіцайло. — К., 2012. — 13 с. — Режим доступу : osvita. ua / school / materials / program / 30993/.
287. Програма «Художня культура» для учнів 9–11 класів загальноосвітньої школи [Електронний ресурс] / авт. Л. Кузнецова, В. Осміловська. — К., 2012. — 15 с. — Режим доступу : osvita. ua / school / materials / program / 30993/.
288. Програма «Людина і світ» для учнів 11 класу загальноосвітньої школи [Електронний ресурс] / авт. Р. Арцишевський. — К., 2012. — 11 с. — Режим доступу : osvita. ua / school / materials / program / 30993.
289. Пролєєв С. В. Духовність і буття людини / С. В. Пролєєв. — К. : Наук. думка, 1992. — 108 с.
290. Пролєєв С. В. История античной философии / С. В. Пролєєв. — М. : Рефл-бук ; К. : «Ваклер», 2001. — 512 с. — (Серия «Образовательная библиотека»).
291. Пролєєв С. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму / С. Пролєєв // Філософія освіти. — 2007. — № 1 (6). — С. 17–27.
292. Разбеглова Т. Аксиологічно-ціннісний вимір освіти / Т. Разбеглова // Вісник Дніпропетр. ун-ту. — Дніпропетровськ : ДНУ, 2007. — Вип. 15. — С. 46–52. — (Серия «Філософія. Соціологія. Політологія»).
293. Радіонова Г. В. Тоталлогічний вимір феномена гри : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 / Ганна Володимирівна Радіонова. — К., 2010. — 19 с.
294. Радіонова І. Методологічні проблеми прагматиськи орієнтованої освіти: евристичний потенціал спадщини Дж. Дьйої / Ірина Радіонова // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 127–142.
295. Рахманіна М. Б. Принципы обучения и системы философского знания / М. Б. Рахманіна // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2008. — Вып. 52. — С. 117–124.
296. Рахманкулова Н. Ф. Духовное общение, свобода и ненасилие / Н. Ф. Рахманкулова // Вестник Московского университета. — 2004. — № 5. — С. 60–75. — (Серия 7. Философия).

297. Рейцер Дж. Современные социологические теории. / Дж. Рейцер. – СПб., 2002. – 234 с.
298. Рижко В. Про філософію освіти: як вона можлива / Володимир Рижко // *Філософія освіти*. – 2006. – № 2 (4). – С. 15–23.
299. Рідель М. Свобода і відповідальність. Два засадничих поняття комунікативної етики / Мандред Рідель // Л. А Ситниченко Першоджерела комунікативної філософії. – К. : Либідь, 1996. – С. 68–83.
300. Рикёр П. Память, история, забвения / Поль Рикёр. Избр. труды. – М. : Весь мир, 2004. – С. 675–690.
301. Розин В. М. Можем ли мы проектировать себя сами? / В. М. Розин // *Философские науки*. – 2009. – № 12. – С. 8–26.
302. Розин В. М. Философия образования: предмет, основные темы и направления изучения / В. М. Розин // *Философия образования для XXI века*. – М., 1992. – С. 36–42.
303. Романенко М. І. Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дис. на здобуття ступеня д-ра філос. наук : 09.00.10. / Михайло Ілліч Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 24 с.
304. Руденко І. М. Інновації у суспільному житті: природа і функціональний потенціал : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Ігор Михайлович Руденко. – Полтава, 2013. – 227 с.
305. Руденко І. М. Творчість, інтелект, інновації: філософський аналіз / І. М. Руденко // *Інтелект. Особистість. Цивілізація : темат. зб. наук. праць із соц.-філос. проблем* / голов. ред. О. О. Шубін. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2010. – Вип. 8. – С. 64–71.
306. Рузавин Г. И. Проблема простого и сложного в эволюции науки / Г. И. Рузавин // *Вопросы философии*. – 2008. – № 3. – С. 102–114.
307. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 320 с.
308. Садкіна В. І. 101 цікава педагогічна ідея. Як зробити урок / В. І. Садкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 88 с.
309. Садова Е. Знання – капітал, інновації – валюта / Елла Садова // *Директор школи*. – 2010. – № 40. – С. 5–7.
310. Саєнко В. Кейс-технології: використання в навчальному процесі. Теоретичні відомості / Вікторія Саєнко // *Завуч*. – 2012. – № 24. – С. 12–14.
311. Сартр Ж.-П. Первичное отношение к другому : любовь, язык, мазохизм / Ж.-П. Сартр // *Проблема человека в западной философии*. – М. : Прогресс, 1988. – С. 207–228.

312. Саух П. Експлікативні зміни освітньої парадигми у контексті трансформацій науки / Петро Саух // Шлях освіти. — 2007. — № 1. — С. 2–7.
313. Сивинська Л. Інноваційні технології в роботі з обдарованими дітьми. Українська мова і література / Лідія Сивинська // Практика управління закладом освіти. — 2012. — № 2. — С. 48–61.
314. Сидорина Т. Ю. Философия кризиса : учебное пособие / Т. Ю. Сидорина. — М. : Флинта ; Наука, 2003. — 456 с.
315. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. — М. : НИИ Школьных технологий, 2004. — 368 с.
316. Сердюков Ю. М. Информационная целостность человека — предпосылка создания его кибернетического аватара / Ю. М. Сердюков // Глобальное будущее. 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. — М. : ООО «Изд-во МБА», 2013. — С. 169–182.
317. Смирнов В. А. Педагогика XXI столетия: тенденции развития / В. А. Смирнов // Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта : тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції (18–19 жовтня 2012 р.). — Суми, 2012. — С. 163–165.
318. Смирнов С. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования / С. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. — М., 2003. — С. 156–157.
319. Смирнов С. А. Человек перехода / С. А. Смирнов // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. — М., 2004. — С. 9–18.
320. Смирнова М. Поняття про план і планування. Основи традиційного та інноваційного планування в діяльності загальноосвітнього навчального закладу / Марина Смирнова // Завуч. — 2012. — № 20. — С. 6–10.
321. Сорос Дж. Я знаю, про що говорю... (Фрагменти з книги «Утвердження демократії») / Джордж Сорос // Постметодика. — 1996. — № 2 (12). — С. 3–7.
322. Сохань И. Телесное узнавание Другого: роль культуры еды в формировании толерантности / И. В. Сохань // Сборник трудов III Международной научной конференции «Исследование мира и миротворческий дискурс в системе образование». — Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. — С. 133–137.
323. Сохань Л. Драма життєвої нереалізованості: обставини життя та особиста відповідальність / Лідія Сохань // Філософія освіти. — 2008. — № 1–2 (7). — С. 116–134.
324. Степаненко І. В. Духовність: філософські конструкти і соціокультурні репрезентації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос.

- наук : 09.00.04 / Ирина Володимирівна Степаненко ; Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2004. – 32 с.
325. Степин В. С. Исторические типы научной рациональности и их отношения к проблеме сложности / В. С. Степин // Синергетическая парадигма. «Синергетика инновационной сложности». – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – С. 37–47.
 326. Степин В. С. Перелом в цивилизационном развитии. Точки роста новых ценностей / В. С. Степин // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция ; под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Изд-во МБА», 2013. – С. 10–25.
 327. Суховерхова Л. Інформаційні технології у навчально-виховному процесі / Людмила Суховерхова // Завуч. – 2010. – № 2. – С. 11–14.
 328. Сухомлинська О. Школа як соціокультурний образ суспільства / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2009. – № 3. – С. 32–35.
 329. Тарасенко В. Антрологія Інтернету: Самоорганізація «чоловека клікаючого» [Електронний ресурс] / Владислав Тарасенко. – Режим доступу : <http://photounion.by/klinamen/dunaev4.html>.
 330. Тарасов Л. Диалектический характер инновационной образовательной технологии «Экология и развитие» («Экология и диалектика») / Л. Тарасов, Т. Тарасова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 171–178.
 331. Тимонина О. А. Комплекс упражнений по образовательной кинезиологии [Электронный ресурс] / О. А. Тимонина. – Режим доступа : festival.1september.ru/artisles/619432/.
 332. Тимофеева Л. Інноваційні стратегії управлінської діяльності керівника експериментального закладу / Л. Тимофеева // Завуч. – 2012. – № 19. – С. 4–7.
 333. Топчій О. Інноваційна діяльність педагога / Оксана Топчій // Практика управління закладом освіти. – 2011. – № 12. – С. 18–21.
 334. Тоффлер Э. Третья волна / Элвин Тоффлер ; пер. с англ. – М. : Новый мир, 2004. – 781, [2] с.
 335. Тоффлер Э. Шок будущего / Элвин Тоффлер ; [пер. с англ. Е. Руднева]. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
 336. Традиції та інновації у науковому дискурсі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/totallogy/2003_10/yagod.htm.
 337. Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки та освіти : матеріали методологічного семінару // Філософія освіти. – 2011. – № 1–2. – С. 98–141.

338. Трансдисциплінарність і образование [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.transstudy.ru/transsdisciplin-mosti-i-gazavanic.Html>.
339. Труфанова Е. О. Человек в лабиринте идентичностей / Е. О. Труфанова // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 13–22.
340. Турен А. Повернення дієвця / Ален Турен ; [перек. з фр. О. Гуджен, О. Подемченко, Т. Шваб]. – К. : Альтерпрес, 2003. – 320 с. – (Серія «Сучасна гуманітарна бібліотека»).
341. Тюпа В. И. Коммуникативные параметры урока в школе конвергентной педагогики / В. И. Тюпа // Universum: Вестник Герцеговского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 56–66.
342. Удод О. А. Історія повсякденності: проблема методології та джерелознавства / О. А. Удод // Історія в школах України. – 2005. – № 4. – С. 40–45.
343. Усик Е. Трансформація характеру і змісту навчально-пізнавальної діяльності в системі вищої освіти / Е. Усик // Вісник Дніпропетровського університету. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2007. – Вип. 16. – С. 362–366. – (Серія «Філософія. Соціологія. Політологія»).
344. Усольцева И. В. Информационно-компьютерные технологии и воспитание / И. В. Усольцева // Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 44–50.
345. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен / Д. И. Фельдштейн // Universum: Вестник Герцеговского университета. Информационно-аналитический научно-образовательный журнал Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. К 125-летию Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 20–29.
346. Филипенко С. А. Концепция личностного знания М. Полани в свете актуальных философских проблем: новые эпистемологические подходы / С. А. Филипенко // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013. – № 5. – С. 92–98.
347. Филипенко С. А. Перестройка личностного опыта в процессе творчества / С. А. Филипенко // Творчество: эпистемологический анализ / Российская академия наук, Институт философии ; отв. ред. Е. Н. Князева. – М. : ИФРАН, 2011. – С. 112–122.
348. Філософія для дітей / отв. ред. Н. С. Юліна. – М. : Ифран, 1996. – 207 с.
349. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія / авт. кол. : [Предборська І., Вишинська Г., Гайдєнко В. та ін. ; за заг. ред. І. Предборської.]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

350. Философский словарь. — К. : А.С.К., 2006. — 1056 с.
351. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В. П. Андрушенка. — Х. : Корвін, 2002. — 672 с.
352. Финк Е. Основные феномены человеческого бытия / Е. Финк // Проблема человека в западной философии. — М. : Прогресс, 1988. — С. 357–403.
353. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-методическое пособие / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор, Г. А. Стародубова. — М., 2002. — 337 с.
354. Франко А. До класу з різними цілями: споживач vs клерк. Компаративний аналіз відносин в аудиторії в США та Іспанії / Абель Франко / Філософія освіти. — 2008. — № 1–2 (7). — С. 149–160.
355. Фрейре П. Педагогіка свободи: Етика, демократія і громадянська мужність / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Демянчука]. — К. : Видав. дім «КМ Академія», 2004. — 120 с.
356. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Демянчука]. — К. : Юніверс, 2003. — 166 с.
357. Френе С. Избранные педагогические произведения: [пер. с фр. В. Лубенко]. — М. : Прогресс, 1990. — 201 с.
358. Фромм Э. Бегство от свободы [Электронный ресурс] / Эрих Фромм. — Режим доступа : [lib.ru / PSIHO / FROMM / froom.02.txt](http://lib.ru/PSIHO/FROMM/froom.02.txt).
359. Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. — 1998. — № 12. — С. 55–62.
360. Фуко М. Надзирать и наказывать / М. Фуко ; [пер. с фр. В. Наумова ; под ред. И. Борисовой]. — М. : Ad Margintm, 1999. — 268 с.
361. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма ; [пер. с англ. М. Б. Левина]. — М. : АСТ. ЛЮКС, 2004. — 349 с.
362. Хабермас Ю. Будущее человеческой природы: На пути к либеральной евгенике? / Юрген Хабермас ; [пер. с нем. М. Л. Хорькова]. — М. : Весь мир, 2002. — 144 с.
363. Хайдеггер М. Вчення Платона про істину / М. Хайдеггер // Вибрані твори. — К. : Наукова думка, 1988. — С. 23–56.
364. Хайдеггер М. Что значит мыслить? [Электронный ресурс] / Мартин Хайдеггер // Разговор на проселочной дороге ; [пер. А. С. Солодовникова]. — М., 1991. — С. 134–145. — Режим доступа : www.koob.ru.
365. Хамитов Н. Философский словарь. Человек и мир / Н. Хамитов, С. Крылова. — К. : КНТ, Центр учебной литературы, 2006. — 308 с.

366. Хартия трансдисциплинарности – 2 [Электронный ресурс] / Л. П. Кияшенко, В. И. Моисеев. – Режим доступа : [transstudy.ru / hartiya-transdisciplinarnosti-2.html](http://transstudy.ru/hartiya-transdisciplinarnosti-2.html).
367. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Й. Хейзинга. – М. : Мысль, 2001. – 346 с.
368. Хоружий С. С. Проблема постчеловека или трансформативная антропология глазами синергической антропологии / С. С. Хоружий // *Философские науки*. – 2008. – № 2. – М. : Гуманитарий, 2008. – С. 10–31.
369. Хуторский А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторский, А. Д. Король // *Вопросы философии*. – 2008. – № 4. – С. 109–115.
370. Цимбал О. А. Деякі негативні аспекти комп'ютеризації навчання та шлях їх мінімізації / О. А. Цимбал // *Початкова школа*. – 2000. – № 4. – С. 42–45.
371. Чайка В. І. Вступ до дидактики / В. І. Чайка. – К. : Альма-матер, 2011. – 344 с.
372. Чайковский Я. Р. Проблема відчуження людини в гуманітарних науках. З питань стану досліджень / Я. Р. Чайковский // *Вісник Дніпропетровського університету*. – 2012. – № 9/2. – С. 264–269. – (Серія «Філософія. Соціологія. Політологія»).
373. Черепанова С. Поняття «стиль мислення» у науці та філософії освіти / Світлана Черепанова // *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. праць* / ред. кол. І. Зязюн, С. Черепанова, Н. Нічкало та ін. – Львів : Українські технології, 2002. – Вип. 7. – 544 с.
374. Черниш П. Технологія проектного навчання (теорія, досвід) / Поліна Черниш // *Завуч*. – 2013. – № 12. – С. 29–33.
375. Чижевський Д. Антична філософія у конспективному вигляді. Лекції, читані у Богословсько-Педагогічній Академії УАПЦ в Мюнхені [Електронний ресурс] / Дмитро Чижевський. – Режим доступу : [www.library.kr.ua / Kray / chizhevsky / philosophy.html](http://www.library.kr.ua/Kray/chizhevsky/philosophy.html).
376. Чубик П. Поколение третьей волны. Новой индустрии нужны новые инженеры / Петр Чубик // *Поиск*. Еженедельная газета научного общества. – 2012. – № 22. – С. 3.
377. Шамрай В. Освіта в системі гуманітарної технологій / Вікторія Шамрай // *Філософія освіти*. – 2013. – № 1 (12). – С. 44–60.
378. Шарп Э. М. Сообщество исследователей: образования для демократии / Э. М. Шарп // *Философия для детей* // отв. ред. Н. С. Юлина. – М. : ИФРАН, 1996. – С.43–52.

379. Шевцов К. П. Образ(ование) и память / К. П. Шевцов // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. — СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. — Вып. 29. — С. 244–251. — (Серия «Symposium»).
380. Шевченко В. Створення закладу інноваційної культури / Валентина Шевченко // Директор школи. — 2013. — № 9–10. — С. 5–10.
381. Шевченко М. О. Буття людини в геномній перспективі : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09 / Мирослав Олексійович Шевченко. — К., 2006. — 155 с.
382. Шейко О. С. Традиція як фактор саморозвитку суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : 09.00.03 / О. С. Шейко. — Запоріжжя, 2001. — 19 с.
383. Шелер М. Положение человека в Космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии. — М. : Прогресс, 1988. — С. 31–95.
384. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избранные труды / [пер. с нем. А. В. Денежкина]. — М. : Гнозис, 1994. — С. 15–56.
385. Шердаков В. Н. Г. С. Батищев: в поиске истины пути и жизни / В. Н. Шердаков // Вопросы философии. — 1995. — № 3. — С. 95–102.
386. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. — М. : Прогресс, 1982. — 453 с.
387. Шустерман Р. Мыслить через тело: гуманитарное образование / Р. Шустерман // Вопросы философии. — 2006. — № 6. — С. 52–67.
388. Щербо І. Висока якість освіти: товар, який ми можемо запропонувати споживачеві / І. Щербо // Завуч. — 2013. — № 2. — С. 4–7.
389. Юнгер Э. Рабочий. Господство и гештальт / Э. Юнгер. — СПб., 2000. — 234 с.
390. Як навчатись? Методи планування, організації та оцінювання власного навчання : методичний посібник / упоряд. І. М. Поліщук, Г. Й. Поліщук. — Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2004. — 84 с.
391. Ярошовець В. Глобальні трансформації соціогуманітарного дискурсу в сучасній парадигмі філософії освіти / Володимир Ярошовець // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол. В. Андрущенко (кер.), М. Бойченко, Л. Горбунова та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — С. 61–67.
392. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс ; [пер. с нем. ; вступ. ст. П. П. Гайденко]. — М. : Наука, 1991. — 680 с.
393. Яценко К. Інформаційне суспільство: соціокультурний вимір / К. Яценко // Наукові записки. — Острог : Вид-во нац. ун-ту «Острозька академія». — Вип. 8. — 2011. — С. 75–82. — (Серія «Філософія».)

394. Baley S. Osobowosc / Stefan Baley. – Lwow : Licealna Biblioteczka Filozoficzna, 1939. – T. 5. – 36 s.
395. Bruner S. Jerome Beyond the Information Giver: studies in the Psychology of Knowing / Jerome S. Bruner. – W. W. Norman & Company, 1973. – 126 s.
396. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters LTD, 1997. – 121 p.
397. Heyting F. Beware of Ideals in Education / Frieda Heyting // Journal of Philosophy of Education. – 2004. – Vol. 38. – № 2. – P. 241–247.
398. Dobronravova I. Symposium A Physical and Metaphisafal Aspects of Systems after Morin [Electronic resource] / Iryna Dobronravova // Book of Abstract. Bertalanffy Center for the Study of Systems Science. EMCSR. European Meeting on Cybernetics and Systems Research / ed. by Robert M. Bichler, Stefan Blachfellner, Wolfgang Hofkirchher. – Vienna, 2012. – P. 33. – Access mode : <http://emcsr-conference.org>.
399. Knyazeva H. Complex Thinking: Methological, Managerial and Ethical Aspects [Electronic resource] / Helena Knyazeva // Book of Abstract. Bertalanffy Center for the Study of Systems Science. EMCSR. European Meeting on Cybernetics and Systems Research / ed. by Robert M. Bichler, Stefan Blachfellner, Wolfgang Hofkirchher. – Vienna, 2012. – P. 47–50. – Access mode : <http://emcsr-conference.org>.
400. Kysel E. Modellierung von Lern welten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik, Elztal / E. Kysel. – Daldau, 1993. – 224 s.
401. Koziellecki J. Cziowiek wielowymiarowy / Jozef Koziellecki. – Warszawa: Zak, 1996. – 279 s.
402. Lifton R. J. The Protean Self. Human Resilience in an Age of Fragmentation / R. J. Lifton. – N. Y., 1999. – 54 p.
403. Martin J. R. The Ideal of the Educated Person / Jane Roland Martin // Educational THCORY Spring, – 1981. – Vol. 31. – № 2. – P. 97–109.
404. McLaren P. The Treatment of Ritual in Educational Research / P. McLaren // Schooling As a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. – N. Y., 1999. – P. 24–29.
405. Ropolyi L. Systems vs. Networks-A Philosophical Reconsideration [Electronic resource] / Laszlo Ropolyi // Book of Abstract. Bertalanffy Center for the Study of Systems Science. EMCSR. European Meeting on Cybernetics and Systems Research / ed. by Robert M. Bichler, Stefan Blachfellner, Wolfgang Hofkirchher. – Vienna, 2012. – P. 35–36. – Access mode : <http://emcsr-conference.org>.
406. Sztobryn S. Slowo wstepne / Slawomir Sztobryn // Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku po wspoiczesnosc. – Lodz : Wydawnictwo Uniwersytetu Lodzkiego, 2012. – S. 5–7.

Наукове видання

Ганаба Світлана Олександрівна

Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики

Монографія

Головний редактор В.І. Кочубей
Дизайн обкладинки і макет В.Б. Гайдабрус
Комп'ютерна верстка Гайдабрус В.Б., А.О. Литвиненко

Підписано до друку 05.08.2014.
Формат 60x84^{1/16}. Папір офсетний. Гарнітура Скулбук.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 19,5. Обл.-вид. арк. 18,9.
Тираж 300 шт. Замовлення № 44

Відділ реалізації
Тел./факс: (0542) 65-75-85
E-mail: info@book.sumy.ua

ТОВ «ВТД «Університетська книга»
40009, м. Суми, вул. Комсомольська, 27
E-mail: publish@book.sumy.ua
www.book.sumy.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 489 від 18.06.2001

Віддруковано на обладнанні ВТД «Університетська книга»
вул. Комсомольська, 27, м. Суми, 40009, Україна
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 489 від 18.06.2001