

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ІНСТИТУТ ФІЛОСОФІЇ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ НАН УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ДВНЗ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
ВДНЗУ «УКРАЇНСЬКА МЕДИЧНА СТОМАТОЛОГІЧНА АКАДЕМІЯ»**

**І.С. Алексейчук
Л.В. Абизова**

**В.П. Загороднюк
Г.Д. Ємельяненко**

**Л.І. Мозговий
В.О. Дубініна**

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ

2019 рік.

**УДК 1:[37+001](075.8)
Ф51**

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Донецького національного медичного університету
(протокол № 8 від 25 червня 2018 року)*

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ:

І. С. Алексейчук, В. П. Загороднюк, Л. І. Мозговий,
Л. В. Абизова, Г. Д. Ємельяненко, В. О. Дубініна

ВІДПОВІДАЛЬНІ РЕДАКТОРИ:

І. С. Алексейчук доктор філософських наук, професор
Л. І. Мозговий, доктор філософських наук, професор

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Н. Г. Богданова доктор філософських наук, професор
В. В. Дубінін доктор філософських наук, професор

Ф 51 Філософія освіти і науки: навч. посіб. / І. С. Алексейчук та ін. –
2-ге вид. переробл. та доповн. – Слов'янск, 2019. – 365 с.
ISBN 978-966-2762-92-1

Навчальний посібник створено на основі досвіду викладання дисципліни «Філософія освіти і науки» у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Матеріал репрезентовано згідно з кредитно-трансферною системою оцінювання знань магістрів: І розділ «Філософія освіти» (6 тем) та ІІ розділ «Філософія науки» (6 тем). Висвітлюються вихідні поняття і проблеми філософії освіти, філософії науки, методології наукового пізнання.

Посібник адресовано магістрантам, аспірантам, викладачам філософських дисциплін, всіх, хто цікавиться вивченням філософії освіти і науки.

УДК 1:[37+001](075.8)
© І. С. Алексейчук, В. П. Загороднюк,
Л. І. Мозговий, Л. В. Абизова,
Г. Д. Ємельяненко, В.О. Дубініна, 2019
ISBN 978-966-2762-92-1

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ І «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ».....	11
ТЕМА 1. ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.....	12
1. Поняття освітньо-педагогічного дискурсу. Проблемне поле філософії освіти.	13
2. Парадигмальний статус філософії освіти.	23
3. Освітні парадигми сучасності.	28
ТЕМА 2. ОСМИСЛЕННЯ ОСВІТИ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ.....	40
1. Людина, освіта і виховання в контексті класичної філософії.	40
2. Освітні ідеї в неklasичній філософії.....	78
3. Філософсько-педагогічні погляди С. Сковороди.	87
ТЕМА 3. ОСВІТА ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ДУХОВНОГО ВИРОБНИЦТВА І СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ.....	92
1. Соціокультурні контексти освіти.	93
2. Інституціоналізація та функції освіти.	97
3. Освіта в процесі формування та розвитку сутнісних сил людини.	103
ТЕМА 4. ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСВІТИ	112
У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ	112
1. Біосоціальна (дуальна) природа людини.	113
2. Особливості гендерної соціалізації особистості в освітньо-виховному процесі.	123
3. Екзистенціали буття особистості в освітніх взаємодіях..	130
ТЕМА 5. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: ПЕРСПЕКТИВИ – РИЗИКИ – СПОДІВАННЯ.....	136
1. Філософія і стратегія освіти у глобалізованому світі.	137
2. Сучасні тенденції розвитку освіти.	141
3. Модернізація освітніх стратегій у вітчизняній педагогічній культурі. Формування освітньої парадигми в Україні.	151
КОНТРОЛЬНІ ЗАВДАННЯ	175
РОЗДІЛ ІІ «ФІЛОСОФІЯ НАУКИ»	187
ТЕМА 1. ВИНИКНЕННЯ НАУКИ ТА.....	188
ЗАКОНОМІРНОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ.	188
1. Основні етапи формування науки.	189

2. Логіка розвитку науки.....	202
3. Загальні моделі динаміки науки у сучасній філософії.....	209
ТЕМА 2. КЛАСИЧНА РАЦІОНАЛЬНІСТЬ І ПОСТНЕКЛАСИЧНА НАУКА.....	220
1. Криза класичного раціоналізму.....	221
2. Симптоми кризи й пошуки виходу з неї.....	226
3. Постнекласична наука як новий гуманістичний образ пізнання.....	229
ТЕМА 3. СУЧАСНІ АЛЬТЕРНАТИВНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКИ	236
1. Сцієнтизм – антисцієнтизм.....	237
2. Екстерналізм – інтерналізм.....	241
3. Кумулятивізм – плюралізм.....	245
4. Нормативізм – дескриптивізм.....	253
ТЕМА 4. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР АНАЛІЗУ РАЦІОНАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ	260
1. Історико-філософська ретроспектива аналізу раціонального пізнання.....	261
2. Проблема істини.....	265
ТЕМА 5. КОНЦЕПТУАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СЕНС ...	273
1. Парадигми концептуальних уявлень про сенс. Аналітичний напрям.....	274
2. Феноменологічна традиція розуміння сенсу.....	279
3. Методологічні структури пропозиціональної парадигми сенсу.....	281
ТЕМА 6. ПЕДАГОГІЧНІ ЕКСПЛІКАЦІЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ТА ФОРМАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО АСПЕКТІВ РАЦІОНАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ.....	289
1. Загальний стан думки у раціональному пізнанні.....	290
2. Особливості формування понять, суджень і умовиводів в структурі сходження від абстрактного до конкретного.	298
КОНТРОЛЬНІ ЗАВДАННЯ	308
ПІСЛЯМОВА.....	332
ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ».....	335
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА	343
ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК.....	358
ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК.....	358

ПЕРЕДМОВА

Актуальність даного навчального посібника визначається особливостями сучасної епохи і відповідними трансформаціями в філософії та педагогіці, які вже не можуть бути осмислені на основі попередніх теоретико-методологічних уявлень. Переосмислення статусу раціонального пізнання в системі пізнавальної діяльності людини, що відбувається у зв'язку з розвитком інформаційної революції і кризою класичної концепції раціональності спільно з проявом небезпеки гіпертрофованої експансії інструментального розуму, продукує нові вимоги до навчання і засобів пізнавальної діяльності, одночасно стимулюючи парадигмальне оновлення освіти. Необхідною теоретико-методологічною умовою і засобом такого оновлення є філософсько-освітня рефлексія раціонального пізнання, що передбачає уточнення його змісту, структури і закономірностей, осмислення репрезентації знання в освітньому просторі.

Сучасні трансформації в суспільстві та освіті вже не можуть бути адекватно осмислені тільки за допомогою традиційної парадигми освіти «Учні концентруються навколо Вчителі».

Нова парадигма «Вчителі концентруються навколо Учня» генерує перехід від традиційної орієнтації на досягнення учнем конкретної мети до орієнтації на досягнення учнем конкретного стану саморозвитку. У цих умовах процес побудови педагогічного простору керованого саморозвитку є актуальним і вирішальним. Комплексне осмислення можливостей подолання сучасних системних протиріч у загальноосвітній і вищій школі в контексті трансформації освітніх парадигм дозволяє більш точно позначити необхідні для цього механізми і розробити відповідні засади організації освітнього процесу.

Формування сучасних педагогічних парадигм не тільки актуалізує пошук засобів вдосконалення педагогічного простору, але опосередковано стимулює переосмислення більш широкого

кола міждисциплінарних проблем. В першу чергу це стосується загальних аспектів взаємодії філософського та педагогічного простору, включаючи проблему раціональності, яка стала однією з ключових не тільки в сучасній філософії науки, культури і мови, а й в педагогіці.

Освіта і наука є елементами світу культури тому філософське осмислення науки і філософська рефлексія з приводу освіти – взаємопов'язані і доповнюють одна одну. Саме в силу цього філософія освіти і філософія науки у даному навчальному посібнику об'єднані в єдине ціле. Це особливо важливо для тих, хто отримує професійну підготовку у педагогічному ВУЗі, тому що освіта для майбутніх фахівців стане доцільним засобом входження усвіт професійної діяльності.

Навчальний посібник розроблений на основі навчально-методичного комплексу, який включено до методичних рекомендацій магістрів з навчальної дисципліни «Філософія освіти і науки». У рекомендаціях представлена організаційна сторона підготовки студентів другого рівня вищої освіти ДВНЗ «Донбаського державного педагогічного університету». Навчальний посібник «Філософія освіти і науки» орієнтовано на магістрантів, які вивчають навчальну дисципліну «Філософія освіти і науки». У посібнику представлено філософське осмислення і розвиток освіти і науки, їх функціонування у всьому різноманітті різних сторін буття (онтологічний, гносеологічний, аксіологічний, соціальний, культурний, світоглядний, етичний аспекти). Впровадження курсу «Філософія освіти і науки» має на меті посилити світоглядну і методологічну підготовку майбутніх фахівців, розширити і поглибити їх філософську культуру по відношенню до майбутньої професійної діяльності. У той же час навчальний посібник не вичерпує всього змісту програми, у ньому розглядаються її вузлові питання. Програмний матеріал дисципліни «Філософія освіти і науки» успадковує, поглиблює та розвиває засади загального курсу «Філософія (філософія,

релігієзнавство, логіка)». Для магістрантів всіх спеціальностей навчальний посібник в цьому відношенні виступає в якості базового.

Навчальний посібник розкриває основні проблеми філософії освіти і науки, які представлені в теоретичному та історичному аспектах. Обсяг посібника дозволяє розглядати теми курсу в повному обсязі. Зміст посібника засновано на сучасному рівні розробки проблем філософії освіти і науки. Автори, працівники Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України (професор В.П. Загороднюк), Донецького національного медичного університету (професор І.С. Алексейчук), Донбаського державного педагогічного університету (професор Л.І. Мозговий, доцент Л.В. Абизова, доцент Г.Д. Ємельяненко) та ВДНЗУ «Української медичної стоматологічної академії» (доцент В.О. Дубініна) безпосередньо займаються - науковим філософським осмисленням багатьох аспектів розвитку і функціонування освіти і науки. Результати їх наукових досліджень знайшли відображення в тексті посібника. Наша головна мета полягає у тому, щоб дати читачу уявлення про еволюцію сучасної філософії освіти і науки, альтернативні концепції розвитку пізнання, провідні тенденції розвитку сучасної філософії освіти і науки, новий гуманістичний постнекласичний образ сучасної освіти і науки. На відміну від існуючої навчальної літератури з даної проблематики, зосередимо увагу на єдності методологічних, соціально-культурних та гуманістичних вимірів освіти і науки. Прикметною особливістю нашого підходу є широке тлумачення філософії освіти і науки як філософської рефлексії над наукою від епохи модерну до постмодерну. Такий підхід уможливить цілісний синтетичний погляд на науку на противагу неопозитивістським, постпозитивістським, структуралістським та іншим концепціям науки.

Навчальний посібник складається з двох розділів: перший розділ «Філософія освіти» і другий розділ «Філософія науки», кожна тема завершується запитаннями та завданнями для самоконтролю, написанням реферату. Посібник створено таким чином, щоб сприйняття і відтворення навчального матеріалу відбулось зрозумілим способом. Запропонована система перевірки знань дозволяє не тільки їх засвоювати, але й надає студентам можливості творчого самовираження через виконання контрольних завдань (I – рівень тести, II – рівень репродуктивний, III – рівень продуктивний). До кожної теми додається також значний список рекомендованої літератури, в якому міститься велика кількість навчальних, наукових та інших видань.

Вказана мета зумовила основний зміст і композицію навчального посібника. Перший розділ посібника «Філософія освіти» є надзвичайно актуальним філософським курсом у сучасному глобалізованому світі, де освіта починає грати провідну роль. Особливого значення набувають проблеми мультикультурності, толерантності і співробітництва в освітньому просторі. На основі вивчення курсу передбачається формування у магістрів цілісного розуміння освіти як вагомого інституту сучасної цивілізації, як невід'ємної складової соціалізації сучасної людини. Основна увага приділена з'ясуванню природи і сутності освіти, розумінню специфіки освітньої діяльності, взаємодії освіти з іншими соціальними інститутами, логіці історичного розвитку освіти на різних етапах цивілізаційного устрою суспільства, характеристиці сучасної системи освіти, її структурних елементів та функцій.

У другому розділі посібника «Філософія науки» ми розглянемо раціональність як історико-науковий феномен, як логіко-методологічний прийом і як світогляд, історико-філософську ретроспективу аналізу раціонального пізнання, новий постнекласичний образ науки як один з можливих

варіантів виходу з кризи класичної наукової раціональності, сучасні альтернативні концепції розвитку науки. Зокрема зосередимо увагу читача на таких цікавих контрверсах сучасної філософії як: сцієнтизм – антисцієнтизм, екстерналізм – інтерналізм, кумулятивізм – плюралізм, нормативізм – дескриптивізм. Розглянемо нове теоретичне бачення науки і провідні тенденції розвитку сучасної філософії науки, зокрема концептуальні уявлення про сенс. Тут же розглянемо здобутки і втрати постмодернової філософії науки. Експлікація структурно-функціонального та формально-логічного аспектів раціонального пізнання завершить даний розділ.

З огляду на вище викладені міркування, магістрант під час ознайомлення з даним курсом, має не тільки оволодіти основними розділами знань з філософії освіти і науки, а також мати можливість через отриманні знання та вміння реалізувати свій творчий потенціал, сформуватися як особистість, яка виявлятиме високий рівень поваги до різноманітних вчень, бути толерантною особистістю, налаштованою на конструктивний пошук взаєморозуміння та взаємоповаги з іншими людьми, в кожній з яких, в першу чергу, бачитиме й поважатиме унікальну й неповторну особистість.

ПОСІБНИК ПІДГОТУВАЛИ
ПЕРЕДМОВА— д.філос.н., проф. **Алексейчук І.С.**,
к.філос.н, доц., **Абизова Л.В.**,
к.філос.н., доц. **Ємельяненко Г.Д.**

РОЗДІЛ І

- ТЕМА № 1.** - д.філос.н., проф. **Алексейчук І.С.**,
д.філос.н., проф. **Мозговий Л.І.**,
к.філос.н., доц. **Абизова Л.В.**
- ТЕМА № 2.** — к.філос.н, доц. **Абизова Л.В.**,
к.філос.н., доц. **Ємельяненко Г.Д.**
к.філос.н., доц. **Дубініна В.О.**
- ТЕМА № 3.** — д.філос.н., проф. **Мозговий Л.І.**,
к.філос.н., доц. **Абизова Л.В.**
к.філос.н., доц. **Дубініна В.О.**
- ТЕМА № 4.** — к.філос.н., доц. **Абизова Л.В.**,
к.філос.н., доц. **Ємельяненко Г.Д.**
- ТЕМА № 5.** — к.філос.н., доц. **Абизова Л.В.**,
к.філос.н., доц. **Ємельяненко Г.Д.**
- ТЕМА № 6** — д.філос.н., проф. **Алексейчук І.С.**

РОЗДІЛ ІІ

- ТЕМА № 1.** — д.філос.н., проф. **Мозговий Л.І.**,
к.філос.н, доц. **Абизова Л.В.**,
к.філос.н, доц. **Ємельяненко Г.Д.**
- ТЕМА № 2.** — д.філос.н., проф. **Загороднюк В.П.**
- ТЕМА № 3.** — д.філос.н., проф. **Загороднюк В.П.**
- ТЕМА № 4.** — д.філос.н., проф. **Алексейчук І.С.**
- ТЕМА № 5.** — д.філос.н., проф. **Алексейчук І.С.**
- ТЕМА № 6.** — д.філос.н., проф. **Алексейчук І.С.**

ПІСЛЯМОВА — д.філос.н., проф. **Загороднюк В.П.**

РОЗДІЛ І

«ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»

ТЕМА 1. ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ.

1. Поняття освітньо-педагогічного дискурсу. Проблемне поле філософії освіти.
2. Парадигмальний статус філософії освіти.
3. Освітні парадигми сучасності.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ **Дискурс** - (похідний від латинського «diskursus») має різноманітні тлумачення, такі як розумність, раціональність, серйозна розмова, бесіда, міркування, трактат, доповідь, доповідь, лекція, проповідь, послідовне розгортання мислення.

♣ **Дискусія** – колективне обговорення суперечливого питання, проблеми, що відбувається у формі суперництва думок з метою пошуку його оптимального вирішення.

♣ **Компетентнісний підхід** – один з провідних принципів освіти, сутність якого полягає в тому, що проміжним і кінцевим результатами навчання визнається формування певних здібностей особистості (компетенностей), котрі проявляються в комплексі вмінь, базованих на знаннях, ціннісних орієнтирах і досвіді діяльності.

♣ **Критичне мислення** – наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження: мусимо його сприйняти, відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з якою це робиться. Характеризується усвідомленістю, самостійністю, рефлексивністю, цілеспрямованістю, обґрунтованістю, контрольованістю, самоорганізованістю. Складається зі загальнометодологічних принципів, стратегій і процедур, використовується для вирішення практичних завдань – розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісної оцінки й ухвалення рішень.

♣ **Полікультурна освіта** – основоположний принцип виховної діяльності від дошкільних навчальних закладів до університетів, включаючи позашкільні освітні установи, своєрідний підхід і перспектива вивчення вже наявних предметів (в особливості історії) у дусі визнання різних культур і цінностей, передбачає створення рівних можливостей для кожного учня на освіту і культурний розвиток (незалежно від його культурної, релігійної та соціальної приналежності).

♣ **Толерантність** – у діалогічному розумінні, це морально-психологічна та культурно-духовна якість суб'єкта, що виявляється ширшою за прості лояльність чи терпимість і передбачає активну жертовну гуманістичну позицію турботи за життя Іншого, опікування його вразливістю й беззахисністю та переймання на себе екзистенційної вини та відповідальності за його смертність і конечність. Толерантність як діалогічна властивість свідомості суб'єкта передбачає єдність принципівості та лояльності, самоті й іншості, відкритості світові та відданості власним переконанням.

1. Поняття освітньо-педагогічного дискурсу.

Проблемне поле філософії освіти.

Актуалізація теми раціональності в освіті - це результат генезису всього корпусу філософського та педагогічного знання за весь попередній період. Тому така тема вимагає особливої системної інтерпретації в рамках мультидисциплінарної еволюційної методології.

Взаємодія філософського та педагогічного знання має тисячолітню історію. Ще Аристотель роздумував над питаннями виховання молоді, але для нього освіта поки ще не було окремим об'єктом філософської рефлексії, а була частиною політики, тобто частиною вчення про державний устрій. Довгий час педагогічні концепції, зароджуючись у філософському середовищі, сприймалися не як окремі об'єкти філософської

рефлексії, а як елементи цілісності іншої етіології (держави, природи і т.п.).

Становлення педагогіки як самостійної науки призвело до певного відчуження її субстрату від філософського знання, але взаємодія філософії і педагогіки залишалася помітним і ефективним, особливо в переломні моменти розвитку останньої, що сприяло формуванню нових педагогічних парадигм.

У сучасному суспільстві освіта набуває статусу багатовимірного стратегічного ресурсу громадянської, моральної та пізнавальної спрямованості. Людство вступило в епоху, в якій культура та культурні фактори впливають на формування світової політики, при цьому значну роль у сучасних модернізаційних стратегіях відіграє освіта як фундаментальна складова культури. Освітній простір – це синтетична категорія, що відображає всі аспекти функціонування і розвитку освіти у соціальному вимірі, реалізацію виховних і освітніх взаємодій, передачу зразків життєвого досвіду соціуму від попередніх поколінь поколінням прийдешнім, шляхом спеціально організованих процесів виховання, навчання і розвитку. Сучасна інтерпретація соціального буття, відображаючи динаміку і структуру соціальних процесів у контексті формування особистості, потребує філософського осмислення освітньо-педагогічного дискурсу. Дискурс постає одночасно і типом філософського мислення, і категорією філософії освіти. Результат досягнення освітньо-педагогічним дискурсом своїх цілей завжди у майбутньому. Освітньо-педагогічний дискурс – це філософська рефлексія з приводу освіти як фундаментальної складової духовної культури людства.

Досягнення сучасної науки, принципово змінюючи картину світу, змінюють наші уявлення про світ. У ХХІ ст. виникає нагальна потреба зміни структури і змісту професій, культурного середовища в цілому. Реалії сьогодення висувають нові вимоги до організації та якості освіти, процеси трансформації освітнього

простору істотно впливають на сутність і темпи реформування та формування нових відносин у сфері освіти. Осмислити цей фундаментальний виклик освіти в сучасній історії ставить за мету філософія освіти. В означеному контексті цілком виправданим є з'ясування відношень «філософія – освіта», «філософія – філософія освіти», «освіта – філософія освіти».

«Філософія», «освіта», «філософія освіти», «дискурс», «особистість», «культура», «творчість», «інновації» – це ключові поняття, які окреслюють проблематику, пов'язану зі змінами в сучасному освітньому просторі і потребою формування нового типу особистості, здатної пристосуватися до мінливих умов соціального середовища.

Філософія – фундаментальна складова культури, саме у філософії культура представлена у всій повноті. Найсуттєвіші проблеми людства набувають у філософії остаточних інтерпретацій. Немає іншої сфери культури, яка б перевершувала філософію своїми інтерпретаційними можливостями. У сучасному розмаїтті знань, цінностей, життєвих орієнтирів створення цілісного образу світу під силу лише філософії. Філософія створює особливий понятійний світ на основі раціональних та емоційно-чуттєвих складових. Вона є однією з найдавніших форм раціоналізації людського знання. Філософія як форма знання має власну розгалужену структуру. Фундаментом філософії є онтологія (вчення про буття, природу і структуру світу), гносеологія (вчення про пізнання і шляхи досягнення істини) та етика (вчення про моральну природу людини і норми її поведінки). Проте, філософське знання – це не застигла система, воно еволюціонує, трансформується та диференціюється відповідно до викликів часу. Так, виокремлення інтересу до різноманітних видів буття – природи, людини, історії, суспільства, науки, техніки – сприяло формуванню філософії природи, філософської антропології, аксіології, філософії історії, соціальної філософії, епістемології, філософії науки, філософії

техніки, філософії релігії, філософії мови, філософії освіти тощо. Філософія єдина і багатогранна одночасно. У переліку функцій філософії, поряд із світоглядною, методологічною, пізнавальною, аксіологічною особливої ваги набуває освітня функція. Вона пов'язана із впливом філософії на свідомість, знання і навіть на поведінку людей. Вивчення філософії збагачує людину знаннями, розвиває її пізнавальні можливості, сприяє формуванню переконань, цінностей та життєвої позиції, актуалізує інтелектуально-творчу активність. Філософія навчає, розвиває, формує особистість. Філософія – це рефлексія, творчість щодо набуття людиною свободи. Людство, усвідомлюючи роль і значення філософії, завжди звертається до арсеналу її ідей, прагнучи з'ясувати, осягнути і сформувати глибинні смисли свого буття.

XXI ст. називають століттям освіти і науки. Згідно даним ЮНЕСКО за останні 30 р. університети світу підготують більше випускників ніж за всю історію людства. Причиною тому є декілька факторів, серед яких – значний приріст населення та вплив технологій на професійну діяльність сучасної людини. Там, де зовсім недавно можна було працювати, маючи середню професійну або спеціальну освіту, тепер необхідно мати освіту вищу. В Україні існує тенденція появи такого соціального феномену як масова вища освіта, що певною мірою сприяє девальвації самої освіти.

Освіта розглядається як реалізація невід'ємних прав людини на освоєння цінностей культури. Інколи, освіту розуміють вузько, поза культурою та моральністю, лише як оволодіння систематизованими знаннями, вміннями, та навичкам, а з культурою і практикою пов'язують виховання. Це досить обмежена позиція, тому що освіта є формою успадкування культури людства та надбань цивілізації, процесом включення індивіда в контекст соціальних відносин, процесом формування

цілісної особистості. Освіта – невід’ємна складова духовного життя людства. З глибокої давнини і до нинішніх часів освіта визначала людську історію, впливаючи на хід подій та розвиток цивілізації.

Між філософією та освітою існує тісний взаємозв’язок, про що свідчить історія філософської думки та процеси динаміки освітніх форм і взаємодій. Філософія завжди впливала на розвиток систем освіти і виховання, стимулюючи розвиток освіти. Цілком закономірно освіта стає предметом філософської рефлексії, при цьому акцентується увага на можливостях конструктивного підходу до вивчення проблем освіти саме з філософських позицій. В свою чергу, поширення освіти завжди супроводжувалося зростанням інтересу до філософії. Отже, філософія сприяла розвитку освітніх ідей, а освіта пробуджувала філософські роздуми, сприяла формуванню та поширенню філософської культури. І філософія, і освіта – це фундаментальні основи духовної культури людства.

Філософія освіти – відносно нова дослідницька галузь філософії. Філософія завжди прагнула осмислити сутність освіти, її роль у формуванні особистості та у створенні ідеального суспільства, філософія прагнула сформулювати цінності та окреслити можливості освіти, адже від природи людина не є тим, ким вона має бути, тому потребує освіти. З огляду на цедоцільно згадати імена софістів: Сократа, Платона, Августина, Вольтера, Д. Локка, К. Гельвеція, Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, М. Бубера, В. Дільтея, К. Ясперса, А. Уайтхода, М. Шелера, Е. Кассирера та багатьох інших. До аналізу різноманітних аспектів філософсько-освітнього виміру раціонального пізнання звертаються такі вітчизняні дослідники, як В.П. Андрущенко, Л. В. Губерський, І.А. Зязюн, В. Г. Кремень, М. Д. Култаєва, В.С. Лутай, В.С. Пазенок. На межі ХІХ-ХХст. американський філософ,

систематизатор прагматизму Д. Дьюї наполегливо доводив необхідність освітньої практики, заснованої на філософських принципах, обґрунтовував ідею, згідно з якою педагоги-практики повинні мати освітню філософію як методологічне підґрунтя всієї освітньої діяльності, а філософія освіти має стати обов'язковим виміром компетентної, відповідальної практики в освіті.

Дисциплінарна ідентифікація філософії освіти залишається досі відкритою проблемою, а створене вітчизняними і зарубіжними вченими педагогічне знання поки ще не має чітко розробленої теорії навчального предмета, змісту освіти та навчальних планів. Такий стан актуалізує подальші наукові та філософські пошуки проблеми раціональності. Ця проблема, як уже зазначалося, завжди була присутня в філософському дискурсі. Особливо актуальною вона виявилася і в двадцятому столітті, найчастіше асоціюючись з науковою раціональністю. Індустріальний, а потім і інформаційний типи суспільства - це цілісності в яких провідну роль відіграє наука, інформаційні потоки і нові технології. Сучасна система освіти відображає ці зміни в суспільстві, які сприймаються в соціумі як природні прояви генезису раціональності.

Філософія освіти посідає важливе місце в процесі викладання філософії у всіх західноєвропейських країнах, в той час як в Україні належна увага цій галузі знань почала приділятися лише з проголошенням незалежності. В українській культурі розвивалися освітні ідеї з давніх часів, але філософські традиції дослідження освіти не склалися, до останніх часів вона не була предметом спеціального філософського аналізу. Наразі ситуація принципово міняється.

Упродовж останніх років у нашій державі були створені наукові координаційні та організаційні центри розробки проблем філософії освіти, активно захищають дисертації з означеної

проблематики, з'явилися монографії та статті, стали проводитися міжнародні та всеукраїнські конференції, присвячені проблемам філософії освіти, почали викладатися курси з філософії освіти у вищих навчальних закладах, створюються асоціації філософів, які спеціалізуються на дослідженні проблем освіти.

Одні дослідники (Лутай В., Базалук О., Юхименко Н.) вважають відокремлення філософії освіти в самостійну дослідницьку галузь виправданою відповіддю на виклики часу, інші (Андрущенко В., Михайлов М.) називають цей процес невиправданим множенням філософського знання, оскільки освітня проблематика вивчається у межах соціальної філософії та філософської антропології. Існує третя точка зору, згідно з якою доцільним визнається створення педагогічної філософії, – знання дотичного як до педагогіки, так і до філософії з акцентом на педагогічній складовій (Коротяєв Б.). Перша з вищеназваних позицій, яку ми також до речі поділяємо, є домінуючою у сучасному філософському дискурсі.

Коли ж виокремлюється філософія освіти у межах філософського знання як самостійна сфера досліджень? На це питання існують такі відповіді:

- ♣ середина ХІХ ст., оскільки саме тоді склалася в основних рисах сучасна система освіти під впливом певних філософських і педагогічних ідей, які сприяли антропологічному повороту в системі філософських знань;

- ♣ 40 р. ХХ ст., оскільки в Колумбійському університеті (США) була вперше створена спілка з метою дослідження філософських проблем освіти та здійснення філософської експертизи освітніх програм, налагодження співпраці між філософами і теоретиками педагогіки, підготовки навчальних курсів з філософії освіти в коледжах та університетах (в цей час мало місце обособлення філософії освіти від загальної філософії);

у 40-60 – ті р. XX ст. у США і Великій Британії виникли громадсько-наукові спілки філософії освіти. А в 1990 р. на міжнародній конференції в Лондоні було створено «Міжнародну мережу філософії освіти»;

♣ останні 20-30 – ті р., оскільки в цей час починають викладатися курси в університетах з означеної дисципліни, готуватися навчальні програми, видаватися підручники, відбувається підготовка кадрів з цієї спеціальності.

Незважаючи на різноманітність точок зору, варто констатувати, що філософія освіти є не просто новою, а новітньою сферою філософських знань, що, в свою чергу, породжує низку проблем, пов'язаних з інституціоналізацією філософії освіти, а саме:

♣ *по-перше*, недостатність джерелознавчої бази, що значно ускладнює процес становлення та вивчення курсу (зараз відбувається кількісне накопичення дослідного матеріалу, яке має забезпечити якісні здобутки);

♣ *по-друге*, відсутність необхідної дисциплінарної строгості і системності обумовлює відсутність чіткого окреслення дослідницької проблематики та визначеності категоріального апарату.

Відсутність загальновизнаних підходів до вивчення філософських аспектів освітньої практики з, одного боку, ускладнює процес становлення концепту філософії освіти, а з іншого, – відкриває нові концептуальні можливості для наукової творчості, пошуку нетрадиційних і, можливо, парадоксальних теоретичних підходів.

На формування філософії освіти як нової дослідницької сфери у межах філософії вплинуло багато чинників серед яких основними є:

♣ активне виокремлення освіти у відносно автономну складову громадянського суспільства;

♣ необхідність осмислення сутності та цінностей освітніх знань, нової діалогічної форми їх взаємодії з філософією;

♣ інтеграція сучасного освітнього знання з сучасними філософськими системами, його трансформація та координація відповідно до цих систем;

♣ корегування системи цінностей, обумовлене потребою в новій світоглядній орієнтації сучасної людини – суб'єкта глобалізаційних процесів;

♣ потреба в толерантності та діалогічності між основними культурними, релігійними, політичними течіями у сучасному різнополюсному мультикультурному світі.

Формування філософії освіти відбувалося не з «чистого аркуша», її появу обумовили надбання філософської і педагогічної думки, потреби суспільної практики. Таким чином, джерелами філософії освіти є:

1. Загальна філософія.

2. Досвід педагогічної практики, його філософсько-світоглядне осмислення та узагальнення.

3. Спеціальні науки, які вивчають освіту та пов'язані з нею філософські проблеми (педагогіка, культурологія, соціологія, психологія тощо).

Існують певні складнощі при з'ясуванні статусу філософії освіти, її співвідношення із загальною філософією, з одного боку, та з педагогікою, педагогічною теорією і практикою – з іншого. Відбувається пошук дисципліною власного предметного поля, обособлення її від вихідних знань – філософії, педагогіки, логіки, історії, культурології. Це дозволяє говорити про філософію освіти як про синтетичну, інтегративну і комплексну міждисциплінарну галузь, яка має власну нішу в системі

гуманітарного знання. На цей час актуальною є проблема більш чіткого визначення кола проблем власне філософії освіти у відмінності від загальної філософії та від більш конкретної проблематики спеціалізованих наук про освіту.

Довгі роки в межах педагогіки інтерпретувалися загально-філософські положення з освітньо-педагогічним забарвленням, філософське знання вважалося імпліцитно притаманним педагогіці. Практично у всіх публікаціях з методологічної освітньо-педагогічної проблематики традиційно віддається данина загально філософським положенням, інколи -адаптовано до специфіки освіти, інколи – механічно, формально поширеним на сферу педагогічних досліджень. Філософські знання мають етико-нормативний, світоглядний характер. Філософія освіти, інтегруючи та конкретизуючи теоретико-методологічний апарат загальної філософії, асимілюючи та використовуючи знання, накопичені спеціалізованими науками, виробляє відношення до педагогічної дійсності з її проблемами і протиріччями, висувуючи можливі концептуальні варіанти її удосконалення. Філософська рефлексія спрямована на осмислення процесів освіти, доповнюється теоретичним та емпіричним досвідом педагогіки, а педагогічні дослідження стали охоплювати не лише конкретні проблеми освітньої практики, але й найважливіші соціокультурні виклики часу. На основі вище сказаного можна зробити висновок про те, що філософія освіти поступово набуває статусу раціонально оформленого дискурсу, демонструючи сходження освітнього знання до систем загальної філософії, трансформацію та координацію останніх відповідно до цих знань. При цьому філософія і освіта постають як фундаментальні складові духовної культури людства, філософія і філософія освіти співвідносяться як ціле і частина, освіта і філософія освіти як особливий вид духовної практики і світоглядно-методологічне її обґрунтування.

2. Парадигмальний статус філософії освіти.

Як стверджує сучасне наукознавство, будь-яка наука досягає зрілості, тобто стає самодостатньою, коли переходить в парадигмальний статус. Ключовим поняттям розвитку науки в означеному контексті набуває поняття парадигми. Поняття «парадигма» неоднозначне, неоднозначне і ставлення науковців до цього поняття. У праці Т.Куна «Структура наукових революцій» наука даного часу визначається парадигмою, тобто специфічною структурою, яка містить різноманітні варіації уявлень про предмет науки, її основні теорії та специфічні методи дослідження. Пропонуємо розуміти парадигму як сукупність філософських, загально-наукових і метатеоретичних основ науки, в нашому випадку – філософії освіти. У якості вказаних основ виступають різноманітні концепції, принципи і підходи, наприклад, концепція детермінізму, системний підхід, принцип історизму, тощо. В наукознавстві за звичай виділяють три види парадигм: по-перше, парадигми, що обґрунтовують самостійний статус тієї чи іншої науки, відмежовують на якісному рівні одне знання від іншого (філософію від політології, філософію освіти від філософії науки); по-друге, парадигми, що фіксують суттєві відмінності між історичними стадіями в розвитку науки (наприклад, позитивізм, неопозитивізм, постпозитивізм у філософії), по-третє, парадигми, що диференціюють наукові співтовариства в межах однієї науки на одному і тому ж етапі її розвитку (парадигми в межах некласичної філософії).



Т. Кун (1922-1996)

Якщо наука не має парадигмального статусу, то це означає, що вона ще не віддиференціювала свій предмет від інших наукових дисциплін і тому не може вважатися самостійною наукою. Наука має парадигмальний статус, якщо вона має

парадигму, визнану даним науковим співтовариством. Це монопарадигмальний статус науки. Після наукової революції зазвичай складається ситуація парадигмального дуалізму: завойовує визнання нова, але продовжує користуватися підтримкою і стара парадигма. Нарешті, є науки, які характеризуються наявністю багатоваріантних парадигм. Парадигмальні статуси науки можуть співпадати з історичною логікою її розвитку. Так логіка, якщо не зважати на певні історичні особливості, притаманна і філософії освіти, яка, зароджуючись в контексті філософського знання та надбань педагогічної практики, оминаючи стадію монопарадигмального статусу пройшла шлях від допарадигмального до багатоваріантного парадигмального статусу.

Парадигма, окрім названих вище елементів включає в свою структуру категорії, які можуть бути основою для побудови теорій. Базовий категоріальний апарат філософії освіти складають поняття «освіта», «виховання», «особистість», «система освіти», «культура», «соціалізація», «творчість», «інновації», «компетентнісний підхід», «полікультурна освіта», «толерантність», «критичне мислення», тощо.

Обґрунтуванням наукового статусу філософії освіти, як і будь-якої іншої науки є розмежування її об'єкта і предмета. В науковій літературі інколи має місце змішування або ототожнення понять «об'єкт» і «предмет», які знаходяться у смисловій близькості.

Об'єкт науки – це сфера об'єктивного та суб'єктивного світу, частка реальності, з власними характеристиками, в той час як предметом є результат теоретичного абстрагування, результат дослідницьких дій. Будь-яка наука відрізняється від іншої науки своїм предметом. Усі науки в цілому вивчають об'єктивну реальність, проте кожна з них вивчає свою сферу об'єктивної реальності, при цьому, одна і та сфера об'єктивної реальності може бути об'єктом дослідження багатьох наук. Відмінність

різних наук полягає у тому, що в одному об'єкті вони вивчають свої специфічні аспекти і закономірності функціонування даного об'єкта. Так, розвиток і функціонування освіти підпорядковується вимогам соціальних, економічних, психологічних, демографічних та інших законів і закономірностей, які є предметом відповідних наук.

Об'єкт науки – це така реальність, що репрезентує фрагмент об'єктивного світу, предмет науки – це відтворення відповідної реальності на абстрактному рівні шляхом виявлення найбільш значимих з наукової та практичної точок зору закономірних зв'язків і відношень цієї реальності. Такого роду абстрагування (створення моделі об'єкта) саме і визначає ту «частину», «сферу», «аспект» реальності, на яку спрямована активність дослідника. Об'єктом філософії освіти є освіта у всіх її проявах. З предметом філософії освіти, оскільки він постає результатом новітніх творчих розробок науковців, не все так однозначно.

Представники різних наукових шкіл формулюють різне розуміння предмета філософії освіти. Як правило під предметом філософії освіти розуміють:

- ♣ філософські засади освітньої діяльності;
- ♣ перспективи та можливості освіти;
- ♣ динаміку освіти та освітніх систем;
- ♣ аксіологію освіти;
- ♣ місце освіти в системі соціальних інститутів суспільства.

Отже, у широкому розумінні предмет філософії освіти – це не лише філософське осягнення самого процесу отримання знань, вмінь та навичок, а й масштабне вивчення культурних досягнень та цінностей, покликаних задовольнити потреби системи освіти, яка, відповідаючи на глобалізаційні виклики сучасності, знаходиться у стані пошуку нових форм.

Узагальнюючи окреслення проблемного поля філософії освіти, з академічною метою доцільно також виділити наступні основні його аспекти:

♣ соціально-онтологічний (аналіз конституювання освіти як механізму розвитку людства, статусу освіти в рамках культури, взаємообумовленості парадигм розвитку суспільства та освіти, взаємозв'язку освіти з іншими соціальними системами);

♣ аксіологічний (визначення сутності людини та ціннісних основ її розвитку і саморозвитку, осмислення людського виміру освітньої системи та освітньої практики, ідеалу освіченості, розколу культури на технічну та гуманітарну);

♣ гносеологічний (виділення предмета дослідження, розробка категоріального апарату, визначення природи взаємовідносин із суміжними дисциплінами, наукового статусу філософії освіти);

♣ праксеологічний (практичне проектування освітніх систем, технологізація освітнього процесу).

Доцільно говорити про конвенціональний характер визначення сутності самої філософії освіти, оскільки теоретики не мають однастайності у цьому питанні, пропонуючи розуміти філософію освіти як:

♣ різновид прикладної філософії, який досліджує сутність освітнього процесу і з'ясовує смислові значення освіти в їх соціальному та гуманістичному аспектах;

♣ прикладне знання у рефлексивному полі теоретичної педагогіки, метатеорія в структурі педагогічного знання;

♣ сферу філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі й основних закономірностей розвитку освіти;

♣ філософський аналіз освіти як матриці відтворювання суспільства;

♣ філософську метафізику, більш широку галузь знання у порівнянні з соціальною філософією та філософською антропологією;

♣ знання про пріоритети та сутність освіти як інституту розвитку культури;

♣ науку про існування і формування людини в духовному та освітньому просторі;

♣ автономну науку і спосіб мислення про освіту.

Зважаючи на всю строкатість визначень, можна зробити висновок про тісний взаємозв'язок та взаємозалежність філософії та освіти і про те, що освіта має філософську природу.

Завданням філософії освіти є:

♣ з'ясування значення і місця освіти в культурі, сутності освіти у взаємовідношенні з родовою сутністю людини;

♣ аналіз етико-аксіологічних засад освітнього процесу (цінності, ідеали, норми);

♣ дослідження кризових проявів у сучасній освіті та пошук шляхів їх подолання;

♣ спрямування та корегування еволюції процесу освіти у відповідності з потребою формування нового типу особистості, здатної міркувати новими категоріями;

♣ застосування основних положень онтології, гносеології, філософської антропології, аксіології в дослідженні освіти як особливого виду суспільної інституціалізованої діяльності.

Філософія освіти покликана не лише констатувати, але й з'ясовувати можливі перспективи виходу освіти із кризових станів. Філософія освіти не може обмежуватися лише рефлексією над освітою та освітнім простором в цілому. Подібно до загальної філософії філософія освіти має могутній прогностичний потенціал, вона не може не висувати проекти освіти майбутнього, які безперечно повинні співвідноситися з соціокультурними ресурсами, але можуть випереджати свій час, задаючи перспективу розвитку освітньої системи, педагогічної думки і соціокультурної дійсності.

3. Освітні парадигми сучасності.

Освіта завжди була і залишається основним способом розвитку людини і суспільства. Дискусії про кризу освіти і педагогічного мислення є відображенням «духовної ситуації часу» – «кризи сенсу» – труднощів у визначенні ідеалів та цінностей особистості і суспільства в умовах сучасної науково-технічної цивілізації. Ще в XIX ст. мали місце суперечки про сутність освіти, про те чому і як навчати. Під впливом ідей представників німецької класичної філософії І. Канта, Г. Гегеля, Г. Гумбольдта у Європі мала місце низка освітніх реформ, орієнтованих на культурно-історичні ідеали. Проте, в середині XIX ст. в Англії відбулася дискусія, започаткована видатним фізиком Фарадеєм про соціальні потреби у спеціалізованому навчанні і розвитку природничої освіти. Саме з цього розпочалося протистояння двох підходів до визначення домінанти освітнього процесу, які відображали два підходи до розуміння людини як суб'єкта освіти: емпірико-аналітичного напрямку, орієнтованого на відповідні науки про людину як типологічну істоту, та гуманітарного напрямку, що інтерпретує людину як особистість, унікальну індивідуальність, яка розкривається насамперед в етичному, естетичному,



Ч. Сноу (1905-1980)

світоглядному аспектах і навіть у позанауковій свідомості. Англійський письменник, фізик та громадський діяч XX ст. Ч.Сноу в своїй лекції «Дві культури та наукова революція» сформулював проблему протистояння двох культур, «драматичного розриву двох культур», яка полягає у розриві в культурній свідомості європейської інтелігенції. Ч. Сноу вказував на те, що в Європі другої половини XX ст. сформувалися дві спільноти, які володіють суттєво різною

культурною свідомістю: з одного боку – літературна, гуманітарна інтелігенція, з іншого – природничо-наукова, технічна інтелігенція. Різниця у світогляді та ціннісних орієнтаціях обох груп мали, на думку філософа, принциповий характер: якщо прибічники науково-технічних підходів наповнені вірою в майбутнє, фанатично переконані у можливості створення процвітаючого суспільства на основі наукового пізнання і наукової організації суспільного життя, зневажають будь-які застереження гуманітаріїв щодо застосування наукових досягнень у вдосконаленні людської природи, то прихильники гуманітарного підходу намагаються дотримуватися традиційних цінностей, які вони вважають втраченими під натиском науково-технічного прогресу, а культурну свідомість оцінюють як спрямовану на створення царини духовної творчості та відчуття емоційної повноти життя. Перші тяжіють до сцієнтизму (від лат. *scientia* – знання, наука) – тенденції до витлумачення знання в світлі принципів і методів, властивих природничим наукам, визнання культу науки, розуміння її як вищої цінності суспільства, другі – до антисцієнтизму, напрому, який вважає можливості науки у розв’язанні проблем людського існування обмеженими, оцінює науку як ворожу буттю людини. На основі розколу культури формується два типи спільнот – гуманітарії (лірики) та технократи (фізики), вони по-різному сприймають і оцінюють одні й ті ж самі речі, часто не можуть знайти спільної мови, що сприяє роз’єднанню людей та поглибленню кризи нашої цивілізації. Дійсно, важко одній людині обійняти та вмістити в собі знання та уявлення про фізику елементарних частин, специфіку різних виробництв, філософію, специфіку біохімічних процесів та багато іншого. Виникають підстави поділу людей на ізольовані групи, з власними субкультурами, дві з яких яскраво та іронічно охарактеризував Ч. Сноу.

У сучасній освіті намітилася тенденція протистояння освітніх підходів, парадигм, які віддзеркалюють протистояння

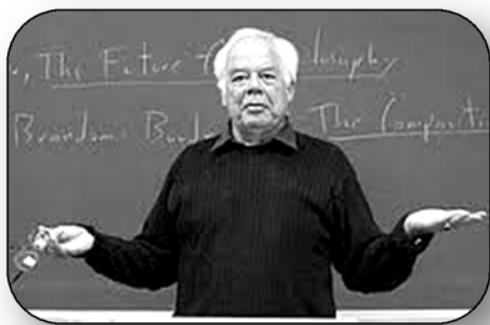
культур, зафіксоване Ч. Сноу. Освітня парадигма – це певний стандарт теорії освіти та освітньої практики, що сформувався під впливом вимог суспільного життя. В межах неklasичної філософії, в контексті емпірико-аналітичного та гуманітарного напрямів склалися теоретичні підґрунтя парадигмального дуалізму у розумінні сутності сучасної освіти і образу людини в освітньому просторі, а саме:

Науково-технічна парадигма (сцієнтична)	Гуманітарно-культурологічна парадигма (антисцієнтична)
Освіта витлумачується поза культурою і моральністю, як оволодіння систематизованими знаннями, вміннями та навичками, як шлях набуття тих навичок, що потрібні безпосередньо на майбутньому робочому місці. Потрібні лише необхідні знання, нічого зайвого.	Освіта витлумачується як максимально дійове включення суб'єкта в культуру людства. Підготовка потрібна, але її сенс полягає у всебічному культивуванні та трансляції таких цінностей як істина, добро, краса, творчість, свобода, відповідальність.
Філософія на робочому місці не потрібна, виховання розглядається як небажана та зайва ідеологізація освіти.	Філософія посідає в освітньому процесі надзвичайно значиме місце.
Зміст освіти підпорядковується принципу об'єктивної науковості та наукової перевірки: верифікації (логічної операції, за допомогою якої встановлюється істинність висловлювання) та фальсифікації (логічної операції, за допомогою якої встановлюється хибність	Зміст освіти підпорядковується загальнолюдським цінностям. Мета освіти полягає у засвоєнні ціннісного підходу до світу, у формуванні вміння орієнтуватися у «просторі культури». Наголос переноситься з позитивного(наукового) знання на особистість і культуру з метою відновлення цілісності культури шляхом формування свідомості

висловлювання). Поняття етики (добро, зло, справедливість, тощо) інтерпретуються як релятивні і такі, що не підлягають перевірці, тобто не можуть бути верифіковані. Об'єктивність як родова риса науки повинна сприяти нівелюванню усього людського у сфері пізнання: смаків, емоцій, пристрастей. Розвиток логіки має сприяти створенню штучної формалізованої мови, яка б прийшла на зміну природній мові з її численними вадами. Пояснення – це пошук істини.	особистості як носія, творця та «субстрату» культури. Освіта має бути звернена саме до людської душі, засвоєння людиною культурних цінностей означає не просто інформаційну обізнаність, а сприйняття відповідальної життєвої позиції. Розуміння є пошуком сенсу, занурення у «світ смислів» іншої людини, воно відбувається в умовах спілкування, комунікації та діалогу. Розуміння – це пошук сенсу.
Ця парадигма виникає в контексті філософії прагматизму, інструменталізму, позитивізму, неопозитивізму, аналітичної філософії.	Ця парадигма виникає в контексті філософії життя, екзистенційної та герменевтичної філософії.
Домінантою освітнього процесу є його <i>об'єктивізація</i>, а домінуючою гносеологічною процедурою є <i>пояснення</i>, тобто прослідковування тих зв'язків, котрі ведуть від загальних положень до тверджень, безпосередньо пов'язаних з емпіричним досвідом. Найбільш розвинена форма наукового пояснення – пояснення на основі теоретичних законів.	Домінантою освітнього процесу є його <i>суб'єктивізація</i>, а основною пізнавальною процедурою є <i>розуміння</i>, тобто не просто засвоєння нового змісту, а включення його в систему ідей та уявлень, що вимагає від суб'єкта освіти співпереживання, емпатії, співпричетності до того, що вивчається. Можна вивчити фізику, хімію, математику, але не можна вивчити літературу, філософію, оскільки гуманітарна освіта – це не просто підготовка фахівця, а формування ціннісно зрілої

Пояснити дещо – означає підвести знання під вже існуючий закон. Пояснити означає вивести із встановлених загальних істин.	особистості. Розуміння – це оцінка на основі певного зразка або правила. Зрозуміти означає вивести із прийнятих загальних цінностей.
--	--

Підґрунтя розмежування природничого та гуманітарного знання було закладене представниками баденської школи неокантіанства В.Віндельбандом та Г.Ріккертом, вони сформулювали тезу про наявність двох типів наук: наук про культуру (ідеографічних), які описували індивідуальні, неповторні ситуації і події та наук природничих (номотетичних), які фіксували загальне, повторювальне, абстрагуючись від несуттєвого індивідуального. При цьому зазначили, що предметом соціально-гуманітарного знання є культура з усім спектром цінностей, предметом природничого знання є природа, загальне і абстрактне. Об'єктивні закони, не співвідносні з жодними цінностями.



Р. Рорті (1931-2007)

На думку сучасного американського філософа Р.Рорті, герменевтичне розуміння пристосоване до розуміння «духу» (до наук про людину), в той час як «методи об'єктивації» (тобто методи природничих, «позитивних» наук) – до розуміння природи, «врешті-решт

ці два підходи не конкурують один з одним, а надають один одному допомогу». Протиставлення філософами наук обумовило

з часом протиставлення культур, що певною мірою проявилось і в освітньому просторі.

У всіх сферах людського пізнання пояснення і розуміння тісно пов'язані, не можна протиставляти, а тим паче відривати ці дві дослідницькі процедури одну від одної, проте в соціальному пізнанні перевага віддається розуміючим методикам, обумовленим в першу чергу специфікою його предмета, у природничому – пояснюючим. Поки що об'єднати в освітній практиці переваги обох підходів, уникаючи їх слабких сторін не вдалося, університетській освіті протистоїть спеціалізована, технічній – гуманітарна. Не заперечуючи значень науково-технічних надбань в житті сучасної цивілізації і окремої людини, все ж не можливо не помітити дисбаланс в освіті і розвитку людини, який став особливо наочним вже у другій половині минулого століття. Суть певної однобічності в освіті полягає в недорозвиненості чуттєво-емоційного в людях, у проявах жорстокості, антигуманності, безжальній експлуатації природних ресурсів, у нетолерантності, нав'язуванні своїх принципів одних людей іншим, нестримне прагнення до розкоші та насолод, поширення зразків масової культури сумнівної естетичної цінності.

Безумовно, освіта завжди підпорядковується конкретним (для цього часу) вимогам суспільства, нерідко ігноруючи прогресивні здобутки філософської та педагогічної теорії. Про це свідчить підпорядкування завдань освіти лише інтересам підприємництва, досягненню ділового успіху, що у продовж тривалого часу домінувало в системі освіти США та деяких європейських держав. Але очевидно, що без культурної, духовної, моральної людини досягнення науково-технічного прогресу мало чого варті, більш того, можуть бути навіть загрозливими, адже людина озброєна засобами масового знищення та руйнування представляє велику небезпеку.

Науково-технічний прогрес диктує свої вимоги освіті, в основі яких закладена ідея необхідності оволодіння технічними знаннями і використання технічних новацій, активне втілення їх в практику. Технократичне мислення стало домінуючим в організації всієї системи освіти і виховання. Прихильники сучасного технократичного підходу визнають той факт, що інформаційне суспільство викликає необхідність формування нового типу інтелекту, здатного охопити нову інформаційно-технічну реальність, звідси вимога сфокусувати зміст і методику освіти на формуванні раціональних умінь оперування інформацією, оволодіння комп'ютерними технологіями, вмінням мислити професійно-прагматично. Їхні опоненти, прибічники гуманістичного підходу, вбачають причини і зміст кризи сучасної освіти в її дегуманізації, в її перетворенні на інструментальну категорію виробничих та ринкових відносин. Відповідно, освіта під тиском індустріального технократизму і ринкового утилітаризму втрачає гуманістичний сенс і перетворюється на утилітарне навчання вузькому спектру професійно необхідних знань, умінь і навичок. Заклик А. Ейнштейна зробити головним завданням освіти прагнення до моральності так і залишається закликом.

Мабуть немає жодної країни, в якій би не скаржилися на кризу системи освіти. Цілком очевидно, що однобічних орієнтацій в освіті, за яких гуманітарна освіта сприймається як альтернатива природничому і технологічному знанню або як додаток до нього, недостатньо. Університетській освіті не вистачає спеціалізованості, спеціальній освіті – універсальності та фундаментальності, а гуманітарній освіті – практичності. Реалії ХХІ ст. обумовлюють питання необхідності заміни однобічної технократичної освіти всебічно гуманістичною, вузько-технократичного мислення – мисленням гуманістично-космічним.

Загальновідома дихотомія «двох культур» сьогодні доповнюється «третьою культурою» ХХІ ст., носіями якої являються творці негуманітарних наук про людину, що виникають в умовах революції гуманотехнологій в генетиці, геноміці, наномедицині, нанофармакології, етногенетиці, тощо.

Третя культура парадоксально синтезує риси двох попередніх культур – культури сциєнтичної природничо-наукової свідомості та гуманітарно-культурологічної. Стратегія носіїв третьої культури полягає у звільненні людини не лише від соціальних, але й біологічних (генетично обумовлених) обмежень, що повинно сприяти конструюванню людської природи відповідно до проєктів, створених самими людьми. Використання супертехнологій доступу до спадкової інформації, закодованої в генах, створює можливості перетворення людини на суб'єкт генетичної творчості, своєрідного «генетичного дизайну», внаслідок якого відбувається майже фантасмагоричне радикальне розширення можливостей людини (психічних, фізичних, інтелектуальних), ліквідація страждань, старіння, смерті, інтеграція людської свідомості зі світовою базою даних, тощо.

Нано-біо-гено-інфо-фармакологічні технології ХХІ ст., так звані нанотехнології (наукоємкі), ставлять на порядок денний ідею гуманотехнології та гуманізму, але не у традиційному його розумінні, а в модернізовано оновленому, як транс гуманізму («транс» в даному контексті означає звільнення гуманізму від сентиментальності, ілюзій, оман класичного гуманізму). Нанотехнології, ймовірно, будуть активно застосовуватися до вирішення соціально-гуманітарних, морально-етичних, світоглядних проблем, а це в свою чергу породжує гострі дискусії філософського характеру, які актуалізуються і в освітньо-педагогічному просторі.

Носії природничо – наукової свідомості вбачали спрямованість людської діяльності і свідомості (чому мала

сприяти саме освіта) в оволодінні об'єктивними законами природи, представники гуманітарно-культурологічної свідомості – в культивуванні гуманітарних цінностей, людяності, творці третьої культури вбачають її у редагуванні та вдосконаленні спадкової інформації, закованої в людських генах ще до народження дитини, у перепроєктуванні людської природи і людської сутності. Трансгуманістичний конструктивізм обіцяє людству багато спокус, наприклад, безмежно тривале збереження у мінливому світі, обіцяє безліч благ, які, по суті, провокують безліч ризиків та породжують багато філософських питань. Це перетворює його на потужний інтелектуальний рух, осмислення якого знаходить своє місце у соціальній філософії, філософській антропології та філософії освіти.



Б.Юдін

За словами російського філософа Б.Юдіна, у супертехнологічних знаннях сучасності між точними науками, які прийнято називати пояснювальними, та гуманітарними, які прийнято називати розуміючими, виникає «міст», зв'язок, вони

постають двома різними, але однаково важливими стратегіями турботи про людину, про буття людини у світі: перші дбають про збереження фізично – тілесної присутності, другі – про етико моральне буття людини. Нанотехнології будуть активно застосовуватися до вирішення соціально-гуманітарних, морально-етичних, світоглядних проблем, а це в свою чергу породжує гострі дискусії філософського характеру, які актуалізуються і в освітньо-педагогічному просторі. Нова реальність вимагає нової освітньої парадигми.

Оновлена парадигма освіти, на думку В. Кудіна, яку ми поділяємо, повинна спиратися на такі принципові тези:

1. Освіта за своїм змістом і метою єдина для всіх, як єдині відкриття науки. Освіта має бути наукоємкою.

2. Пропоновані системою освіти вимоги, їх об'єм єдині для всіх країн і народів, вони обумовлюють потребу у створенні загальнопланетарного педагогічного простору, заснованого на необмеженому прагненні до досконалості і розширенню меж пізнання.

3. Освіта має спиратися на наукову і культурну основу розвитку особистості, сприяти формуванню людини з інноваційним типом мислення, культури і поведінки, здатної розвиватися самостійно в контексті зростаючого об'єму інформації.

4. Творче застосування отриманих знань, втілення їх у практичній діяльності з усвідомленням максимальної відповідальності за наслідки своїх дій та вчинків.

5. Освіта має бути джерелом радості і задоволення для тих хто навчає та тих кого навчають.

Новітня парадигма освіти має бути гуманістично орієнтованою, спрямованою на формування основ морально-демократичної поведінки, відповідати ідеалам розуму, краси і добра, гуманістично орієнтованими мають бути всі освітні дисципліни. Нова соціокультурна реальність вимагає нового рівня філософського осмислення змісту та форм освіти і освітніх взаємодій, відходу від парадигми «абстрактної людини» та «індустрії» в освіті до парадигми особистісно орієнтованого навчання, спрямованого на формування особистості, здатної до вільного дискурсу (спроможної не лише сприймати, а й критикувати), до саморефлексії та саморозвитку.

Сучасна філософія освіти спрямовує зусилля на створення таких моделей освітнього процесу, в яких значимою буде його гуманітарна складова, його орієнтація на толерантність та збалансованість сциєнтичного та гуманітарного змісту. Практичне значення філософії освіти визначається її здатністю давати імпульси освітнім процесам. Філософія освіти, синтезуючи,

узагальнюючи і розширюючи дані емпіричних наук, генерує науково обґрунтовані парадигми освіти, які «протягом певного часу дають модель постановки проблем і їх рішень науковому співтовариству.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Поясніть, під впливом яких факторів філософія освіти виокремилася в самостійну галузь досліджень у структурі філософських знань. На Ваш погляд, цей процес є виправданим і доцільним чи, навпаки, безпідставним «множенням» теорій?

2. У чому полягає освітня функція самої філософії? Прокоментуйте відповідь.

3. Назвіть напрями некласичної філософії в яких розглядалися проблеми освіти.

4. Охарактеризуйте предмет і завдання філософії освіти.

5. Чи набула філософія освіти статусу раціонально оформленого дискурсу? Обґрунтуйте відповідь.

Теми для написання рефератів:

1. Проблемна ситуація в сучасній освіті.

2. Освіта як предмет філософської рефлексії.

3. Стратегії розвитку сучасної освіти.

4. Парадигмальний статус філософії освіти.

5. Філософія та освіта як основа інтелектуального і духовного розвитку особистості.

Література:

1. Алексейчук И. С. Предмет высшей школы. Структура сущности и явления / И. С. Алексейчук // Вісн. Донецьк. ун-ту. Сер. Б, Гуманітарні науки. – 1998. – № 1. – С. 172–193.

2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид., допов. / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.

3. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования (Учеб.для XXI в.) / Э.Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова Ю.И. – М.: Логос, 2000. – 223 с.

4. Коротяєв Б. Педагогічна філософія. / Б. Коротяєв.— Луганськ: ДЗ ЛНУ ім. Т.Шевченка, 2010. – 310с.

5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

6. Наука и образование: современные трансформации: Монография / Ин-т философии им. Г. С. Сковороды НАН Украины. – К.: ПАРАПАН, 2008. – 328с.

7. Степашко Л.А. Философия и история образования: учеб. пособие для студентов вузов / Л.А. Степашко. - М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Изд-во «Флинта», 1999. - 272 с.

.

ТЕМА 2. ОСМИСЛЕННЯ ОСВІТИ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

1. Людина, освіта і виховання в контексті класичної філософії.
2. Освітні ідеї в некласичній філософії.
3. Філософсько-педагогічні погляди С. Сковороди.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ **Гуманізм** – це розуміння окремої особистості, як найвищої цінності, це розуміння того, що кожна людина є унікальною у своєму існуванні, у своєму інтелекті, у своїй душі, у своєму характері і це потрібно цінувати, кажуть філософи.

♣ **Догматизм** – думка, вчення, рішення які є незмінними, вічними положеннями і не піддаються критиці.

♣ **Калокагатія** – принцип з'єднання в людині прекрасного тіла і досконалого духу.

♣ **Креаціонізм** – логічне вчення про те, як Бог створив навколишній світ, як відбувається сам процес творення, і Біблія дуже докладно цей момент розписує.

♣ **Сенсуалізм** – це зведення на п'єдестал чуттєвого пізнання навколишнього світу.

1. Людина, освіта і виховання в контексті класичної філософії.

1.1. Освітні ідеї давньосхідної філософії. Східна філософія – оригінальне явище в історії розвитку філософської думки. Досі дуже багато речей залишаються незрозумілими для західноєвропейського мислення, менталітету, ми все ще відкриваємо для себе заново абсолютно дивовижні речі, які пов'язані з феноменом східна філософія.

Для того, щоб скласти правильне розуміння ведичного методу пізнання, ми повинні отримати загальний огляд ведичної парадигми. Особливо важливо докладніше розглянути наступні методи:

♣ перший метод отримання знань, пратьякша – емпіричне чуттєве сприйняття, потребує поправок ззовні (наприклад, для ока людини Сонце представляється величиною з монету, але астрономічні розрахунки свідчать, що почуття обманюють людей – Сонце у багато разів більше Землі);

♣ другий метод отримання знань, так званий анумана – теорії, що виводяться з фактів, не можуть привести до пізнання того, що лежить за межами сфери логічно незбагненого. Згідно Вед, процес анумана сам по собі ніколи не може привести до досконалого знання. Веди стверджують, що об'єкти, які не відносяться до матеріальної природі, не можуть бути пізнані експериментально, тому їх називають незбагненими;

♣ шабда, третій метод отримання знань, вважається найнадійнішим і важливим. Оскільки люди обмежені і недосконалі, то не можуть бути досконалими їх відчуття, а також споруджувані ними теорії і припущення. Веди називають чотири причини, за якими будь-яке знання, що не відноситься до категорії шабда, буде недосконалим (оскільки людині властиво помилятися, люди схильні впадати в ілюзію, почуття кожної людини обмежені і, нарешті, будь-яка людина схильна до обману).

Ведичне знання є шабда – знання, почуте від вищого авторитету, тому воно вважається досконалим. Таким чином, якщо людина має можливість отримати інформацію з достовірного джерела, їй немає необхідності обтяжувати себе незалежними дослідженнями.

Однією з найважливіших рис індуїзму є повага до знань і науки. Західні дослідники індуїзму були вражені, коли зустріли у древніх релігійних трактатах ідеї і концепції, які на Заході завоювали визнання лише у XVIII-XX ст. В індуїзмі є своєрідна концепція еволюції всіх живих істот, і уявлення, яка дуже нагадує сучасну космогонічну концепцію «Великого вибуху».

Справжніми енциклопедіями індійського життя є дві великі епічні поеми – «Махабхарата» і «Рамаяна». Основна канва Махабхарати – розповідь про суперництво двох царських родів– Каурави та Пандави, про 18-денну битву на полі Куру. Авторство поеми традиція приписує мудрецю Вьяса.

«Махабхарата» відображає найважливіші етапи історії Давньої Індії. У поемі розповідається про відносини взаємних конфліктів і взаємної згоди, якими були відзначені зустрічі аріїв з доарійським населенням протягом двох і більше тисячоліть. Текст поеми неоднозначний, в казкових епізодах поеми діють персонажі, описувані часто в найчорніших тонах, але тут же, поруч вони раптом вихваляють як союзники богів і носії праведності.

В основі поеми «Рамаяни» – розповідь про похід на острів Ланка царя Рами для порятунку своєї дружини Сіти, викраденої царем демонів Раваной.

До складу «Махабхарати» включена «Бхагавад-Гіта» – ключовий для розуміння індуїзму текст. «Бхагавад-Гіту» часто називають «Біблією індуїзму», її значення важко переоцінити. Текст «Гіти» витриманий в традиційній формі і являє собою повчання у вигляді бесіди Крішні (за його виглядом візника ховається великий бог Вішну) і Арджуни (одного з головних епічних героїв).

«Бхагавад-Гіта» вперше внесла в індуїзм тему любові як головної сполучної ланки між богом і його адептом. Вона ж проголосила любов і безмежну відданість божеству як шлях порятунку від тягот буття, віддавши йому перевагу і перед шляхом незацікавленої дії (карма-Марго), і перед шляхом знання, тобто філософського осягнення істини (джняна-Марго), і перед йогою.

У період розвитку неоіндуїзму складаються основні філософські школи: ортодоксальні та неортодоксальні.

До ортодоксальних систем філософської індуїстської думки традиційно відносять шість філософських шкіл, що розглядаються зазвичай, в парах: Вайшешика – Н'яя, Санкх'я – Йога, Міманса – Веданта.

1. Засновником вайшешики вважається мудрець Канада. За вченням даної філософської системи, все існуюче поділяється на 6 категорій – субстанцію, якість, дію, загальне, особливе і властиве, з яких головною є субстанція, що виражає сутність речі. Існує дев'ять основних субстанцій (земля, вода, світло, повітря, ефір, час, простір, душа, розум), які складають весь існуючий світ. Вайшешика дотримується атомістичної точки зору, згідно якої перші 4 субстанції є з'єднання атомів – незмінних протяжних матеріальних часток сферичної форми. Чуттєво сприймається світ, існує в часі, просторі, ефірі і управляється особливим загальним моральним законом (дхарма).

Основи ньяї закладені мудрецем готів. Ньяя розробила оригінальну теорію фізичного світу, засновану на виділенні об'єктів пізнання, зокрема, «Я», розуму і тіла. Зв'язок «Я» з об'єктами породжує бажання, антипатії, ненависть, те, що змушує «Я» діяти, залучатися до круговороту народжень і смертей, страждань і гріха. Правильне пізнання звільняє людину від цієї замученості. Саме звільнення розуміється як припинення негативних факторів, а не як стан щастя. Місце, що звільнилося «Я» виступає як чиста субстанція, не пов'язана зі свідомістю. Ньяя визнає самотійні джерела пізнання: сприйняття, висновок, порівняння, доказ.

2. Засновником санкх'ї традиційно вважають напівміфічного мудреця Капіл. Основні ідеї школи санкх'ї: існує дві цілком самотійні субстанції – духовна (пуруша) і матеріальна (пракріті). Пуруша пасивна і бездіяльна, вона лише споглядає стан пракриті. Пракріті наділена здатністю саморуху і розвитку, але проявляє її тільки в присутності пуруши. Розгортання пракриті здійснюється за рахунок дії трьох

потенційно властивих їй якостей: спокою і рівноваги (саттва), активності (раджас) та пасивної інертності (тамас). Все існуюче матеріально, втягується у круговорот сансари, головною рисою якої є страждання. Звільнення від сансари досягається через поділ духу і матерії.

Творцем йоги є мудрець Патанджалі. Подібно санкх'ї, йога теж визнає існування двох незалежних субстанцій – духовної (пуруша) і матеріальної (пракріті). Пуруша ототожнює себе з пракріті, що призводить до розгортання космосу, формуванню тіл суб'єктів – живих істот і формуванню сансари. Пуруша завжди незалежна від пракріті, але ототожнив себе з нею, приписує собі її якості і вважає себе закинутою у страждання світу народжень смертей. Повне звільнення пуруши від ототожнення з пракріті досягається через практику йоги. Однак на відміну від санкх'ї, йога визнає існування особистого Бога (Ішвара), який визначається як досконалий дух (пуруша) і який ніколи не був залучений в сансару. У практичному відношенні система йоги є опис восьми ступенів шляху до звільнення: яма – принцип морального вдосконалення, найважливішим з яких є ахімса – ненасильство, не нанесення зла жодній живій істоті; нияма – принцип релігійної практики (вивчення священних текстів, поклоніння Богові, повторення імен Бога); асана – споглядання; пранаяма – дихальні вправи; пратьяхара – відволікання почуттів від предметів почуттів, досягнення безпристрасності; дхіана – споглядання; дхарана – зосередження на обраному об'єкті; самадхи – вершина зосередження, транс, що веде до стану звільнення.

3. Засновником міманси вважають Джайміні, котрий розповів її ідеї в формі сутр. Теоретична проблематика міманси склалася в ході кодифікації тексту Вед як вищого релігійного авторитету індуїзму. Зміни в світі речей оголошувалися неможливими, оскільки всі речі лише похідні від вічних зразків ведичних дій. В теорії пізнання школи міманси були детально

розроблені проблеми догматичного обґрунтування істинності і прийоми використання авторитетного свідчення як її джерела. Етимологічно поняття «міманса» означає: «рішення деякої проблеми шляхом міркувань і критичного дослідження». Оскільки її предметом була карма, або ритуали, мімансу іноді називали карма- міманса.

Творцем веданти вважається філософ Бадараяна. Історично склалося два напрямки веданти, відповідно до пропонованого рішення основної проблеми веданти – питання про співвідношення Атман і Брахмана.

1. Адвайта-веданта (не дуальна веданта), головний принцип якої: «Брахман реальний, світ нереальний, душа суть те ж саме, що Брахман». Таким чином, адвайта-веданта проголошує абсолютну єдність істинного Я і Абсолюту (Атман є Брахман). Цей безособовий Абсолют, є єдина реальність. Весь множинний світ з його суб'єктивно – об'єктною подвійністю є не що інше, як ілюзія, або майя. Мудрець, що досягнув і безпосередньо пережив тотожність Атмана і Брахмана через інтуїтивне знання звільняється від невідання та існування у круговороті сансари і це звільнення отримало назву мокша.

2. Вішіштадвайта-веданта, згідно з цією системою, Абсолют (Брахман) є особистий Бог, який ототожнюється з Вішну і є творцем світу. Істинне Я (Атман) співвідноситься з Богом як частина і ціле, а Всесвіт і Бог співвідносяться подібно тілу і душі. Майя не є повна ілюзія, а творча сила Бога. Звільнення полягає не в переживанні тотожності Я і Бога, а в досягненні відносної єдності душі і Абсолюту, що реалізовується через бгакті – всепоглинаючу любов до Бога і безмежну відданість йому.

Конфуціанство – одна з національних релігій, яка виникла у феодальному Китаї на основі філософсько-етичного вчення Конфуція (у латинській транскрипції – Кун-цзи) шляхом сакралізації його вчення і включає шанування і культ творця.

Конфуцій народився в 551 р. до н.е. у князівстві Лу, збіднілій родині, рано залишився без батьків, але наполегливою



Конфуцій (551 – 479)

працею придбав освіту, став «книжником», людиною, яка вміє малювати і читати ієрогліфи. Довгий час провів на державній службі, яку залишив на знак незгоди з нечестивими вчинками

царя, мав цілу школу послідовників і помер в 479 р. до н.е.

Вчення Конфуція відомо у роботах його учнів і послідовників у вигляді записів бесід з учителем і висловлюваннями: «Лунь юй» («Бесіди і міркування»), «Чунь цю», «Так Сюе» («Велике вчення») і «Чжун юн» («Вчення про середину»). Розвиваючись у вигляді соціально-етичної антропології, конфуціанство зосередило свою увагу на людині, проблеми її вродженої природи і набутих якостей, положення у світі і суспільстві, ставлення до предків, взаємини зі «старшими» і «молодшими» людьми.

За низкою зазначених причин ми називаємо «Лунь юй» філософським пам'ятником. Однак ні за жанром, ні по стилю, ні за завданнями він не підходить під таке визначення. «Лунь юй» присвячений не викладу філософського вчення, а особистості Конфуція, і тільки тому що у монологи та діалоги Вчителя потрапили виклади його ідей «Лунь юй» заявляє про себе як, про філософський твір.

Лунь Юй – головна книга конфуціанства, складена учнями Конфуція з коротких нотаток, які фіксують висловлювання, вчинки вчителя, а також діалоги з його участю.

Взагалі завдання людини – зберігати і підтримувати встановлений Небом порядок, в основі якого поміщаються

традиції для древніх китайців уявлення про те, що імператор – син Неба, який здійснює його волю, він батько всіх хто населяє Піднебесну. Порядок цей є ієрархічним, його утворюють чотири класи людей, що розрізняються ступенем володіння мудрістю. До вищих категорій належать ті, хто володіють від народження найвищим знанням або купують його за допомогою вчення благородні мужі («цзюнь цзи»), що є основою порядку. Нижчі категорії утворюють ті, хто вчаться насильно або взагалі не здатні до засвоєння знань. Це простий народ, який в ім'я збереження порядку змушений коритися, хоча і не може бути примушений розуміти, чому це необхідно.

Благородний муж знає ціну знання і все життя вчиться, бо найголовніший порок – це не любити вчитися. Учень Конфуція запитав про шість вада, він відповів таким чином: «Сідай! Я розкажу тобі. Любити людинолюбство і не любити вчитися, – порок у тому, що це веде до тупості. Любити мудрість і не любити вчитися, – порок у тому, що це веде до того, що людина розкидається. Любити правдивість і не любити вчитися, – порок у тому, що це веде до нанесення шкоди самому собі. Любити прямоту і не любити вчитися, – порок у тому, що це веде до грубості. Любити твердість і не любити вчитися, - порок у тому, що це веде до навіженству».

При цьому справжня мудрість зовсім не є недоступною навіть і для простих людей, бо вона укладена в одному слові. На питання учня про те, чи можна все життя керуватися одним словом, Конфуцій відповідав: «Це слово – взаємність. Не роби іншим того, чого не бажаєш собі».

Таким чином, благородний муж – це ідеальний нормативний зразок людини, що поєднує в собі духовну, моральну велич з властивим йому правом на високий соціальний статус. Йому протистоїть низька людина («сяо жень»), яка не здатна слухати Неба, бо завжди дивиться не вгору, а вниз, думає тільки про власну вигоду, не може гідно переносити негаразди і схильна

звинувачувати у них завжди інших, а тому виявляється схильна до розбрату.

Конфуціанство висувало суворі вимоги до особистості у морально-етичному плані, наполягаючи на безперервному духовному і моральному вдосконаленні: «Благородний муж прагне вгору, низька людина рухається вниз». Конфуціанські правила лояльності і слухняності старшим наказували учням свято дотримуватися настанов Учителя, а наступникам – ревно оберігати досвід попередніх поколінь.

Класифікація людей по знанню у конфуціанстві:

1. Першому типу людей не потрібно вчитися, тому що вони черпають знання на пряму з'єднуючись з Небом. Таких людей як Конфуцій дуже мало, це найбільші мудреці давнини, і сьогодні ми таких людей майже не зустрічаємо (діти індиго – генії).

2. Інший тип людей – це люди які можуть і хочуть вчитися, ці люди розуміють, що освіта, самоосвіта, безперервна освіта – є найбільша цінність у житті.

3. Є клас людей, говорить Конфуцій, які хочуть вчитися, але не можуть у силу різних причин (фізичний недолік, тобто людина сліпа або глуха, або сім'я цієї людини дуже бідна, і вона не думає про освіту, а думає про те, щоб побільше працювати та заробляти гроші на виживання своєї родини).

4. І найстрашніший випадок на думку Конфуція, який може статися з людиною – це ситуація, коли людина не може і не хоче вчитися.

Отже, у VI-V ст. до н.е. в Китаї Конфуцієм була створена філософсько-етична система поглядів, в центрі якої стояли проблеми освіти, проблеми людської поведінки, взаємини її з іншими людьми і суспільством.

1.2. Освітні ідеї античної філософії. Антична філософія – це голос своєї епохи, який відповідає на виклики свого часу, на виклики тих реалій, які відбуваються у тканині процесу політичного, культурного, економічного, соціального тощо.

Філософія освіти – це жива тканина, яка розвивається в організмі величезної держави V ст. до н.е. під назвою Давня Греція. Освіта і виховання в Давній Греції зводилися до пайдейі – сукупність фізичних і моральних чеснот, що роблять людину людиною та забезпечують її сутнісне формування.

Для давнього грека важливим був принцип калокагатії – ідеальне єднання фізичної краси та духовної досконалості як ідеалу виховання людини (людина повинна розвиватися як тілесно, так і духовно).

У рамках розвитку античної культури з'являється феномен змагальності, який пов'язаний з Олімпійськими іграми. У 776 році до н.е. перші Олімпійські ігри проводилися на території Давньої Греції. До Афін з'їжджалися з різних міст спортсмени вони змагалися між собою, тренувалися, вигравали, перемагали. З часом феномен змагальності почали пов'язувати не тільки зі спортом, неважливо чим ти займаєшся, будь це професія драматурга, філософа, художника потрібно бути першим у будь-якій справі.

Школа софістів. Софісти – це унікальне явище в історії розвитку філософського мислення давніх греків тому, що вони зачіпають абсолютно нові аспекти у цьому спектрі інтересів пов'язаних з філософією, освітою, наукою тощо. Багато ідей, які промовляли софісти й досі не втрачають своєї актуальності і значущості для людини.

Софіст – означає «майстер», «ремісник», той, хто добре знає свою справу і вміє бути першим у своїй справі. Спочатку цей термін використовувався не в контексті філософії софістів, він був віднесений до будь-якого професіонала у своїй справі, але софісти взяли його для себе і стали позиціонуватися як учителя мудрості «софія» – це мудрість, «софіст» – учитель мудрості.

Життя людини для софістів постає не як потік хаотичних випадкових і не пов'язаних між собою подій, а це потік абсолютно регульований, яким ми можемо управляти за

допомогою двох видів мистецтв – риторики (мистецтво правильно, грамотно говорити) і еристики (мистецтво сперечатися), які софісти підносили на неймовірну висоту і професіоналізм.

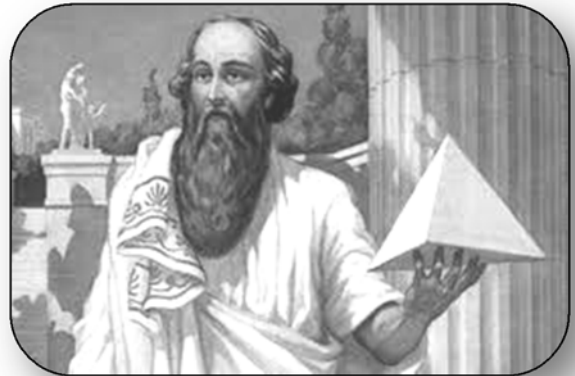
У цьому сенсі життя людини почало розумітися інакше саме з софістів. Тому що, філософська думка давніх греків, на злеті цих роздумів досократиків, зайшла до глухих куточків, до деяких протиріч, які досократики не змогли вирішити цілком і повністю. Зокрема, одне з таких протиріч це логічний доказ нерухомості буття у Зенона. Одночасно з цим - наявність атомів і порожнечі у філософії Демокріта, коли обґрунтовується саме рух атомів за рахунок наявності порожнечі. Ця ситуація у якій Парменід скаже, що наше буття – це буття не рухливе, незмінне, вічне. Геракліт, який скаже, що наш світ – це постійна боротьба протилежностей, найбільше виражена у самому мінливому, першоелементі або стихії, як вогонь, який постійно змінюється, який ніколи не залишається колишнім.

Філософія софістів – це перехід від гранично загальних, абстрактних понять до людини, до її безпосереднього життя «тут і зараз», до її бажання володіти мудрістю і завжди бути першою. З V ст. до н.е. серед греків починають виступати погляди загальна сутність яких може підвести до того, що володіти мудрістю, або знанням стає не тільки престижним, але й необхідним, тобто потреби часу такі, що необхідно багато знати, необхідно бути прекрасним оратором, необхідно вміти доводити і обґрунтовувати свою позицію, свою точку зору.

У цьому сенсі софісти дають фору дуже багатьом тодішнім школам, напрямам. Вони прославилися неймовірно, своїми «софізмами», відомими короткими діалогами, в яких вони доводять звичайному обивателю, що його погляди можуть бути абсолютно суперечливими, він може мислити неправильно, й дотримуватися помилкової думки. У переважній більшості софізми працювали в контексті підміни понять, логічних

вивертів, логічних недоречностей, за якими не могла встежити звичайна повсякденна людина.

Піфагорійський союз. У Піфагора було досить багато учнів, але треба розуміти, одну складність, у школу Піфагора потрапити було не просто, учень повинен був проходити обов'язковий обряд на тему присвячену покірності і авторитету Піфагора. Були учні-акусматікі (слухач) які зберігали

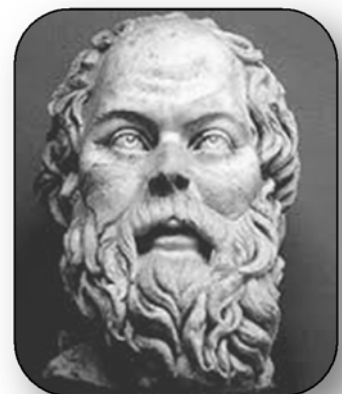


Піфагор (570-490)

мовчання і цей період у них тривав від 5 до 10 р., тобто учень просто мовчав і усі ці роки слухав Піфагора. У деяких філософських джерелах ми можемо прочитати, що піфагорійський союз – це тоталітарна секта, у якій був головний лідер Піфагор який зараховував себе до особливого розряду серед людей і Богів, він говорив, що є три види істот на землі і на небі це Боги, люди і Піфагор.

Сократ – це людина, яка за висловом відомого німецького філософа К.Ясперса, увійшов у так звану п'ятірку людей, кардинально змінивших світ, світогляд людей, їхнє ставлення до себе, до іншого, до навколишньої дійсності.

Сократ, на думку К. Ясперса, поряд з Зороастром з Ірану, Буддою з Індії, Конфуцієм з Китаю, Ісусом Христом з Палестини став тією людиною, яка змусила людей почати думати інакше, міркувати по-іншому. Сократ дивовижний у цьому сенсі мислитель, бо це людина, яка зробила образ свого життя філософією для багатьох інших поколінь, для всієї світової філософії та світової культури.



Сократ (469-399)

Особистість Сократа дуже загадкова, як тільки ми починаємо зіштовхуватися з проблемою розуміння, вивчення, занурення у світ Античного мислителя, ми відразу натрапляємо на одну абсолютно реальну проблему, сам Сократ не залишив після себе абсолютно не одного джерела, тобто Сократ нічого не писав. Сократ зазначав в одному з діалогів свого найвідомішого учня Платона: «книга нічому не може мене навчити, у неї що не запитаєш вона весь час відповідає одне і теж, з книгою неможливо посперечатися, переконати, книга завжди статична».

Сократ грав неймовірну роль, і був неймовірно значущий, для своїх слухачів, для своїх сучасників. Скрізь, де б не зупинявся Сократ, з ким би він не розмовляв, який би не був предмет цікавий йому і його слухачам, біля нього завжди збиралося неймовірна кількість людей, завжди було цікаво послухати Сократа. Це пояснювалося неймовірною харизмою Сократа та вмінням логічно вести по нитки своєї мети. Сократ володів мистецтвом підведення співрозмовника до тієї мети, яку він ставить собі спочатку, це буде відомий метод діалектики, метод питань і відповідей. Це буде знаменита його іронія, від якої не можна було сховатися і яка, до речі, доставляла дуже велике занепокоєння багатьом людям. Одночасно з цим сильна віра і розуміння того, що він говорить своїм слухачам, все це було неймовірно щиро, виробляло приголомшливий ефект на тих хто його слухав. При всьому тому, що Сократ не був красивий, в класичному античному розумінні цього слова, він досить низького росту, у нього як у рака злегка на викоті очі, ніс розплющений, фігура нагадує пана, але тим не менше Сократ справляв велике враження на своїх слухачів. Сократ ніколи не брав гроші за своє вчення, його учні не платили йому ніяких гонорарів.

У ранніх діалогах Платона Сократ виступає співаком своєї власної філософії, вони будуть спрямовані на те, щоб показати, як потрібно шукати сутність предмета, сутність речі, не в тому,

як ця річ виявляється у світі, якою вона постає перед нами з вами, а у тому якою вона є сама по собі. У цьому сенсі прояв і сутність це одна з ключових тем, які проходять червоною ниткою через усі роздуми Сократа. Наприклад, Сократ буде шукати зі своїми слухачами в діалозі «Хармід» відповідь на питання, що є таке розсудливість сама по собі. Або в діалозі «Лахет» він буде намагатися зрозуміти, що таке є мужність саме по собі. Або в діалозі «Гіппій більший» він буде намагатися зрозуміти, що є таке прекрасне. Тобто, те, що розділяється і приймається одночасно усіма людьми. В цьому сенсі Сократ дуже яскраво і дуже сильно протистоїть софістам.

Три блоки що характеризують творчість Сократа:

1. Один з блоків, який ставить Сократ в основу своїх міркувань про людину - це момент самопізнання. Знаменита фраза, яка буде вигравіта на храмі Аполлона у місті – державі Дельфи стане кредом, девізом, базовим мотивом його філософії, його світоглядних роздумах, філософських пошуках -«Пізнай самого себе». Він розуміє її, перш за все як заклик до постійного морального самовдосконалення.

Античний філософ Федон напише кілька діалогів у яких Сократ буде головню особою. Один з базових діалогів присвячений Сократу у Федона буде діалог під назвою «Зопір». Зопір – це східний маг, який з'являється у Афінах і обіцяє абсолютно точно визначити характер людини по її зовнішності. Зопір зустрічає Сократа у діалозі Федона і каже, що перед ним людина розумово обмежена, судячи з його товстої бичачої шиї, товстим губам, витріщеним очам. Слухачі Сократа, безумовно, висміюють мага-Зопіра і кажуть, що він абсолютно не правильно описує їхнього вчителя. Але Сократ у цю секунду зупиняє своїх учнів і говорить про те, що маг абсолютно прав. Зопір говорить про те, що вади були притаманні мені від природи, дійсно момент хтивості і чревоугодництва, і не бажання мислити і бажання жити тільки гостро повсякденними потребами, каже Сократ, – це

абсолютна правда, це було у моєму минулому житті, це було моїми природними задатками, але я зміг подолати їх за допомогою постійних роздумів про себе, про інших людей, за допомогою постійних занять філософією. Цей момент, який зображує Федона у діалозі увійшов в історію як один з прикладів знаменитого принципу античного повноцінного, гармонійного виховання особистості, що виражається терміном «пайдейя» (процес виховання). Ситуація, коли саме вправи зрозумілі у найрізноманітніших сенсах, у сенсах тренування розуму, інтелекту, вміння грати на якомусь музичному інструменті, вміння складати вірші, або прекрасно володіти логікою спору або бесіди, саме ці речі роблять людину людиною, а не те, що дається їй при народженні.

Сократ говорив, що одна з найбільших труднощів на шляху до самопізнання, на цій довгій дорозі «Пізнай себе» виражається у не бажанні, страху, чи не умінні, не здатності людиною зізнатися у своєму не знанні.

2. Зважаючи на це в історію увійде ще одна найвідоміша фраза Сократа «Я знаю, що нічого не знаю...». Сократ цією фразою висловлює одну з характеристик сучасного світу, чим більше ми дізнаємося, чим більше ми проникаємо в ту чи іншу проблему дослідження, тим більше ми розуміємо, що знаємо дуже мало. Ця фраза має два закінчення, одне з яких полягає у тому, що Сократ говорить у платонівському діалозі: «але інші не знають і цього», тобто, інші не можуть зізнатися собі у своєму не знанні, у силу цього вони самолюбні, нарцисичні, вони не можуть витримати жодної критики, з одного боку. З іншого боку, Сократ каже: «я знаю, що нічого не знаю, але давай спробуємо з тобою про це поміркувати, і ми з тобою до чого-небудь й прийдемо». Друга кінцівка зв'язку показує неймовірну роль діалогу у розумінні Сократа, того що є таке істина, і як до неї можна прийти. Саме діалог на думку Сократа це необхідна умова на тернистому шляху знаходження і набуття істини. Сократ

скаже, що неможливо виявити істину поодинці, неможливо стати краще поодинці. Діалог, не просто повсякденна розмова двох людей, про питання, що там сьогодні купити або що сьогодні одягнути, а діалектична форма спрямована на досягнення чогось невідомого.

Метод, який використовує Сократ дуже активно у своїх діалогах – метод визначення. На думку Сократа визначення – це завжди розкриття змісту поняття, про яке ми з вами ведемо мову. Первісне, при цьому знання про предмет, яке дуже часто підкреслює Сократ, не є істиною в останній інстанції. Тобто це всього лише початок, з якого ми починаємо йти по цій дорозі. Мається на увазі, що Сократ ставить цілі знайти гранично загальні терміни і поняття, він намагається з'ясувати, що є добро, краса, справедливість тощо. У цьому сенсі, безумовно, гранична конкретність мислення, тобто бажання зрозуміти, що є таке дати чітку дефініцію, дати чітке визначення, це один із символів західної цивілізації з її конкретним і чітким мисленням.

Ще один метод, яким користується Сократ дуже активно, яскраво на шляху досягнення істини – це метод досягнення іронії. Іронія – це прихована насмішка над співрозмовником, який вважає, що він є носієм істини в останній інстанції. Тобто, Сократ вважає, що завжди необхідно розвінчувати хибні часом уявлення людини про щось. На цьому рівні виділяється два види сократівської іронії:

1. Деструктивна іронія, тобто руйнівна, Сократ питаннями, прикладами показує людині не спроможність до міркування, коли вона сама приходить до висновку, що вона не правильно міркує, думає не вірно.

2. Конструктивна іронія – ситуація, коли Сократ вже разом з підготовленим співрозмовником починає шляхом спільного розвінчання одного поняття з переходом на вищий щабель. Тобто, коли ми беремо одне поняття, первинне, ми піддаємо його всебічній критиці, й на вильоті цієї критики у нас народжується

ще одне поняття або ще одна дефініція, в свою чергу ми теж її ставимо під різноманітну критику, і таким чином ми можемо підніматися по цих сходах нескінченно, тобто ми можемо нескінченно прогресувати свої знання.

Індукція - це ще один метод сократівської філософії. Індукція – це сходження від приватних прикладів до загальних. У цьому сенсі, розмірковуючи про метод Сократа, ми повинні сказати, що ми спостерігаємо горизонтальність нашого пізнання, ми завжди бачимо деякий горизонт, до якого ми можемо прагнути, до якого ми можемо з вами йти, але до кінця цілком і повністю, ми до нього ніколи так і не прийдемо, ми просто можемо до нього прагнути.

3. Ще один блок, який хвилює Сократа, який займає досить багато місця у його роздумах, у його розмовах з учнями це – мораль і моральність у розумінні Сократа. Це пошук вищої доброчесності, це поняття того що є таке благо у найширшому сенсі слова. І ось на цьому шляху Сократ виробляє унікальну розумову операцію, він зрівнює знання і взагалі усі пізнавальні процеси з доброчесністю, де знання за Сократом дорівнює доброчесності. Людина, яка володіє знаннями про те, що є таке добро і що є таке зло, ніколи не буде діяти погано. У цьому сенсі, в історію увійшли відомі парадокси Сократа, один з парадоксів «Ніхто не бажає зла», «Ніхто не робить зла по своїй волі», «Доброчесність – це знання». Сократ переконаний у тому, що неможливо чинити благочестиво або мужньо, якщо ти не знаєш, що таке благочестя або мужність. Вчинок, говорить Сократ, має моральний сенс тільки тоді, коли людина абсолютно чітко і однозначно усвідомлює, що це є таке, тобто коли людина здійснює вчинок усвідомлено, коли вона веде себе морально, етично за внутрішнім переконанням, по тому, що вона виробила для себе якісь, загальні принципи, що є таке мужність або благочестя. Наприклад, якщо людина веде себе добре, просто тому що усі так роблять, то за Сократом це поганий вчинок, тому

що якщо усі будуть вести себе погано, стануть брехати, красти чужі речі, тоді у людині теж не буде причини вести себе добре, тоді вона теж стане такою як усі.

Підкреслюючи ключову відмінність Сократа від софістів, яка полягає у тому, що норма моральності за Сократом повинна бути автономною, і вона повинна прийматися як більшістю людей, так і кожним окремо, тому що, якщо ми починаємо помилятися, починаємо вести себе погано, то це не означає, що всі повинні поводитися таким чином.

Безумовно, усі ці важко збагненні моменти у філософії Сократа викликали і викликають досі неймовірні суперечки, дискусії, на тему того, чому «знання завжди дорівнює доброчесті». Існує декілька варіантів пояснення цих речей. У одному з варіантів Сократ підкреслює, що люди часто будучи недалекоглядними істотами, не можуть вгадати, не можуть прорахувати усі наслідки тих вчинків, які вони здійснювали у своєму житті. Тобто, Сократ переконаний у тому, що якби люди могли знати, вгадати або побачити, до чого можуть призвести їхні негативні вчинки або просто деякі вчинки, поки ще без оціночно ми скажемо, вони б не діяли, так як вони діють, припустимо, в даній ситуації. З іншого боку, говорить Сократ люди часто просто не можуть провести різницю між добром і між злом, вони часто просто не розуміють того, що вони роблять, а роблять вони саме зло. Сократ зазначає, що якщо хтось чинить погано, значить він ще не знає, як треба чинити насправді, він опиняється у полоні своїх помилок, проблем, забобонів, внутрішніх або психологічних складнощів.

Після того, говорить Сократ як душа людини буде очищена від усіх помилкових забобонів, саме у цьому він вбачає свою місію, допомогти людині очистити її душу від будь-яких шаблонів, помилок, ілюзій, ось тоді наголошує Сократ у душі цієї людини з'явиться природна схильність до добра. А добро і знання по своїй суті – це абсолютні цінності.

Сократ був переконаний, що у душі абсолютно кожної людини є добрий початок. Так само він був переконаний у тому, що у кожної душі є свій демон – покровитель (у деяких діалогах це дуже яскраво проявляється, наприклад, у діалозі «Теетет», або в діалозі «Федон»). Внутрішній голос є у кожної людини, він проявляється у найбільш значущих моментах її життя і, якщо людина поступає всупереч цьому голосу, це говорить про те, що я йду на поводу інших ілюзій, причин, зовнішніх умов, обставин. Душа – є специфічним предметом для аналізу філософських роздумів, як справжнє «Я» людини вперше теж виводиться саме Сократом, тобто душа як «Я» є носієм по-справжньому моральної свідомості, справжньою мірою буття людини. Безумовно, цей погляд є по-справжньому новацією Сократа, тобто Сократ в цьому сенсі відкриває для своїх сучасників феномен душі, він розповідає про те, що є таке внутрішній стан, внутрішня складова.

Після смерті Сократа виникає величезна кількість, сократичних шкіл, з'являється відомий учень Сократа Платон.

Підсумовуючи деякі моменти, які характеризують творчість Сократа, слід зазначити:

- ♣ *по-перше*, це завжди філософія діалектичного характеру;
- ♣ *по-друге*, особливістю філософії Сократа у античному ареалі, є визначення понять шляхом індукції, тобто сходження до формулювання справжніх, правильних понять шляхом критики попередніх;
- ♣ *і третя* риса філософії Сократа, це моральний або етичний раціоналізм, який виражається у формулі «добродієність є знання».

Сократ зробив величезний вплив на своїх сучасників, він увійшов в історію світової філософської думки, як людина, яка жила і померла у повній відповідності з принципами своєї особистої життєвої філософії. Людина, яка абсолютно не боялася смерті і яка раділа цьому переходу, тому що Сократ був

переконаний, він вірив і хотів у це вірити, що після смерті він буде розмовляти з найбільшими мудрецькими давнини.

Платон – це унікальне явище не тільки в історії античної культури і філософії, але і у всій світовій філософській думці. Саме Середньовіччя назве Платона ім'ям з великої літери, він буде позначатися для всього Середньовіччя – Греком. Це буде означати, що для середньовіччя, яке часто заперечувало античну культуру і філософію як гімн вільнодумства, яке спалювали праці Демокріта і Сенеки, Епікура і Геракліта в своїх багаттях інквізиції, фігура Платона стане однією з найпопулярніших і покликаних для всього цього періоду.



Платон (427 – 347)

Платон створив одну з найскладніших не лише для свого часу, але і для наступних епох струнку систему об'єктивного ідеалізму, тобто він придумує абсолютно новий світ для людини. Саме Платон стане тією цікавою людиною, тим унікальним мислителем, який зможе примирити дві взаємовиключні на перший погляд позиції. Це позиція Парменіда з його ідеєю, що існує тільки вічне, незмінне, постійне, нерухоме Буття. Друга ідея Геракліта про те, що в цьому світі немає нічого постійного. Навпаки, світ є одвічна боротьба і що сам світ можна уподібнити вогню, який спалахує і згасає, тобто тим самим Геракліт скаже, що наш світ – є вічна боротьба, ось цих різних протилежних часом взаємовиключних моментів. Ці дві позиції здавалися абсолютно несумісними, тобто їх не можна було застосувати, їх не можна було поставити на площині і тільки великий Платон зможе врівноважити нерухомий тягар Буття Парменіда і

унікальну легкість нашого існування представлену філософією Геракліта.

Вся творчість Платона – це класика жанру, класифікація діалогів (ранні, середні й пізні). Припустимо, діалог «Парменід» дослідники традиційно вважають початком зрілої творчості Платона, а діалоги середнього періоду «Закони», у яких Платон висловлює свою соціальну – політичну позицію. Платон пише свої твори у формі діалогів, і як правило найголовнішим героєм діалогів Платона є Сократ, який розмовляє зі своїми опонентами, який запитує у них якісь речі і намагається отримати від них раціональну відповідь.

Відкриваючи книгу Аристотеля «Метафізика», або інші книги ми відкриваємо для себе європейську модель мислення, в принципі вважається, що через це Аристотель і його творчість неймовірно сучасна, ми не зустрічаємо дискомфорту при читанні його книг.

Після Платона і після Аристотеля вся західноєвропейська філософія буде розвиватися за двома векторами. *Перший вектор* – це буде вектор Платона, людини, яка вигадує абсолютно фантастичну картину світу, це буде містицизм, ситуація одкровення в пізнанні, тобто позбавлене чистого «рацію», такого сухого, холодного, логічного розуму. *Другий вектор*, це буде гілка Аристотеля, оптиміста, який раціонально дивиться на життя, людина, яка збирається розібратися у цьому світі «тут і зараз», який не збирається йти в нетрі метафізичних парадоксів, якими славиться філософія Платона, а саме його відомий містицизм. Відкриваючи книги Аристотеля «Метафізика», або інші книги ми відкриваємо для себе європейську модель мислення і в принципі вважається, що через це Аристотель і його творчість неймовірно сучасна, ми не зустрічаємо дискомфорту при читанні його книг. Платона називають творцем найбільш строгих систем об'єктивного ідеалізму для свого часу, для своєї епохи.

Ідеалізм – це філософський напрям, який визнає в якості першооснови світу ідеальну сутність або ідеальну субстанцію.

Об'єктивний ідеалізм – привніс ідеальної сутності першооснови світу автономну, тобто незалежну від свідомості, як окремої людини, так і цілої держави. Як раз таки Платон є останній тип філософії, який ми сьогодні називаємо об'єктивним ідеалізмом. Тобто, Платон вводить концепцію, згідно, якої існує два світи, і ця концепція має відому назву сьогодні «Теорія ідей Платона».

У філософії важливим є не сам підсумок, а сам результат конкретної події або зародження конкретної концепції, для нас є важливим хід мислення, тобто методологія, нам важливо зрозуміти, як той, чи інший мислитель, філософ приходить до такого незвичайного погляду на життя, людину, природу, суспільство, список можна продовжувати до нескінченності.

Слід зауважити, що у сучасних вчених виникає питання, яким чином Платон приходить до такої абсолютно абстрактної ідеї, аналогів якої в навколишньому світі не існує. Як можна було додуматися до того, щоб створити такий незвичайний, вічний, незмінний світ ідеальних сутностей, або ейдосів (ідей). На цю тему є дуже багато версій, поглядів і підходів.

Фігура Платона цікава ще й тим, що аж до 20-ти р. свого життя, це була людина, яка про славу філософа не мріяла, він марив зовсім про інші професійні терени. Платону не давала спокою слава Гомера і Еврипіда, відомих античних поетів, драматургів, які завоювали величезну славу. Платон до якогось моменту хоче стати драматургом, тим хто пише великі поеми, такі які в свій час писав Гомер. Коли він виявляється не дуже далекий від своєї мети доля його зіштовхує з Сократом. Платон розуміє (тоді ще Аристокл), що ця стежа філософії тягне його більше. Тому що Сократ володів неймовірним шармом, харизмою і глибиною тих питань, які він ставив, на які він хотів отримати відповіді від своїх слухачів, Платон зрозумів, що це йому

подобається більше, він хотів би займатися філософією все своє життя.

Платон сформує свою власну концепцію про світ ідей і світ речей. Світ який оточує нас – це світ повсякденний, світ у якому ми спостерігаємо несправедливі кари, несправедливі війни, несправедливу смерть невинних людей, немовлят, соціальні катаклізми, цей світ за Платоном не є справжнім, він є лише ілюзією, фікцією, підготовкою до іншого світу. А інший світ за Платоном є світом ідей, є вічним світом, у якому немає місця злу, у якому існують справжні ідеальні сутності, носії абсолютних якостей будь-якого феномена з нашого навколишнього світу. На думку Платона наші речі є ні що інше, як копія, зліпок, відбиток, слід ідей, які існують у вічному і незмінному світі чарівної занебесної країни, тобто у наших речах є частка, крихта від світу ідей. Світ ідей і світ речей – це оригінал і копія. Це означає на думку Платона, що у кожної речі навколишнього світу закладене ядро, або клітина ідеї, тобто у кожної речі ми можемо знайти, якусь ідеальну сутність. Але у силу того, що як копірка трошки розмиває наш текст і з'являються якісь неточності у написаному тексті, і якщо звести ці неточності до глобального масштабу у результаті вони постають як соціальні несправедливості, зло, обман, шахрайство тощо.

Питання, які можуть виникати у людини: Як ми дізнаємося, про те, що існує чарівний світ ідей? Як ми можемо здогадуватися, про те, що він існує? Як про це може здогадатися той хто зайнятий тільки своїм повсякденним життям, тобто не філософ, не мудрець, не вчений, а звичайна людина, яка живе «тут і зараз». Платон, пропонує нам з вами декілька варіантів, того як люди здогадуються, про те, що є світ ідеальних сутностей, надприродний світ.

Саме за теорію ідей Платон буде визнаний середньовіччям, тому що він своєю теоретичною формою підготує ідею про загробний світ, про ідеальний світ. Тому у Середньовіччі його

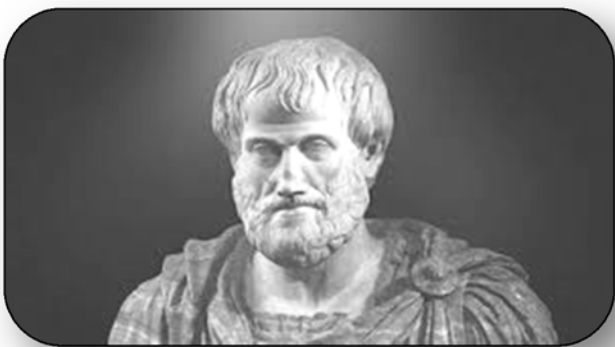
зведуть на досить високий рівень, хоча там п'єдестал буде займати безумовно, Аристотель, але і Платон теж буде грати величезну роль у Середньовічному світі.

Теорія пізнання Платона отримала назву у філософській літературі, у діалогах, як термін – анамнез, або пригадування. Справа у тому, що душа людини на думку Платона, безтілесна, тобто, у неї немає аналога у матеріальному, навколишньому світ, це чисто ідеальна сутність; душа безсмертна, вічна, і тут цікавий момент, який ріднить Платона з ідеєю, яка у Індії є однією з найбільш панівних – це ідея реінкарнації (переселення душі) і Платон вірить в те, що душа має властивість знову і знову опинятися у цьому світі.

Платон був прихильником того, щоб усі діти, які народжуються у полюсі, повинні бути загальними, тобто це означає, на думку Платона, що діти не повинні знати своїх справжніх, біологічних батьків. Якщо діти будуть виховуватися у родині батьками, то вони не зможуть уникнути їхніх особистісних забобонів, їхніх помилок у поведінці. Якщо діти будуть виховуватися під керівництвом чуйних, мудрих і відповідальних вихователів, які будуть прагнути зробити з цих дітей справжніх, повноправних, повноцінних особистостей полюса, міста, то це принесе державі найбільш сильну користь, вигоду, тому що діти, виховані саме таким чином не будуть тягнути на собі, каже Платон, той тягар минулого, який навісять на них обов'язково їх батьки. Більш того, ситуація не знання кожною конкретною людиною своєї дитини дозволяє всім дорослим вважати всіх дітей своїми рідними, тобто ти дивишся на дитину і ти розумієш, що саме він може виявитися твоїм сином, або твоєю дочкою. Що теж дозволяє у підсумку, по своїй суті всім дітям цього полюса рости в умовах абсолютної любові, абсолютного спокою, абсолютного соціального комфорту.

Безумовно, концепції Платона, зазнали досить жорсткої критики з боку багатьох його послідовників, нащадків. Почнемо з

того ж самого Аристотеля, який буде критикувати теорію ідей, теорію держави, і взагалі, не погодиться з багатьма поглядами Платона. Але, тим не менше Платон увійде як єдиний філософ античності у Середньовіччя, і як раз-таки аж до XIII – XIV ст. Аристотель буде під заборonoю, тобто він буде читатися, що називається «з-під полу» священиками, духівниками, освіченими людьми. Але відомим Аристотель стане тільки з філософії Фоми Аквінського, який буде жити, і працювати аж у XIII ст.н.е. Отже, вплив Платона був звичайно величезним на майже усе Середньовіччя і це не випадково, тому він є засновником, творцем самої стрункої системи об'єктивного ідеалізму. Тому що він включив у цю систему абсолютно усі на його погляд речі, котрі так чи інакше характеризують людину, як розвинену, інтелектуальну істоту. Він включив проблему співвідношення світ – людина, проблему пізнання, розуміння того, що є таке душа, розуміння того, що є таке суспільство, яким чином може співвідноситися окрема індивідуальна людина і суспільство у цілому, які види устрою держави хороші, які погані. Тобто Платон спробував уявити для себе і для усього людства панорамну картину того, що цікаве людині.



Аристотель (384 – 322)

Аристотель

— мислитель, філософ, який зіграв величезну роль для своєї епохи будучи систематизатором усієї античної спадщини і отримав напівофіційний псевдонім Великий систематизатор Антич-

ності. Аристотель був учнем Платона, проте піддає критиці теорію ідей вчителя і висуває своє розуміння. Це філософ, який вводить у науково-категоріальний апарат поняття: матерія, форма, можливість, дійсність. Аристотель є засновником

формальної логіки, він розробив основні ключові закони логіки. Він є засновником неймовірно популярної науки – психології, запропонувавши душу у якості безпосереднього об'єкта для дослідження. Він зумів охопити своїм розумом усі абсолютно науки і всі галузі наукового, гуманітарного, природничого та навіть технічного знання.

Аристотель отримує кілька прізвиськ так само, як і його вчитель Платон. Найвідоміше прізвисько Аристотель отримав за місцем народження, часто називають його Стагірит. Тому що, він народився у містечку Стагіра (Македонія). Дитинство Аристотеля було безхмарним, тому, що його батько був придворним лікарем у родині Філіпа Македонського знаменитого царя батька Олександра. Через багато років Аристотель стане найбільшим і найвідомішим наставником Олександра. Саме завдяки впливу Аристотеля Олександр не був настільки жорстоким, лютим і кривавим. Прізвисько Стагірит він одержує у епоху Середньовіччя. Платон для Середньовіччя уособлює собою увесь цей плац ментальний, античного, грецького народу, тобто він уособлює сутність, дух, душу античності, а Аристотель висловлює думку філософствування, мислення античного світу. Напівофіційне прізвисько, яке сьогодні закріпилося за Аристотелем – великий систематизатор античного знання.

Тексти Аристотеля неймовірно сучасні, це справжні західноєвропейські філософські трактати. Коли ми відкриваємо Аристотеля, ми не знаходимо там вільної, легкої поетичної форми, як це було, наприклад, у Парменіда або Геракліта, у діалогах Платона (ситуація бесіди двох людей), ми знаходимо там чітке і доказове міркування мислителя. Аристотель є автором від 150 до 400 робіт, ця цифра є фантастичною. Людина, яка жила у IV ст. до н.е., є неймовірно працездатною, більш того він охоплює своїм звичайним людським розумом усі абсолютно галузі знання і робить це геніально. Система Аристотеля дуже

струнка, логічна, в ній ми не знаходимо протиріч, недоліків і недовомовленості, все гранично прозоро і відкрито.

Аристотель створив свою школу під назвою Лікей (сучасний ліцей є аналог Лікей Аристотеля). Інша назва цієї школи – перипатетична школа, термін якої означає «прогулюватись», і це було цілком закономірно, тому що у Лікей Аристотеля заняття велися у вільній формі, під час прогулянок по саду, де вчитель і учні ділилися своїми думками у вільній і невимушеній абсолютно формі.

Одне з найголовніших спростувань або сутність до критики Аристотеля, коли він б'є в саме серце свого вчителя, полягає у тому, що Аристотелю не подобається розрив, який робить Платон, коли він починає аналізувати світ ідей і світ речей. По Платону між двома світами існує досить непрохідна прірва. Сутність кожної речі, за Платоном, тобто, її ідея знаходиться виявляється за кордоном самої речі. Тобто, річ несе в собі шматочок маленький, такий відбиток або копію приголомшливого світу ідей. Але сама сутність речі, знаходиться далеко за межами матеріального світу. Таке положення не подобається Аристотелю, він говорив, що така ситуація розуміння ідей, як самостійних, абсолютно автономних сутностей, які є відокремленими від конкретних речей не сприяє пізнанню цих конкретних, матеріальних речей. Тому що суть відірвана, а якщо сутність вирвана скажімо штучним шляхом з самої речі, з самого процесу, з самого явища, то тоді яким же чином я можу пізнавати світ, ніяким, говорить Аристотель. Це положення абсолютно не влаштовує Аристотеля, він позиціонує себе як раціоналіст, як матеріаліст, як строгий вчений, який намагається розібратися у цьому складному, матеріальному, емпіричному світі. Таким чином Аристотель розмірковує, що світ у якому ми живемо і без того є неймовірно складним, у нього дуже багато рівнів буття, так навіщо робити не потрібний і безглуздий вчинок подвоювати цей світ, створюючи ідеальну

надбудову над нашим навколишнім матеріальним світом речей. Аристотель стверджує, що світ ідей платонівських є марним не тільки для пізнання речі матеріального світу, а й просто для її існування. Тому що, на думку Аристотеля, неможливо розірвати сутність речі, тобто її сенс, як вона постає перед нами, як вона нам представляється.

Аристотелю притаманна тонкість спостережень над природою людини і речей, він вводить одну із відомих фраз, коли критикує Платона: «третя людина». Тобто, на його думку у конкретної людини, що знаходиться у цьому світі є ідея людини, є сутність її ейдос ідеальний, але вони між собою не яким чином не пов'язані, крім такого надуманого, голосливого твердження, що у кожного з нас є частинка ідеального. Тоді нам волею не волею доведеться створити «третю людину» посередника, медіатора, тобто того, хто з'єднає матеріальну людину і людину ідеальну, що ще більше ускладнює пізнання і не тільки людини, а й світу. Виходить, що у кожної речі таким чином повинен бути посередник, який з'єднає світ речей і світ ідей, що знову ж таки є такою досконалою безглуздістю на думку Аристотеля. Він продовжує свою думку – що світ ідей платонівських є марним не тільки для пізнання речі матеріального світу, а й просто для її існування, тому що неможливо розірвати сутність речі, тобто її сенс і то як вона постає перед нами, то як вона нам представляється.

Отже, спочатку Аристотель буде зачарований Платоном, його подачею гіпотез, теорій ідей, які були новинкою у той час. Але через якийсь час він відійде від свого вчителя, знаменитий вислів який багато хто знає: «Платон мені друг, але істина дорожче». Це висловлювання означає собою позицію Аристотеля щодо світу ідей і світу речей. Якщо ми подивимося на знамениту картину Рафаеля де на першому плані у нас показані Аристотель і Платон, то ми побачимо, що Платон піднімає руку вгору показуючи на світ ідей, показуючи що ось найголовніше що може

бути для людини, а Аристотель опускає палець вниз і показує найголовніше що може бути для нас з вами це матеріальний світ, земний світ, той світ, у якому живе людина.

Аналізуючи корпус текстів Аристотеля, зокрема його найголовніший твір «Метафізика», ми можемо сказати, що усі праці, усі науки, якими він так чи інакше займається, які його цікавлять можуть бути розділені на три великі групи:

1. Перша група, це науки теоретичні, які мають абсолютно абстрактний характер, їх ключова мета «знання заради знання». Тобто не якої практичної користі і вигоди ці науки нам з вами принести не можуть. У цей корпус наук теоретичного плану ми можемо віднести праці з природознавства, такі як: «Фізика», «Про виникнення тварин», «Про небо», «Філософська онтологія», «Метафізика», «Логіка», «Методологія».

2. Друга група класифікації наук – це науки практичні. Тобто це керівні ідеї для поведінки людини, це те що допомагає регулювати нашу діяльність, нашу поведінку, наші взаємини з іншими людьми. І в рамках даної класифікації ми виділяємо три різні корпуси текстів: це роботи пов'язані з політикою, етикою, естетикою, зокрема, це можуть бути його роботи «Політика», «Нікомахова етика» тощо.

3. Третій корпус робіт Аристотеля, це усі науки які так чи інакше вивчають творчу діяльність людини, зокрема, це поетика.

Усі науки за Аристотелем вивчають буття, тобто досліджують буття з різних сторін, з різних граней.

Якщо проаналізувати процентне співвідношення цієї класифікації, то ми зрозуміємо, що Аристотель величезне значення і величезний вплив приділяє саме філософській проблематиці. Тобто він говорить про те, що найголовніше, що може бути для людини це пошук перших причин, тобто це «знання заради знання». Природно тут не могло, очевидно, не позначитися вплив діалогу, тому що у «Метафізиці» Аристотель порівнює філософію з вільною людиною, яка живе і працює для

самої себе у той час як усі інші науки він порівнює з рабами які існують заради когось іншого. Таким чином, теорія і практика Аристотеля виявляються на різних полюсах, вони виявляються розірваними і не одна інша наука не може замінити науку, що вивчає сутнісні характеристики буття.

Аристотель вважав, що справжнє знання, справжня наука можуть носити тільки теоретичний характер. Аристотель жив у IV ст. до н. е. звичайно ж в цей час експериментально - наукова база була дуже слабкою, тому на думку Аристотеля першість і верховенство завжди залишатиметься за філософією.

В основу античної освіти входили «сім вільних мистецтв» – арифметика, геометрія, астрономія, музика, граматика, риторика, діалектика. У римську епоху перші чотири (арифметика, геометрія, астрономія, музика) об'єднувалися назвою «квадрівіум» (від quattro – чотири), а наступні три (граматика, риторика, діалектика) становили «тривіум». У епоху Середньовіччя жорсткої трансформації зазнали «сім вільних мистецтв»: діалектика – перетворилася у служанку теології, богослов'я, мистецтво риторики – у складання проповідей, астрономію – використовували для визначення християнських свят, музичне мистецтво – обмежувалося церковною службою.

1.3. Філософсько-педагогічні ідеї від Середньовіччя до Просвітництва

Одним з найважливіших етапів розвитку Середньовічної філософської думки вважають – схоластику, період розвитку налічується з XIV – XVст. Саме поняття схоластика означає «школа» від латинського слова «schola». Починаючи з X ст. центрами мудрості і книжкової вченості у Європі стають університети, це були єдині місця, де дійсно працювали найбільш освічені люди свого часу. Шкільна філософська схоластика характеризує собою університетську філософію Середньовіччя.

Схоластика розпадається на три етапи:

1. Рання схоластика (IX-XI ст.) пов'язана ізіменами



Й. Еріугена (810-877)

Й. Еріугена, С. Боецій, починають займати зовсім іншу позицію з «батьками церкви». Вони намагаються не просто захищати і підтримувати ідеї християнства, вони намагаються їх раціонально обґрунтовувати. Вся схоластика буде просякнута ідеєю раціонального обґрунтування



С. Боецій (480 – 524)

подальшої систематизації, неймовірно складної системи логічних доказів, коли береться положення священного писання, і зовсім з різних позицій, з різних точок зору обґрунтовується істинність цього писання.

2. Зрілу або класичну схоластику (XII-XIV ст.) зазвичай пов'язують з ім'ям систематизатора ортодоксальної схоластики, чия доктрина стала сьогодні офіційною програмою католицизму – Ф. Аквінським. Класична схоластика – це пік розквіту Середньовічної філософії. Ф. Аквінський – неймовірне явище у



Ф. Аквінський (1225 – 1274)

Середньовічній філософії та культури. Займаючи не поганий пост у церковній ієрархії, він робить дивовижну абсолютно річ, він створює свої знамениті п'ять доказів буття Бога. Причому він намагається фразу А. Блаженного «я вірую, щоб розуміти», переломити абсолютно у іншому ключі, намагається показати, що віра і розум повинні займати рівне положення, та проголошує слідом за деякими іншими філософами ідею подвійної істини. Ф.

Аквінський скаже, що пізнати Бога можна двома шляхами, які різні, але мета у них одна – вірою і наукою. Він в рамках своєї концепції придумас і доведе знамениті докази буття Божого спираючись лише на свій розум. Ф. Аквінського не сплять, більш того його концепції дозволять назвати його – універсальний доктор (Doctor universalis), або ангельський доктор (doctor angelicus), він отримає дуже багато прізвиськ, і дуже багато почесних найменувань за свою невтомну працю.

3. Захід схоластики (XIV-XV ст.) пов'язують з В. Оккамом і його знаменитим методологічним принципом який отримав назву «бритва Оккама» або «лезо Оккама», і виражається наступним чином «не потрібно множити сутність без необхідності»; це ім'я Д. Скотта, Ж. Бурідана тощо.

Чому схоластика починає хилитися до занепаду у XIV ст. н.е.? Якщо сьогодні ми називаємо когось схоластом або говоримо, що він є схоласт це далеко не почесне прізвисько, не можна пишається тим, що тебе називають сьогодні схоластом. Тобто, у сучасному світі термін «схоласт» означає абсолютно порожнє, позбавлене якоїсь опори знання, це не перетворення нового знання, це просто словесна гра із термінами і поняттями, яка не до чого не зможе привести.

Чому з'являється «лезо Оккама»? Аристотель учень Платона критикує свого вчителя за те, що той створює ідеальну надбудову у вигляді світу ідей, і Аристотель говорить: «нам би у цьому світі розібратися, нам би цей світ зрозуміти, створити про нього якісь знання, замість того, щоб ще додатково брати для себе завдання по ускладненню цього світу». Оккам у своїх роботах говорить, що: «середньовічний схоласт, замість того, щоб спростити сутності, про які він розмірковує, він піднімає очі до неба і починає не просто подвоювати світ, починає його



В.Оккам (1300 – 1350)

потроювати у своїх постійних словесних витончених формулюваннях».

Схоластика буде характеризуватися як занепад Середньовіччя і на зміну їй прийде зовсім новий тип філософствування пов'язаний з філософією епохи Відродження, це буде тип натурфілософський, пантеїстичний.

1.4. Філософський світогляд і педагогічні ідеї Г. Гегеля.



Г. Гегель (1770 – 1831)

Як розгортається у гегелівській науці досвід свідомості (феноменологія духу) освітньо-виховний процес і яке педагогічне значення виробленого тут Г. Гегелем дослідження? Справжню освіту дає поступове з'єднання особистого досвіду індивіда, досвіду його конкретної життєдіяльності з поняттям і формою істини. Поняття про ціле, про світ, є лише фундамент знання, а не саме знання. Поняття це знову розчленовується всередині себе конкретизуючи, збагачуючись, перетворюючись у нові форми. І це знову викликає дискомфорт душі, занепокоєння особистості. На будь-якому етапі освіти необхідно і повинно статися впорядкування знань, щоб вирости розуміння світу і самого себе. Тут неминуче засвоєння науки як систематичного знання («істинною формою існування істини може бути тільки її наукова система»). У педагогічному прогресі ми дізнаємося у стислому нарисі історію освіченості всього світу, щоб людина стала людиною, історія освіченості всього світу повинна стати неорганічною, духовною, не тілесною природою індивіда. Освіта індивіда передбачає і вимагає повторення їм всього шляху культури, а не повторення. Без самостійного дослідження індивідом присвоєної їм культури немає пізнання.

Необхідна перевірка утворюється людиною кожним елементом відомостей – аналіз, як робота розуму.

Тільки рефлексією, самосвідомістю, самокритикою долається догматичний спосіб мислення у знанні й у вивченні наук. Внутрішнє пізнавання має переходити у зовнішнє і навпаки, лише тоді виникає істина завдяки розчиненню пізнавання у наявному бутті і навпаки. Чому так відбувається? Тому, що рух думки слідує руху дійсності і проникає у нього, тому що пізнання істини є пізнання дійсності у її русі, зміні, виникнення і зникнення (тотожність суб'єкта і об'єкта пізнання). Змістом освіти особистості має бути поняття (тобто розуміння сутності речей і явищ), заучування теоретичних схем не дасть освіти. Без поняття неможливе застосування загального до одиничного (формалізм). Розум є вміння застосовувати знання на практиці, але придбати такі вміння можна тільки «підносячись до загальності», тобто застосовуючи знання на практиці. Ось чому хід наукової освіти повинен слідувати об'єктивної смислової організації досвіду. Важливо продемонструвати молодому розуму недостатність дискусії і важливо показати йому вульгарність догматизму. Тому виклад філософських праць зобов'язано вчити діалектиці, серйозності філософствування, вчити розуміти це мистецтво. Оскільки філософствування збігається з істинним способом пошуку істини, філософія – не просто необхідний, але і найважливіший компонент освіти. Без філософії немає ніякого знання, ніякого засвоєння окремих наук, ніякої освіти взагалі.

Освіта є живий і найактивніший діалог зі світом культури (неорганічним тілом людини і людства). Це діалектичний рух, що здійснюється свідомістю, як щодо предмета свого пізнання, так і по відношенню до свого знання, породжує новий рівень наближення до істини, це те, що називається досвідом.

Людина набуває дійсність завдяки потужності всього народу. Мудрість і доброчесність полягають у тому, щоб жити згідно звичаям свого народу. Утворитися – значить усвідомити народ як

дійсну субстанцію і себе як громадянина народу. Виховання громадянина починається в родині, вплив якої індивід зобов'язаний згодом подолати. Бо сім'я як самодостатнє ціле, будучи моральним початком народу, одночасно протистоїть моральності, що утворюється і зберігається завдяки праці для загального. Належати тільки сім'ї означає залишитися недійсним, несуттєвим – не громадянином. Сім'я як носій моральності вивчається детально Г. Гегелем у його роботі «Філософія історії» і «Філософія права». Дух сім'ї є єдиною субстанціальною істотою, як і дух народу в державі, і в обох в них моральність полягає у почутті свідомості і бажанні не індивідуальних особистостей та інтересів, а спільних інтересів всіх їх членів. Але в родині ця єдність по суті справи відчувається, залишається в сфері природних відносин; держава повинна ставитися з великою повагою до сімейного пієтету, завдяки якому її громадянами є моральними індивідууми і приносять міцну основу для держави, та почуття солідарності з цілим. Індивід долучається не просто до духовної культури свого народу і через нього – всього людства, а й до антагонізму соціального процесу, вираженим в поняттях рівності і нерівності, самостійності і несамостійності, панування і рабства, влади і багатства, віри і зневіри тощо. Освіта індивіда – істотний момент життєдіяльності Абсолютного Духа, який не може рухатися вперед у своїй праці без освічених індивідів. Освічена людина теж отримує владу над собою, і ця влада над собою і законами світу є «моральність» – мета, вершина і, одночасно, справжній початок освіти. Моральною свідомість стає в міру набуття нею раціональної віри і у результаті досконалого самовідчуження.

Історія досвіду свідомості – «феноменологія духу» розрізняє такі етапи становлення освіти (духу), де кожен наступний етап долає і, разом, утримує на більш високому рівні попередні етапи:

1. Становлення свідомості (чуттєве сприйняття; ілюзорне раціональне сприйняття; розсудливе осягнення, відкриття законів природи і з'ясування етичних законів).

2. Становлення самосвідомості (залучення до не – Я, до об'єктивного світу, до готівкового буття; формування Я; взаємодія особистого Я з іншими Я, з соціальним світом).

3. Становлення розуму (втілення розумної самосвідомості в дійсність; володіння моральністю, придбання влади над собою, свободи і совісті; формування цілісного світогляду).

Виховання постає як перехід від природного стану до духовного. Людина повинна відчувати біль від самовідчуження і зрозуміти самотність неадекватності свого індивідуального досвіду. Людина повинна простежити у своїй уяві життя Універсуму, всій природи, всього людства і її мислення. Тут необхідна школа і знайомство з літературою стародавнього світу. Вбираючи у себе життя вільних і гармонійних проявів людського духу, спільного з універсальним цілим, людина залишає вузькі межі своєї індивідуальності і починає розуміти цілісність багатостороннього життя, на якому ґрунтується культура і мораль, але це лише етап на шляху розвитку людини і людства у цілому. Підпорядкування авторитету, благоговіння перед духовними досягненнями минулого, відмова від самої себе, самокритика, все це повинно вести до відкриття нового духовного Я, яке усвідомлює свою свободу, через участь вже як дорослої людини у загальному житті людства. Виховання – це начебто подорож паломника з країни дикої природи Я у країну духу і громадянства, яке включає в себе громад, увесь цей шлях є суто соціальним за своїм характером. І індивід піднімається на рівень досконалості тільки завдяки імпульсам, які дають йому суспільні інститути: будинок, сім'я, школа, соціальний клас, нація, віра тощо. Все це грає роль інструменту у вихованні, але головну відповідальність несе держава, подвійну відповідальність: забезпечити інтереси людини і свої власні.

Виховання є частиною роботи Бога, частиною необхідної праці Всесвіту, є глибоко закономірним процесом. Оскільки істинно людська природа не виявляється у людині при народженні, а розвивається у неї в ході її життєдіяльності, то тільки вихованням може актуалізуватися її людська природа, коли вона стикається з новим і незнайомим, тобто починає своє само відчуження, коли виникає розуміння праці, гри і навички. За Г.Гегелем природа виховання людини визначається природою духу, бо виховання може розвивати те, що є дух, активність якого завжди включає самосвідомість своїх потенційних можливостей і підпорядкування цих можливостей вольовому керуванню. Дух по своїй суті вільний, але якби він не реалізовував цю можливість, він не міг би бути вільним. Виховання може вести людину до самоактуалізації завдяки її власним зусиллям. Метою виховання є зробити людину моральною, допомогти їй стати особистістю. І в грі і в праці зовнішній світ трансформується у свідомості людині таким чином, щоб він уже не здавався душі дивним, і жодним чином не чужим їй своєю природою.

Про окремі види виховання можна говорити лише у зв'язку з цілісним ходом розвитку індивіда.

Естетичне виховання у Г. Гегеля якщо не збігається з розумовим, воно входить в нього на правах його складової частини, у сферах цивільного, морального і релігійного виховання, його педагогіка ототожнюється з політикою, етикою і релігією.

Фізичне виховання небайдує для становлення особистості. Адже людина повинна навчитися жити на усіх пластах свого існування: тілесному; як душа; як дух, і всіма трьома своїми іпостасями навчитися управляти. Людське тіло має бути одухотворене (значить наділене самосвідомістю) – на відміну від тіла тварини, що володіє лише тільки душею. Процес розвитку

самосвідомості проходить через формування нижчих психічних функцій – відчуттів, потреб, імпульсів, інтуїції тощо. На етапі духу – самосвідомості, волі, свободи, моральності, розуму – тіло повністю підпорядковане людині. Фізичне виховання є процес все більшого підпорядкування тіла вільної, закономірної волі і морального духу, з цього моменту людина може допомогти самій собі.

Істинний шлях до формування індивіда, особистості – це виховання народу в цілому (урядом і самим народом). Соціальне середовище є активний, постійно діючий і найпотужніший за силою впливу агент виховання.

У феноменологічному вченні Г. Гегеля є ідея поетапного формування особистості, оскільки пізнавальна діяльність приймає форми:

- 1) інтуїції, чуттєвого пізнання, сенсорної перцепції;
- 2) уяви, схематичного схоплювання в цілому;
- 3) мислення.

І оскільки всі ці форми діалектично по спіралі переходять одна в одну, то у розвитку індивіда розрізняються концентрично повторювані етапи розвитку:

- інтуїтивного розвитку (епоха властива ранньому дитинству);
- фантастичного розвитку (епоха – отрочтва);
- логічного (юність – час «другого народження»).

У зрілому віці самовиховання призводить до свободи – до придбання творчої, вільної сили. Завдяки творчій свободі індивід отримує можливість брати участь у творчій роботі Бога, тобто у підтримці та вдосконаленні людського суспільства (еманації Бога, моменту його сутності).

2. Освітні ідеї в некласичній філософії.

Філософський напрям, який зробив великий вплив на сучасну філософію освіти, є прагматизм в особі одного з найбільш авторитетних своїх представників Д. Дьюї (1859-1952). Він жив приблизно 100 років тому, народився у християнській родині, як і багато інших людей, але з часом він пішов від



Д.Дьюї (1859 – 1952)

християнства став атеїстом і далі розвивав освіту. Особливістю прагматично-інструменталістської філософії освіти Д. Дьюї є те, що освіта для нього це основний спосіб розвитку і вдосконалення демократичного суспільства. Перш за все слід усвідомити основний принцип прагматизму Д. Дьюї – інструменталізму, суть якого полягає у тому, що людський розум розглядається як інструмент для вирішення практичних проблем. Пізнання

набуває інструментальний характер, оскільки спрямоване на вирішення проблемних ситуацій шляхом їх критичного осмислення, пошуку можливих рішень, висування гіпотез, їх підтвердження експериментальним шляхом. Істина, критерієм якої виступає її корисність у вирішенні виниклої проблеми, знаходить контекстуальний, історичний ситуативний, відносний характер. Таке розуміння істини характерно для всієї некласичної філософії, яка відмовляється від досягнення абсолютної істини і концентрується на вирішенні проблемних ситуацій, що виникають в ході людської діяльності.

Виходячи з ідеалу суспільства як демократичної спільноти людей, об'єднаних цілями та завданнями, реалізація яких сприяє утвердженню права на рівність можливостей, Дьюї бачив мету освіти, з одного боку, у розвитку в дитині індивідуальності, творчої самодіяльності, а з іншого – готовність до співпраці з

іншими людьми на основі взаєморозуміння в ім'я досягнення спільних цілей.

Центральним поняттям філософії освіти Д. Дьюї є поняття досвіду, який включає в себе все те, з чим людина стикається у своєму житті. Іншими словами, досвід для Д. Дьюї – це досвід екзистенціальний, що охоплює всі прояви життя, тому пристосування до постійно мінливої ситуації в умовах динамічного розвитку суспільства означає активну діяльну участь людини в процесах, що відбуваються. З принципу цілісності досвіду випливає принцип цілісності освіти, що передбачає органічний взаємозв'язок всіх предметів, які становлять навчальний процес.

Для розуміння ідей Д. Дьюї, як підготувати дитину до життя, слід дати загальну характеристику основних інстинктів, властивих дитині від народження: соціального, виразного і допитливого. Процес освіти полягає у тому, щоб направити ці імпульси у відповідне русло і сприяти розвитку повноцінної особистості як члена громадянського суспільства. Поділяючи ідеї еволюціонізму, що обґрунтовує збіг онтогенезу та філогенезу, Д. Дьюї вважав, що трудове виховання слід організувати так, щоб дитина освоїла еволюцію різних видів діяльності в історії людства. Принцип діяльності лежить і в основі навчання: не знання основ наук, а оволодіння їх методами, способами діяльності дозволить успішно орієнтуватися в ситуації й ефективно вирішувати проблеми.

Шляхи вдосконалення досвіду:

1. Соціальна реконструкція, на межі XIX – XX століття багато хто хотів поліпшити соціальні умови, або шляхом революції або еволюційним шляхом.
2. Застосування до досвіду наукових методів і високих технологій.
3. Удосконалення мислення.

Основні проблеми моралі і соціальної філософії:

1. Існує плюралізм цілей і благ (немає єдино можливого вищого блага).

2. Цілі і блага не абстрактні, а конкретні. Д. Дьюї був дуже конкретною людиною, він був – прагматиком.

3. Основні блага (здоров'я, багатство (американська думка), честь, дружба, освіченість, поміркованість, справедливість, доброзичливість).

4. Люди прагнуть не до самих благ, а до розміру благ («не в грошах щастя, а у їх кількості»).

5. Моральні заповіді (не вбий, не вкради ...) не мають абсолютного характеру і справедливі / не є справедливими у кожному конкретному випадку.

6. Демократія – найбільш оптимальна форма людського співжиття.

7. Цілі мають відповідати засобам.

8. Головний важіль соціальної реконструкції – це застосування наукових методів і високих технологій в освіті та моралі.

Д. Дьюї приділяв велике значення формальній і неформальній освіті. Коли народжується людина, вона вчиться ходити, говорити, розрізняти предмети, речі тощо. Тобто величезна частина знань буде відкриватися для людини на протязі всього її життя. Наприклад, літня людина вперше взяла у руки мобільний телефон і їй багато чому ще треба навчитися, можливо не так швидко вона навчиться його використовувати, як молода людина, але це нова область знання. Людина вчиться усе життя і те життєве знання, яке людина набуває - є величезною областю знань, яке починається з моменту народження аж до останнього моменту життя, до смерті. Потім починається формальна освіта – школа, класи, Вузи, спеціальні тренінги. Основна характеристика формальної освіти, це коли у результаті освіти здаються іспити, ставляться оцінки, пишуться контрольні роботи і потім видають

диплом (документ який допоможе влаштуватися на роботу). Між величезною областю знання і формальною освітою є ще неформальна освіта – це компетентності які людина стихійно засвоює у процесі спілкування з навколишнім соціальним середовищем, шляхом індивідуального прилучення до культурних цінностей (наприклад, це курси крою та шиття, курси англійської мови, комп'ютерні курси, автошкола тощо).

На думку вітчизняних та зарубіжних мислителів, людство живе в умовах постійної темпоральної спіралі, історичний час людської цивілізації неухильно скорочується. У середні віки життя людини було повільним і непомітним, проте усі процеси протікали швидше, ніж у Давньому світі. А сьогодні, на протязі двох поколінь у нас відбувається фундаментальна зміна життя. Ми не встигаємо стежити за усіма технологічними новинками (не встигнувши купити одну модну річ, через якийсь час розуміємо, що вона вже застаріла). Ми не встигаємо отримувати своєчасно освіту – знання, які ми отримуємо в стінах навчальних закладів, застарівають до того моменту, коли ми їх закінчуємо. Сучасний світ впритул підійшов до того моменту, щоб переступити в якісно новий стан, а яким він буде цей новий стан питання ще відкрито. Дуже багато понять і категорій поступово втрачають своє змістовне значення, людство знову стикається з необхідністю вироблення нових норм. Одним з основних завдань сучасної філософії освіти, є пошук нової світоглядної моделі, яка допоможе нам сформувати зовсім нове ставлення до себе, інших людей і навколишнього світу.

Сьогодні ми чуємо дуже багато висловлювань на тему того, що ми живемо в унікальний час, що наше життя не схоже на життя людей попередніх поколінь. Ми говоримо про розвиток технологій, про наукові відкриття, про те, як домогтися безсмертя тощо. Людство живе в воістину унікальний час, незаперечна своєрідність нашого часу, полягає у тому, що ми, на відміну від наших предків можемо спостерігати величезну кількість подій і

явищ. Дійсно, в порівнянні з минулим поколінням ми володіємо інформацією, в десятки разів більше, ніж наші батьки, однак, не цей факт робить наш час унікальним. Особливість і унікальність нашого часу полягає в тому, що ми більше не дивимося на навколишні нас явища своїми власними очима, не відчуваємо їх безпосередньо. Це означає, що люди не формують більше ту реальність, у якій вони знаходяться.

Наприклад, сучасна людина, згідно німецькому філософу Г. Маркузе, живе у світі, де все вже розподілено і встановлено. Нам нав'язують певні норми, правила і установки. Ми вибираємо соціально прийнятну професію, купуємо товари і послуги, орієнтуючись на екран телевізора, і навіть супутників життя шукаємо за тими стандартами, які кричать зі сторінок газет і журналів.

Ще один німецький філософ І. Кант свого часу зауважив, що люди завжди шукають відповіді на питання, на які немає однозначної відповіді – і в цьому проявляється людська особливість. Те ж саме можна сказати і з приводу проблем, які оточують сучасну людину. Ми, як і раніше, конкуруємо за краще місце під сонцем, за кращу їжу і одяг, за більше володіння предметами матеріального світу. Безумовно, сучасна людина у багато разів володіє більшими можливостями для пояснення навколишнього світу, у порівнянні з людиною, що жила на триста років раніше.

Розглядаючи історичні етапи розвитку людської цивілізації ми можемо сказати, що на першому етапі людина розвиває знаряддя праці. У зв'язку з цим поступово формується суспільство (без волі людини). Розвиток суспільства не залежить від настрою, емоцій, знань і умінь окремої людини. На першому етапі, відносини людей дуже сильно взаємопов'язані, сплетені з природними умовами, які їх оточують. В первісну епоху взаємини людини з природою були дуже складними і агресивними, людина була частиною природи, такою ж частиною як птиці або тварини. Життєдіяльністю людини управляли

інстинкти, вона не відчувала власну ідентичність, Я. Згодом людина навчилася жити більш ефективно, їй вдавалося добиватися задоволення інстинктів, які рухають нею, більш того, з часу людині вдається керувати тими процесами, від яких вона колись залежала (наприклад, людина навчилася добувати вогонь).

Австрійський психоаналітик, соціолог, антрополог ХХ ст.

З.Фройд, прагнучи представити цілісну картину сучасного суспільства, писав що суспільство виробляє в своєму розвитку механізми соціальної регламентації покоління людини – звичаї, заборони, традиції, вимоги релігії і моральні норми, що вселяються з дитинства. Вони утворюють психіці надбудову над свідомістю, яку З. Фройд назвав «над-Я». Вчений



З. Фройд (1856 – 1939)

вважав, що мораль є сферою тиску, примусу інстинктів, яких людині важко позбутися, і вона змушена постійно стримувати прояви в собі, щоб відповідати вимогам суспільства. Свідомість людини, вважав З. Фройд – це тонка пластина між двома механізмами, де з одного боку на людину тиснуть безліч нереалізованих інстинктів, а з іншого – заборони і санкції суспільної моралі. Установка таких бар'єрів для особистості протягом всієї історії розвитку призводила до формування етичних норм та встановлення тих вимог, відповідаючи яким людина могла заслуговувати права бути членом суспільства. Отже, прагнучи заслужити гідне місце у суспільстві, людина намагалася відповідати цим вимогам. Розвиток суспільства відбувався у результаті подолання природних інстинктів, які не вписуються у життя суспільства.

Первісна людина, одягаючи справжню маску, намагалася досягти однакових цілей, що і людина сучасна, коли одягала маску як соціальну роль. Одягаючи різні маски, первісні люди думали, що вони вступають в різні взаємини з навколишньою дійсністю. Первісна людина, перебуваючи у безпосередніх відносинах з природою і реальністю, думала, що природа її теж якось сприймає (наприклад, подібно тому як маленька дитина ховається під ковдру і думає, що її ніхто не бачить, так і люди як первісні, так і сучасні.

Єгипетські жерці, вивчаючи закони природи змогли навчитися управляти величезним населенням своєї країни. Спираючись на свої раціональні знання, тим не менш, вони вселяли народу страх перед богами, їх силою і могутністю. У Китаї імператор вважався Сином неба, його воля була священною, він міг керувати природними процесами, що відбуваються в Піднебесній. В Японії обов'язком імператора було кілька годин в день проводити у тронному залі. Сидячи на своєму троні, імператор мав зберігати абсолютну нерухомість, в іншому випадку – у Японії могли статися непередбачувані природні лиха.

Переломним моментом в історії людства, можна вважати ситуацію, коли люди перестають бути очевидними свідками подій, що відбуваються, коли вони починають отримувати інформацію з третіх рук. Такий стан виникає і пов'язаний він з розвитком засобів масової інформації. Саме з розвитком ЗМІ, люди перестали бути замкнутими в своїх маленьких селах, перестали залежати від місцевих пліток, перейшовши на більш високий рівень. Сьогодні ми можемо, не виходячи з квартири, побувати в будь-якому музеї світу або прогулятися по вулицях будь-якого міста. У будь-який момент ми можемо дізнатися усі новини, як міського, так і світового масштабу. Сьогодні у нас йде взаємодія не з природою, а один з одним, ми давно виявилися виключеними з групи «людина – природа». Раніше людина

взаємодіяла з природою безпосередньо, ці відносини допомагали людям вибудовувати і мати чітке і ясне уявлення про себе і про своє місце в цьому світі. Безліч теорій пов'язують національний характер того чи іншого народу з кліматично-географічними умовами того регіону, в якому жив народ.

Наприклад, благодущність і миролюбність індійців багато в чому пов'язуються з сприятливими особливостями навколишньої їх природи. Перед індіємцем не варто загроза смерті від холоду або голоду. Мінімум одягу, чашка рису, або кілька фруктів, які легко знайти самому – ось благословенна земля для релігійно-філософських роздумів, для різних психотехнік індійської медитації. Характер відносин з природою багато в чому сформував стратегії поведінки, які ми і сьогодні активно використовуємо в нашому повсякденному житті.

У сучасної людини набагато більше шансів дожити до похилої старості, ніж у людей, що жили, скажімо, в кінці XIX ст. (винахід антибіотиків). Так що, здавалося б, ми живемо у відносно безпечному світі, нам немає потреби долати, ризикуючи життям, ті завдання, які ставить перед нами природа, ми існуємо в теплі і затишку наших осель, добираємося на роботу не пішки, а в комфортному автомобілі, в наших офісах встановлені кондиціонери, ми замовляємо додому піцу і квіти, купуємо техніку, яка прибирає будинок тощо. Здавалося б, людство здобуло блискучу перемогу, вигравши у природи необхідність долати її нескінченні бар'єри і перешкоди, але боротьба за виживання на цьому не закінчилася.

Так, ми отримали тепло наших осель, затишок і комфорт нашого повсякденного життя, тоді чому спалахують нагальні питання: глобальні проблеми сучасності, криза ідентичності тощо? Проблема полягає у тому, що суспільство сьогодні дійсно переступило на новий щабель свого розвитку, перейшовши до соціальної ментальності. Ми живемо в суспільстві, взаємодіємо з суспільством, вирішуємо суспільні проблеми, а природа пішла,

зникла, розчинилася в нескінченних переходах віртуальних реальностей. Однак до сих пір ми використовуємо ті стратегії поведінки, які працювали в давньому суспільстві. Сьогодні ми вибудовуємо у своїй голові стратегії поведінки і потім намагаємося їх здійснювати в реальному житті. Сучасні стратегії переломлене зняття, висловлюючись мовою Гегеля, завуальовані під сотнею смислів і значень, саме тому у сучасному динамічному світі, ті хто відходять все далі від природи, ці стратегії сьогодні перестають бути ефективними, сьогодні ми вимкнені з природи, ми вже розучилися з нею спілкуватися. Сьогоднішній світ ставить перед нами зовсім інші цілі і завдання, він вимагає від нас абсолютно інших стратегій поведінки.

Суспільство постійно самовдосконалюється, тому, що у ньому є свої недоліки, які не дозволяють людині жити комфортно. Суспільство, соціалізація – це необхідні речі в житті будь-якої людини, але розвиток суспільства сьогодні відбувається без прямої участі людини. Як прогрес не залежить від окремої людини, так і суспільство, розвиваючись, не залежить від окремої людини, однак прогрес суспільства очевидний – держава, ідеології, процес розподілу благ. У новому суспільстві люди старої формації не зможуть домогтися успіху. Вони не зможуть реалізовувати свої стратегії. Люди нової формації будуть жити по-іншому. І ми не зможемо нічого добитися в новому світі, слідуючи старим, архаїчним стратегіям.

Якими повинні бути стратегії нового, по-справжньому соціального мислення? На це питання досить складно відповісти. Наші знання недосконалі і ми не можемо досягнути неосяжного. Але людина не була б людиною, якби не прагнула до неможливого. Пізнати і зрозуміти непізнане, удосконалювати свої знання – це ті цілі, заради яких варто жити і наявність яких відрізняє нас від тварин.

3. Філософсько-педагогічні погляди С. Сковороди.

Головне про філософію Г.С. Сковороди:

1. Сковорода вчив про щастя, він хотів що б ми його читачі розібралися як стати і бути щасливим.

Недарма Г.С. Сковороду називають українським Сократом він як і давньогрецький філософ Сократ вважав що мета людського життя – досягнути щастя. Він був переконаний, що філософування може навчити нас як стати щасливим.

2. На думку Г.С. Сковороди для того щоб розібратися як стати щасливим необхідно зрозуміти що є головним, а що є другорядним. За Сковородою все що існує має 2 натури, природи:

- видиму
- і невидиму

З точки зору Г.С. Сковороди головним є те що є невидимим.

В творі «Потоп зміни» філософ пише: матерія це минуща тінь, це видимість. Візьмемо самого Сковороду у якості приклада. Що у нього було видимим – тіло, але зараз його тіло є ніщо він помер у кінці XVIII ст. Але чому ж ми про нього говоримо, чому він надихає нас, чому він буде надихати і прийдешні покоління. Тому що головне не можливо побачити очима, до головного не можливо доторкнутися, головне залишається і після того, як тіло помре, головне - це є думки, головне це є ставлення до інших людей, головне це наші устремління, наші надії, освіта, так вважає Г.С. Сковорода. Він і сам є дуже хорошим прикладом, того що це є правдою.

В Україні кожна людина знає його думку: «Світ ловив мене але не впіймав, тіло померло, а думка живе».



Г. С. Сковорода (1722-1794)

У своєму «Букварі Світу» Г.С. Сковорода пише: людина не повинна марнувати своє життя на пошуки щастя там де його і бути не може. Щастя – це є настрій душі а не тіла. Як же нам прагнути щастя для нашої душі? Г.С. Сковорода казав – слухай свого серця.

3. Кордоцентризм - вчення про серця є дуже важливим компонентом філософії Г.С. Сковороди. Що саме має на увазі Г.С.Сковорода коли говорить про серця?

Якщо казати з наукової точки зору, то у філософії мета про серця використовується для позначення емоційно-вольової складової особистості. Як писав Ікона Алківіадський він написав: «Серце – це корінь життя. Це оселя вогню і любові». Отже якщо хочеш стати щасливим слухай свого серця, - так каже український філософ.

4. Вчення Г.С. Сковороди про три світи:

- мікрокосм – це людина;
- макрокосм – це Всесвіт;
- світ символів – це Біблія.

Якщо людина хоче стати щасливою вона повинна гармонізувати себе (мікрокосм) до макрокосму (Всесвіт у якому вона живе) і допомогти їй у цьому може третій світ Біблія. Г.С.Сковорода був духовною людиною, він не був ортодоксальним православним, але він вважав що пізнання Біблії є дуже важливим для того, щоб зрозуміти як дістатися щастя.

Чому Г.С. Сковорода вважає що Біблія це світ символів? Тому що на думку філософа відповідь що є у Біблії здатний зрозуміти лише той хто готовий до цього. Чисте, добре серця людини воно здатне бути ключем щоб відімкнути цю скарбницю відповідей як потрібно жити, вважає Г.С. Сковорода. Якщо ти будеш читати Біблію буквально ти нічого не зрозумієш, - каже український філософ. І це справжнє покарання для тих хто вважає що Біблію треба читати очима, а не серцем. Той хто

вважає, що у Біблії є головним матеріальна фарба літер що там написані, на думку Г.С. Сковороди помиляється це не є головним. На думку Г.С. Сковороди головне є те що побачити там неможливо, це те що відчутти може серце, це образи які містять текст Біблії як символи.

5. Ідея Г.С. Сковороди про споріднену працю пов'язана з тим що він каже про здобуття щастя. На думку філософа кожний з нас народжується з хистом до певної справи. У виборі фаху на думку Сковороди треба прислухатися не розуму, а серця. Розум, він нам буде казати те що буде правильним з очки зору грошей, кар'єри, статусу. А серця підкажить нам те що є правильним з точки зору того що буде наша душа відчувати задоволення.

Уявіть більшу частину свого життя людина працює, якщо вона буде цей час задоволеною, то мабуть вона зможе стати щасливою, а якщо вона буде займатися тим що їй не приносить задоволення, що не подобається їй мабуть вона не зможе стати щасливою. Крім того, якщо ми будемо робити те що нам до вподоби ми можемо досягти успіху у цьому. Як пише Г.С.Сковорода: «Краще бути задоволеним котом, ніж левом невдахою, неважно ким ти народився. Щастя можливо у будь-якому становищі, бо всі люди задум божественної природи. Головне – відчутти своє місце в цьому світі та бути тим, що тобі по серцю». Але для цього потрібно бути мужнім, та відмовитися від тих стереотипів, які розповсюджені у суспільстві але це вже не є просто.

Г. С. Сковорода пише не дивися хто вище, хто нище, хто видніше, найзначніше, багатше, а дивися на те що з тобою споріднене.

За словами Г. С. Сковороди Бог подібний до водограю який наповнює різні глечики за їхнім принципом, об'ємом, нерівна всім рівність. Філософ тут має на увазі те, хоча менший глечик менше має але він є гідним з великим глечиком у тому що він

стає наповненим. Ось ця наповненість і є на думку Г. С. Сковороди щастям.

Бути щасливим на думку Г. С. Сковороди це: «пізнати себе або свою природу. Взятися за своє споріднене діло і бути з ним у злагоді загальною потребою».

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Освітні ідеї у філософських вченнях мислителів Давнього Сходу.
2. Евдемоністична спрямованість освітніх ідей Аристотеля.
3. Який сенс вкладав в поняття «досвід» Д. Дьюї і як він розумів процес адаптації дитини до життя?
4. У чому полягає принцип інструменталізму Д. Дьюї?
5. Філософсько-освітні ідеї Д. Дьюї набули популярності в українській педагогіці, поясніть, у чому їх привабливість і яку роль вони відіграють в сучасній освіті.

Теми для написання рефератів:

1. Освітні ідеї у філософських вченнях мислителів Давнього Сходу.
2. Головні проблеми і тенденції XX ст. Прагматизм Д. Дьюї.
3. Ідеї трудового виховання педагогічної спадщини Д. Дьюї.
4. Етичний характер філософії І. Канта.
5. Роль самоорганізації та творчого підходу у європейській освіті.

Рекомендована література:

1. Августин. Исповедь (отдельные главы из книг 1-7, 10, 12-13) //Августин. Творения. Т.1. Спб., 1998.
2. Виндельбанд В. Платон. Гл. 2. //Виндельбанд В. Избранное Дух и история. М.,1995.
- 3.Дидро Д. Последовательное опровержение книги Гельвеция «О человеке». // Дидро Д. Сочинения. В 2-х тт. Т.2. М., 1991.

4. Князева Е.Н. Синергетический вызов культуре / Е.Н. Князева // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов .- М: Прогресс- Традиция, 2000.-С.243-261.
5. Коменский Я. Панавгия. Гл. 14-16. //Коменский Я. Соч. М.,1997. (доп. «Великая дидактика». избр. гл.).
6. Коменский Ян Амос. Антология гуманной педагогики. М., изд-во Шалвы Амонашвили, 1996.
7. Клепко С.Ф. Конспекти з філософії освіти / С.Ф. Клепко.- Полтава: ПОППО, 2007.- 420с.
- 8.Платон. Государство. //Платон. Соч. в 4-х тт. Т.3. М., 1994.

ТЕМА 3. ОСВІТА ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ДУХОВНОГО ВИРОБНИЦТВА І СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ.

1. Соціокультурні контексти освіти.
2. Інституціалізація та функції освіти.
3. Освіта в процесі формування та розвитку сутнісних сил людини.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ *Міжкультурний (полікультурний) підхід в освіті* – ознайомлення із способами подолання виявів ксенофобії, расизму, насильства, дискримінації; налагодження співпраці та відчуття соціальної відповідальності між різними культурними громадами; виховання поваги до прав людини, зокрема до права іншого; розвиток демократичного громадянства, громадянської відповідальності кожного члена соціуму; виховання почуття емпатії, що поглиблюється міжкультурним діалогом.

♣ *Полікультурна компетентність* – це інтегрована якість особистості майбутнього вчителя, яка формується під час навчання у вищому навчальному закладі, і включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду соціальної нормативної і правової поведінки, необхідної для повсякденного життя і професійної діяльності у багатокультурному суспільстві.

♣ *Релятивізм* – установка на відносність суцього та необхідність його змін, у тому числі змін базових культурно-семантичних структур, що сприймаються як множинні та контекстні. Є ознакою відходу від ортодоксії, догматизму та культу авторитету в культурі.

♣ *Соціалізація* – процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості.

♣ **Універсалізм** – світоглядна установка на світову єдність культур, ширше – тенденція до тотальності. В універсалізмі на засадах класичної етики стверджується існування загальнолюдських цінностей, спільних для усіх народів (універсальї культури).

1. Соціокультурні контексти освіти.

Освіта – це комплексний соціокультурний феномен, особливий вид духовного виробництва в якому і об'єктом, і суб'єктом є люди, відповідно, освіта – людиновимірне явище, яке підпорядковується гуманістичним цінностям. Цінність освіти проявляється у площинах: державній, суспільній та особистісній. У широкому розумінні термін «освіта» охоплює всі форми цілеспрямованого та нецілеспрямованого впливу середовища на людину. Освіта – це особливого роду діяльність по навчанню та вихованню людини в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином встановлених державою освітньо-кваліфікаційних рівнів (формальним показником є отримання, наприклад, атестата, посвідчення, диплома, тощо, неформальним – рівень та якість знань, загальний культурний розвиток людини, фактична освіченість). Нажаль, інколи формальні та неформальні показники освіти не відповідають одне одному.

Поняття освіта багатоаспектне. Її можна розглядати і як процес, і як результат засвоєння систематизованих знань, вмінь, навичок та розвитку особистості. Освіта як процес передбачає і навчання, і виховання, і розвиток. Це тісно пов'язані сторони єдиного процесу формування особистості. У багатовіковій історії освіти виховання вважалося чи не найголовнішою місією освіти: і в добу античності, і в добу Просвітництва, і в новоевропейській історії.

Усвідомлення доленосної ролі освіти і розвитку сучасного суспільства стало основою прийняття багатьма країнами світу стратегічних проектів і програм, в яких основні напрями

розвитку національних систем освіти розглядаються як вирішальний фактор досягнення конкурентоспроможності країни в світовому просторі та забезпечення її сталого економічного та соціального розвитку, а саме:

- ♣ Освіта двотисячного року (ФРН);
- ♣ Освіта Америки ХХІ ст. (США);
- ♣ Освіта майбутнього(Франція);
- ♣ Модель освіти ХХІ ст. (Японія).

Освіта є стратегічним ресурсом розвитку суспільства, забезпечення зростання його технологічного рівня і конкурентоспроможності в умовах глобалізації сучасного світу. Освіта охоплює майже всі групи людей у продовж тривалого періоду життя. Вона набуває особливої ваги у сучасних обставинах, оскільки покликана забезпечити підготовку суб'єктів соціальної дії до розв'язання глобальних завдань, що постали перед людством. Підготовка нових поколінь до здійснення соціальних та професійних функцій вимагає все більш тривалої та поглибленої освіти.

Освіта служить кожній людині надійною опорою у її прагненні до самовдосконалення. Завдання освіти полягає не лише у формуванні ерудованої людини, яка володіє великим об'ємом інформації, завдання освіти також у формуванні культурної, моральної, толерантної та дієвої людини, здатної усвідомлювати своє місце у світі і бути відповідальною за свої вчинки.

Підсумовуючи, виокремлюємо такі контексти освіти, що характеризують її як:

- ♣ базовий компонент культури;
- ♣ особливий вид духовного виробництва;
- ♣ показник рівня розвитку людини;
- ♣ соціальний інститут.

Детальніше проаналізуємо останнє. Освіта –це цілісна соціальна система, що має інституціональний характер. Це не просто діяльність по навчанню і вихованню, а особливим чином організована, ієрархізована, рольова діяльність, яка підпорядковується певним нормам і здійснюється у певних закладах. Інститут (від лат. *institutum* – устрій, встановлення, звичай) є організована система зв'язків і соціальних норм, яка об'єднує значимі суспільні норми, цінності і процедури, що задовольняють основні потреби суспільства. Соціальний інститут забезпечує відносну стабільність зв'язків і відносин між людьми в рамках соціальної організації суспільства. Інститут передбачає комплекс норм, принципів, правил, моделей поведінки, які регулюють діяльність людини. Інститут – це явище надіндивідуального рівня, його норми та цінності тиснуть над діючими в його рамках індивідами. Поняття «соціальний інститут» увійшло в науковий обіг завдяки дослідженням західних соціологів. Родоначальником інституціонального підходу вважається американський соціолог Р. Мертон. Поняття «соціальний інститут» відображає міру усталеності того чи іншого виду людської діяльності. Соціальна філософія розглядає соціальні інститути як:

- ♣ певну сукупність закладів та установ, що відповідає соціальній структурі суспільства;
- ♣ сукупність соціальних умов та культурних зразків, які визначають стійкі форми соціальної поведінки та діяльності;
- ♣ систему поведінки згідно з цими нормами.

Розгалужена система інституціональності притаманна лише людству, тваринний світ подібної системи не має. Процес передачі знань, підготовка до подальшого життя на рівні



Р. Мертон (1910-2003)

тваринного середовища відбувається у межах генетично закодованих програм і принцип природного відбору здійснює селективну функцію. Інституціональність взагалі і освітньої сфери, зокрема, – характерна риса соціальності саме людського життя. У зв'язку з цим мовиться про політичні, соціальні, релігійні інститути, а також і інститут сім'ї, науки, мистецтва, права, тощо. Кожний соціальний інститут має як специфічні особливості, так і спільні ознаки з іншими соціальними інститутами.

Ознаками соціального інституту освіти є:

- ♣ установки та зразки поведінки, які регламентуються як формально, документально закріпленими нормами (наприклад, розклад занять, тривалість навчального процесу, ведення щоденника школярем, здача екзаменів), так і неформально, традиціями (наприклад, привітання педагогів з Днем вчителя, свято Першого та Останнього дзвоника, посвячення у першокурсники, святкування Дня студента, тощо);

- ♣ символічні культурні ознаки (наприклад, шкільна форма, шкільна емблема, студентський гімн, тощо);

- ♣ матеріальна база(приміщення шкіл, коледжів, вузів, бібліотеки, спортивні зали, лабораторії);

- ♣ людський ресурс(ті, хто здійснює освітню практику, та ті, по відношенню до кого вона здійснюється, тобто освітяни та учні, студенти, члени гуртків, малих Академій наук, тощо).

Відтак, освіта – це особливим чином організована, ієрархізована, рольова діяльність спрямована на навчання, виховання, цілеспрямовану трансляцію і накопичення соціального досвіду, на формування особистості, яка здійснюється спеціальними закладами та регулюється спеціальними нормами.

2. Інституціоналізація та функції освіти.

Інституціоналізація освіти – довгий і тривалий процес. Його ознаками є формування групи осіб (фахівців – вихователів, вчителів, викладачів, допоміжного персоналу), для якої діяльність по навчанню та вихованню являється професійною і втрачає характер аматорства та внутрішньо сімейної справи. Ознакою інституціоналізації також являється зміна якості самої освітньої діяльності, вона стає рольовою, цільовою та ієрархічною, змінюються методи навчання і виховання, змінюються пріоритети та цінності освіти. Про інституціоналізацію освіти свідчить поява спеціальних закладів – шкіл, університетів, коледжів, училищ, та поява норм, які регулюють процес навчання і виховання. З появою спеціальних норм на зміну звичаям та традиціям, що регулювали відносини вчителів і учнів, по мірі формування освітньо-педагогічної практики приходять правові норми.

Прояви інституціоналізації освіти мали місце ще в давні часи, але розвинутих форм освіта як соціальний інститут набуває в ХІХ ст. з виникненням масової школи. У ХХ-ХХІ ст. освіта набуває форму розгалуженої диференційованої системи, яка охоплює величезні маси населення.

У різноманітних сферах виробництва виробляється певна матеріальна або духовна продукція, певного роду послуги, специфікою освіти як особливого роду духовного виробництва є те, що система освіти «виробляє» саму людину, впливаючи на її інтелектуальний, моральний, естетичний і фізичний розвиток.

Відповідно до цього освіта виконує низку функцій у суспільстві:

- ♣ гуманістичну – розвиток інтелектуального, морального, фізичного потенціалу особистості, передача знань, формування вмінь та навичок, розвиток здібностей особистості, залучення її до соціальних цінностей, включення в систему людських відносин;

♣ соціально-економічну – підготовка до майбутньої трудової діяльності нового покоління працівників, спеціалістів, представників різних професій;

♣ соціальної селекції (відбору) – виокремлення категорії осіб найбільш обдарованих, талановитих;

♣ соціальної мобільності – засіб соціального переміщення особи по драбині соціальної ієрархії, кваліфікаційного та соціального просування вгору.

Вищеназвані функції є «явними», або відкритими, тобто такими задля яких освіта утворювалася і функціонує як соціальний інститут. Проте, представник структурно-функціонального аналізу американський соціолог Р. Мертон виокремив так звані «латентні», або приховані функції освіти. У свій час Р.Мертон звернув увагу, по-перше, на таку приховану функцію як «*babysitting*» (нянька, доглядальниця), адже школа, до речі як і інші навчальні заклади звільняють батьків на якийсь час від догляду за дітьми, передаючи цей догляд вихователям, вчителям, кураторам. По-друге, в дитячому садочку, у школі, у вузі, в цілому в освітній системі, в якій людина перебуває як правило не менше десяти років свого життя, формуються кола спілкування з однолітками, дружніх стосунків, що можуть зберігатися упродовж всього подальшого життя, у продовж навчання за шкільною партою або на студентській лаві дехто зустрічає майбутнього чоловіка чи дружину. По-третє, школа дозволяє молоді формувати власну молодіжну субкультуру, яка дозволяє молодим людям певним чином самоідентифікувати себе.

Рівень соціально-економічного розвитку держави, прогрес у всіх сферах суспільства прямо залежать від якості освіти, від насиченості галузей економіки працівниками високого освітньо-кваліфікаційного рівня. Особистісна цінність освіти полягає у наданні можливостей кожній людині розвивати свої здібності, набувати нових знань, одержувати фах, який дасть їй змогу

реалізуватися у певній сфері професійної діяльності, набувати бажаного соціального статусу, досягати високого рівня добробуту.

По формі освіта може бути непрофесійною (школа, гуртки, будинки творчості) та професійною (інститути, університети, курси підвищення кваліфікації). За способом отримання освіта може бути очною, заочною, вечірньою, дистанційною, екстернатом.

Освіта впливає на всі соціальні процеси, взаємодіючи з іншими соціальними інститутами суспільства. Прослідкуємо цей взаємовплив. Держава визначає стратегічні напрями розвитку освіти, фінансує, формує її зміст і структуру. Освіта, в свою чергу, допомагає державі у досягненні економічних, соціальних і культурних цілей. Система освіти не лише дає державі кваліфіковану робочу силу, вона формує свідомих громадян які мають служити державі, пишатися нею і, якщо буде потрібно, захищати її. Національно-патріотичні ідеї та цінності, висока духовність та політична обізнаність значною мірою поширюються через систему освіти, адже суттю освіти є не лише навчання, а й виховання.

Незаперечний зв'язок існує між рівнем розвитку економіки та рівнем розвитку освіти. Багато істориків економіки вважають, що промислова революція ХІХ ст., та науково-технічний прогрес ХХ ст. стали можливими лише завдяки реформам освітніх систем провідних країн світу. Спеціалісти Організації Економічного Співробітництва та Розвитку, які регулярно публікують доповіді про тенденції у сфері освіти в індустріально розвинених державах, прийшли до висновку, що чим вищий рівень освіти в країні, тим більші показники ВВП та економічного розвитку, довша тривалість життя, краще здоров'я населення, чим вища доля освічених людей в чисельності населення, тим вищі темпи економічного зростання, чим краща освіта, тим вища продуктивність праці найманих робітників та менеджерів, тим

більш складні завдання вони можуть вирішувати, тим вищий рівень організації бізнесменів. Зв'язок між економічним розвитком та рівнем освіти простежується на різних соціально-економічних етапах розвитку суспільства. Зміни економічних умов спричиняють формування нової моделі освіти. З одного боку, економічні умови можуть прискорювати або гальмувати розвиток освіти, а з іншого – система освіти може прискорювати або гальмувати трансформацію економіки, сталий економічний розвиток держави значною мірою залежить від рівня свідомості громадян та від якісної підготовки спеціалістів.

Освіта і наука виконують функцію розвитку одна одної. У процесі навчання формується і наукове мислення, і здатність до наукової роботи, до наполегливої дослідницької праці. Освітній процес – це процес передачі та набуття знань, а здобування знань, створення нових знань і вмінь – це процес фундаментального дослідження, як прикладного так і абстрактного характеру. Освіта рекрутує кадри для науки, шляхом залучення талановитої молоді до роботи в Малих академіях наук, участі в олімпіадах, конференціях та ін. Наука забезпечує освіту змістовною базою, адже навчання і викладання здійснюється в освітній системі виключно з науково-об'єктивних позицій, адекватних сучасному рівню пізнання людства. Наука забезпечує методичну та методологічну основу освітнього процесу, сприяє створенню його науково-технічного оснащення(лабораторії, прилади, комп'ютерні класи, Інтернет).

У більшості держав (як, до речі, і в Україні) освіта відокремлена від церкви та релігійних організацій. Це означає, що освіта має світський характер. Доступ до різних форм і рівнів освіти надається громадянам незалежно від їхнього ставлення до релігії. Священнослужителі нарівні з іншими працівниками науки і культури за рішенням ради навчально-виховного закладу можуть брати участь у навчально-виховному процесі, надавати консультаційну допомогу педагогам, сприяти

культурному розвитку учнівської та студентської молоді, але світський характер освіти означає, що це має відбуватися не у формі пропаганди та нав'язування релігії, а лише у спосіб підготовки молоді до свідомого життя у дусі взаєморозуміння, миру, толерантності, злагоди між усіма людьми.

Соціальний інститут освіти також органічно пов'язаний з політикою, залежить від неї і разом з тим впливає на неї. Це особливо помітно в переломні епохи. Стан освіти відображає стан суспільства, ті зміни, які в ньому відбуваються. Зокрема, розвиток освіти тісно пов'язаний з процесом демократизації суспільства, реформування освітньої системи лише в умовах демократизації суспільства, та, в свою чергу впливає на демократизацію суспільного життя. Отже, освіта являється способом залучення до культури, способом освоєння культурної спадщини, процесом формування особистості, творенням людини людиною на основі міжкультурного (полікультурного) підходу та полікультурної компетентності.

У світі історично сформувалися та існують різні системи освіти (американська, французька, японська та ін.). Сучасна система освіти в своїх основних рисах склалася під впливом філософських та педагогічних ідей Я. Каменського, І. Песталоцци, А. Дістервега на рубежі XVIII - XIX ст. Вона є класичною системою або моделлю освіти. Її основу складає класно-урочна система з фіксованим складом осіб, що навчаються, наявність фіксованих навчальних програм. Представники різних філософських напрямів по різному оцінюють можливості та перспективи класичної системи освіти. Одні вважають що вона вичерпала себе та не відповідає вимогам, які пред'являються освіті сучасним суспільством і виробництвом, пропонують шукати нові форми педагогічної взаємодії, новий комплекс філософських та педагогічних ідей сучасної так званої неklasичної освіти. На думку інших, класичну систему освіти так же важко зруйнувати, як важко зруйнувати класичну фізику,

оскільки саме класична система освіти забезпечила успіхи європейської культури і цивілізації.

Руйнування цієї системи освіти дорівнювало б руйнуванню фундаменту освіти.

Система освіти складається із закладів освіти, наукових та методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою, системи освітніх програм та освітніх стандартів різних рівнів і спрямованості.

Право на освіту в нашій державі гарантується Конституцією України, Законом України «Про освіту» та іншими нормативними актами України. Відповідно до Конституції України (стаття 53) повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність освіти, надає державні стипендії та пільги учням і студентам. Згідно із законом України «Про освіту», метою освіти є:

- ♣ всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства;
- ♣ розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей;
- ♣ формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору;
- ♣ збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу українського народу;
- ♣ забезпечення господарства кваліфікованими працівниками і спеціалістами.

Основними принципами освіти в Україні є:

- ♣ доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- ♣ рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- ♣ гуманізм та демократизм;

- ♣ пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей над політичними та класовими інтересами;
- ♣ органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями;
- ♣ незалежність державної освіти від політичних партій та релігійних організацій;
- ♣ науковий, світський характер освіти у державних навчальних закладах;
- ♣ єдність і наступність системи освіти;
- ♣ поєднання державного управління та громадського самоврядування в навчальних закладах.

3. Освіта в процесі формування та розвитку сутнісних сил людини.

Освіта – це своєрідний «шлюз» між людиною та суспільством, тому що вона розвиває природні задатки людини, розвиває форми чуттєвості і раціональності, формує світогляд, дає професію, залучає до надбань культури. Це обумовлює фундаментальну роль освіти у формуванні та розкритті сутнісних сил людини. Сутнісні сили людини – це все те, спираючись на що людина здатна стверджуватися у світі суто людським способом: свідомість, діяльність, спілкування, можливість відрізнити цінне від доцільного, наділення смислами і значеннями предметів та явищ, розуміння суті речей. Сутнісні сили людини – передумова і прояв її життєвого успіху. Джерелом їхнього розвитку є і сама людина також. Освіта – це такий спосіб розвитку людських сутнісних сил, який дає можливість повністю розвинути всі ті задатки і здібності, якими людину наділила природа. Навчання, творчість, активність, самопізнання та самовдосконалення – це чинники розвитку сутнісних сил людини, спосіб «відкрити у собі людину». Абсолютно доречно згадати слова Ф.Бекона: «знання – це сила».

Освіта має справу з унікальним біосоціальним явищем – людиною, обдарованою від природи великими інтелектуальними, морально-вольовими та фізичними можливостями, високим рівнем здатності до їх реалізації. Освіта ставить за мету виховання особи, що уміє і не боїться бути вільною, а це відповідає відомій максимі Вольтера: «тільки людина освічена може бути вільною». Освіта – це необхідна сходинка соціалізації особистості. Це процес сходження індивіда в образ особистості, універсального суб'єкта, що успадковує переданий йому потенціал попереднього розвитку поколінь. Процес освіти не є спонтанним, він має свою логіку, стандарти, форму, установки і принципи, готує покоління, якому буде передана естафета розвитку людської цивілізації. Освіта обумовлює формування смислової сфери, яка сприяє вибору життєвої позиції та соціальному вибору особистості. Цілісний образ освіти служить інтересам і суспільства, і особистості. Формування сучасного типу особистості представляє собою не просту передачу тих чи інших знань, але й комплексний процес окультурювання, обробки особистості. В освіті присутня складова навчання, складова збереження і передачі традицій, складова евристичної та пошукової діяльності. Процес освіти передбачає залучення до традицій, базових цінностей культури. Традиції є були і будуть імперативною основою суспільного життя, традиції – це досвід поколінь, це механізм акумуляції, збереження і трансляції соціальної спадщини. Традиції – це комплекс стереотипів світовідчуття, світосприйняття і світорозуміння спільноти. Останнім часом все частіше висловлюється думка, що традиція та інновація, традиція та сучасність взаємопов'язані та взаємообумовлені. На зміну жорсткій дихотомії традиції та інновації приходить більш зважений підхід до проблеми «традиція-модернізація» з виокремленням динамічної, прогресивної складової традиції, категорія «традиція» використовується в одному системному ряду з такими категоріями як «діалог

культур»(традиційної і сучасної), «соціокультурний досвід», «культурно-історична спадщина», «соціальна пам'ять», «менталітет». Американський етнолог А. Ройс визнає правомірність нових поглядів на проблему традиції, пропонуючи використовувати новий термін «історичний стиль», який «ґрунтується на загальних (спільних) характеристиках і цінностях». Г. Гадамер вважав, що по своїй суті традиція – це збереження того, що є, збереження, яке здійснюється за будь-яких змін, він стверджував, що навіть там, де життя змінюється стрімко і різко, як, наприклад, в революційні епохи, при всіх видимих перетвореннях зберігається набагато більше старого, ніж звичайно вважають, і це старе панує, об'єднуючись з новим в незнану раніше єдність. Людина набуває людяності та задає вимір своєму буттю лише засвоюючи основи людської культури, зразки діяльності і світосприйняття, які інколи мають вікову історію. Важливим елементом культури завжди були і будуть зв'язки та механізми, що передбачають об'єктивацію в структурі освіти, обумовлюють накопичення, систематизацію і передачу соціального досвіду та знань, забезпечуючи певну соціальну сталість, фундаментальність і передбачуваність подій.

Традиції відображають спосіб існування соціуму, колективний спосіб діяльності. Традиція вчить окремого індивіда і цілі покоління як слід думати та діяти, демонструє виключність людини в колективний досвід діяльності, який підпорядковує її певним схемам, нормам, ідеалам і, можливо, в якійсь мірі обмежує особистість, збіднює її внесок, «розчиняє» в усталеному, позбавляє яскравої долі та особистої слави. Але причетність до традиції забезпечує її прихильників ліками від екзистенційного страху, пом'якшує ризикованість дій. Пам'ятаємо, що історія не пишеться з чистого аркушу і минуле, в різних його іпостасях, визначає як сьогодні так і майбутнє. Ми маємо багате минуле і нація повинна зберігати свої традиції, шанувати їх, але не зупинятися на них, перетворюючи їх захист у самоціль, адже між

захистом і застоєм хитка межа, треба йти вперед, не замикаючись у рамках лише своєї традиційної культури. Це не є зрадою національних інтересів або загрозою знищення національної ідентичності, це є відкритість світу і змінам. Наш національний характер і багата минувшина є надійним щепленням від втрати національної окремішності і можливості розчинитися у космополітичному глобалізованому світі. Майбутнє України, сучасна державна стратегія, потребує науково-технічних, економічних, освітніх, ідеологічних та інших нововведень, саме вони забезпечують соціальний поступ суспільства і мають бути предметом сучасних наукових і громадсько-політичних дискусій.

Проте, слідування традиціям не передбачає консерватизм, заперечення новацій. У сучасну нам епоху відкритих інформаційних суспільств особливо гострою є необхідність формування самостійного зрілого мислення, вироблення принципів пізнання, які б виконували роль своєрідних інформаційних фільтрів, оскільки форма особистої, безпосередньої передачі знань відіграє все меншу роль. Із застосуванням інформаційних технологій навчання (регіональних і локальних комп'ютерних мереж, електронних бібліотек, електронної пошти, електронних підручників) докорінно змінюються традиційні відносини «вчитель – підручник – учень». Якщо традиційна система припускала авторитарну схему відносин, де вчитель або викладач виступав у ролі суб'єкта, а учень був об'єктом його діяльності, то процес навчання з інтенсивним використанням нових інформаційних технологій навчання породжує нові відносини «вчитель – комп'ютер – учень», де вчитель та учень виступають в ролі суб'єктів учбово-виховного процесу, а їх взаємини складаються на основі педагогічної співпраці. Комп'ютерні технології відіграють нову роль у навчанні та викладанні, вчитель перестає бути найавторитетнішим джерелом інформації. Інформаційна техніка,

особливо в системі вищої освіти, збільшує потенціал людини, розширює її пізнавальні можливості, а саме:

- ♣ виконує значну частку консультативних функцій;
- ♣ здійснює текстову обробку матеріалу (вказує на граматичні та орфографічні помилки);
- ♣ дозволяє наочно уявити те, що існує як абстракція (комп'ютерне моделювання);
- ♣ сприяє вибору та логічному упорядкуванню інформації.

Абсолютизація ролі комп'ютерних технологій в освітньому процесі провокує низку проблем, наприклад, зменшення безпосереднього спілкування учня з вчителем та з колективом, певна безособистісність спілкування. Розуміння проблем філософського, культурологічного, естетичного, морального характеру не може бути формалізоване мовою машинних програм і потребує справжнього живого і глибокого діалогу на який поки що комп'ютер не здатний. Підвищуючи освітній потенціал, нові освітні технології створюють і нові ризики, пов'язані з антропою кризою(перенасиченість свідомості інформацією, нерухливість, зосередженість на віртуальній реальності, втрата зв'язку з реальністю, анонімність спілкування).

У сучасній філософії та культурі досліджується феномен «комунікативного повороту», осмислюється людиною творча роль спілкування в найрізноманітніших її проявах. Видатні філософи сучасності М. Бубер, М. Бахтін надають категоріального значення нині найпоширенішим термінам філософсько-гуманітарного лексикону «діалогізм» та «діалогічний». Інколи поняття «спілкування», «комунікація», «діалог» використовуються як однопорядкові, проте, це не зовсім правомірно, спілкування виступає вищим рівнем комунікації, оскільки воно характеризується не просто передачею інформації, воно характеризується суб'єктно-об'єктною спрямованістю. Інформація тут не лише передається, а циркулює між

партнерами, метою яких є пошук певної спільної позиції, спільної системи цінностей. Діалог же є різновидом спілкування. Спілкування складає основу освітніх взаємодій. Головна професійна задача вчителя – зробити освітнє спілкування по-справжньому особистісним, домогтися взаєморозуміння між всіма його учасниками. Діалогічність європейської системи освіти полягає у мовній взаємодії суб'єктів освітнього процесу, адже передача та освоєння знань здійснюються за допомогою основного комунікативного інструмента – слова. Діалог (дослівно – поділений голос) – це розмова співрозмовників, двох або декількох. Діалог – зустріч двох логосів, двох смислів, двох розумових позицій. Діалогічність можна визначити як здатність суб'єкта сприймати і враховувати правомірність, внутрішню обґрунтованість не лише власної думки, а й інших способів міркування, діалогічний суб'єкт чує не тільки себе, він сприймає хід думки свого партнера по спілкуванню, зважає на його підстави, його внутрішню логіку і цим радикально відрізняється від суб'єкта монологічного, для якого існує лише одна логіка, один смисл, один голос – його власний. Фундатором діалогу та діалогічності європейської філософії та культури в цілому був Сократ, який вважав, що у діалозі слово проходить все коло співрозмовників, породжуючи істину. Платон надав діалогу вищої форми досконалості. Отже, діалог – це співтворчість, це вміння говорити і мистецтво чути і слухати. Запитання, відповідь, дискусія, диспут – невід'ємні складові навчально-виховного процесу, що вимагають не аби якої професійної майстерності від вчителя, лектора, вихователя і надзвичайно заохочують до навчання і учнів, і студентів.

Діалог зовсім не проста, як здається на перший погляд, а досить складна, наповнена різноманітним змістом, специфічно людська форма взаємодії, тісно пов'язана з розумінням. У діалозі зустрічаються прагнення бути почутим і прагнення зрозуміти. Як

зауважував М. Бахтін, діалог – це складні смислові відносини особливого типу.

Процес розуміння завжди має діалогічний характер, оскільки розуміння тісно пов'язане зі спілкуванням, передбачає «зустріч суб'єктів», що надзвичайно важливо у педагогічних взаємодіях. Розуміння є діалогом особистостей, текстів, культур. Саме у діалозі відбувається взаєморозуміння і взаємопізнання суб'єктів, кожен з цих двох суб'єктивних світів розкриває свої смислові глибини, інколи логіка діалогу компенсує відсутність експерименту в гуманітарних науках.

Значимість діалогу у розв'язанні протиріч і конфліктів сучасного світу, починаючи з особистісних і завершуючи міжетнічними та міждержавними, неоціненна. Освіта повинна підготувати особистість, здатну і готову не фізичною силою, а силою аргументів з'ясовувати суперечливі питання. В наші дні широкого вжитку набуває поняття «діалог культур», яке інтерпретується як засаднича основа філософії XXI ст. В останні роки – в силу різних обставин – «мистецтво говорити», сперечатися, полемізувати в усній формі знову висувається на перший план, звідси – відродження інтересу до риторики. Відбувається усвідомлення потреби формування нової усної культури, необхідної як в особистому так і в публічному житті людини.

Спілкування як доброчесність сприяє формуванню доброчесності у спілкуванні, моральними передумовами спілкування є відкритість, повага, чемність, людяність. Діалогічність навчання сприяє діалогічності культури, толерантності – терпимості до думки іншого та до іншої людини як такої, до її уподобань, до її приналежності до тієї чи іншої спільноти. Значимість діалогу у розв'язанні протиріч і конфліктів сучасного світу, починаючи з особистісних і завершуючи міжетнічними та міждержавними, неоціненна. Діалогічність навчання сприяє діалогічності культур, толерантності, терпимості

до думки іншого та до іншої людини як такої, до її уподобань, до її приналежності до тієї чи іншої спільноти. Якщо толерантність матиме місце в системі освіти, вона екстрополюватиметься на суспільство, і, можливо, колись ідея І. Канта про вічний мир стане реальністю.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте освіту як комплексний соціокультурний феномен.
2. Розкрийте значення поняття «духовна культура».
3. Дайте характеристику термінів «суспільний потенціал» і «самореалізація особистості».
4. У чому проявляється ліквідація державної монополії на освіту в Україні? На Ваш погляд, це є негативним чи позитивним процесом в освітній ситуації та суспільному житті.
5. Яке значення духовність має в процесі освіти та виховання людей?

Теми для написання рефератів

1. Сучасні форми регулювання і керування системою освіти.
2. Вплив ЗМІ на сучасну освіту.
3. Роль Інтернету у сучасній освіті.
4. Соціокультурні контексти освіти : освіта і держава, освіта і наука, освіта і церква, освіта і родина.
5. Ринок освітніх послуг в Україні.

Література

1. Філософія. Кредитно-модульний курс: Навч. посіб. / За ред. Р.О.Додонова, Л.І.Мозгового. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 456 с.
2. Філософія, логіка, філософія освіти. Кредитно-модульний курс [текст]: навч. посіб. / За ред. Р.О.Додонова, Л.І.Мозгового. – К.: Центр учбової літератури, 2014. – 512 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

5. Мертон Р. Явные и латентные функции / Р. Мертон // Американская социологическая мысль: Тексты. – М., 1994. – С. 379-447.

6. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія. /Михальченко М. //Філософія освіти: Науковий часопис. – 2005. –N 1, – с. 38-50.

7. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М.: «Классика XXI», 2007, – 421с.

ТЕМА 4. ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

1. Біосоціальна (дуальна) природа людини.
2. Особливості гендерної соціалізації особистості в освітньо-виховному процесі.
3. Екзистенціали буття особистості в освітніх взаємодіях.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ **Особистість** – відображення соціальної природи людини, розгляду її як індивідуальності та суб'єкта соціокультурного життя, що розкривається в контекстах соціальних відносин, спілкування і предметної діяльності, соціально зумовлена система психічних якостей індивіда, що визначається замученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин.

♣ **Емпатія** – розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ; вважається необхідним елементом розвитку ідентичності та вагомим соціальним чинником, за допомогою якого створюється єдність серед членів суспільства

♣ **Інтерактивність** – спеціально організована пізнавальну дослідницьку діяльність, яка передбачає взаємодію і співпрацю усіх учасників освітнього процесу для вирішення навчальних і практичних завдань.. Умовами інтерактивності є наявність проблеми, її обговорення і співпраця групи над її вирішенням, прийняття узгодженого рішення, аналіз, рефлексія її результатів членами групи.

♣ **Криза культури** – переоцінка цінностей і зміна ціннісної парадигми культури внаслідок діалогу-конфлікту з іншою культурою

♣ **Маргінал** – прикордонна постать одинака і ренегата, здатного до порушення офіційного культурного стандарту «своїх» через усамітнення, відчуження та інтеграцію в топос Чужого.

1. Біосоціальна (дуальна) природа людини.

Філософія як теоретична основа світогляду виражає відношення людини до світу. Це знання виражене у ціннісних формах, яке аналізує не світ сам по собі, а сенс і сутність людського буття у світі. Людина у філософському осмисленні, це не річ серед речей, це суб'єкт, здатний до зміни світу і самого себе. Наразі у межах філософії має місце зниження уваги до гносеологічної та онтологічної проблематики і переорієнтування її на антропологічну та культурологічну сферу. Проблема людини належить до вічних проблем філософії.

Французький філософ і антрополог Т. де Шарден стверджував, що людина – це дивний і таємничий об'єкт, який постійно спантеличує дослідників.

На перший погляд про людину вже все відомо. Кожен з нас впевнено виділяє людину з навколишнього світу. Її відмінність від усіх інших істот вважається цілком очевидною. Але, за словами іспанського філософа Х. Ортегі-і-Гассет, велич філософії у тому, що вона долає межі очевидності. Виходить вона за ці межі і в дослідженні людини.

Ще І. Кант у свій час прийшов до висновку, що у філософії існує всього три питання, на які вона покликана відповісти:

1. Що я можу знати?
2. Що я повинен робити?
3. На що я можу сподіватися?

Всі ці питання по суті, як він сам писав, зводяться до одного: що є людина?



*Т. де Шарден
(1881 – 1955)*



І. Кант (1724 – 1804)

У ХХІ ст. посилюється увага до людської особистості, і, відповідно, до проблеми людини в цілому. Зростає вага проблеми індивідуальності, творчого начала в людині, проблеми свободи і відповідальності, не зникає інтерес до сенсожиттєвої, екзистенційної проблематики. Успіхи у розвитку генної інженерії та вдосконалення інформаційних технологій, поширення сурогатних цінностей масового суспільства, викликають занепокоєння тим, що загрожує, за влучним зауваженням Ф. Фукуями, формуванням «запрограмованої недолю дини».

Проте, спершу треба визначитися з поняттями. Поняття «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність» іноді на побутовому рівні вживають як взаємозамінні, тотожні. Вони є однопорядковими, але не ідентичними. Найбільш загальним поняттям є поняття людина.

Людина – це поняття, що характеризує родову істоту і відображає загальні риси живих істот певного типу.

Індивід – окремий представник людського роду, окремо взята людина.

Особистість – людський індивід, узятий в аспекті його соціальних зв'язків та якостей, це суспільний індивід.

Індивідуальність – неповторний, самобутній спосіб буття конкретної особи, неповторні властивості, те, що відрізняє її від інших.

Найвищою метою суспільного розвитку і функціонування освітньої системи є людина. Матеріальні, соціальні, політичні, культурні чинники впливають на формування особистості. Особистість – це перш за все людина, яка являє собою одночасно і природну, і соціальну істоту.

Природні задатки людини, вроджені анатомо-фізіологічні особливості її нервової системи, темперамент являють собою біологічну суть індивіда. Участь же даного індивіда у навчальному процесі, суспільно-політичному житті характеризує його як істоту соціальну, як особистість.

У процесі еволюції людини її біологічна природа дедалі більше збагачувалася соціальними компонентами, тому доцільно говорити про біосоціальну (дуальну, тобто подвійну) природу людини. Співвідношення в людині цих двох складових є дискусійним питанням філософії вже майже два століття. У філософській літературі в розмаїтті підходів окреслилися наступні позиції з приводу зазначеної проблеми:

- ♣ панбіологізм (як варіант – панпсихологізм) – абсолютизація біологічного фактору в житті і поведінці людини;
- ♣ пансоціологізм – визнання абсолютною домінантою формування людини соціальних чинників;
- ♣ соціобіологізм – урівноваження як біологічного так і соціального чинників у процесі становлення особистості.

Прихильники першого підходу посилаються на праці із сучасної соціобіології, в яких більшість стереотипних норм людської поведінки пояснюються як такі, що притаманні і тваринам, наприклад, альтруїзм, захист місця перебування, родинність, розподіл функцій, тощо. Слід мати на увазі, що останні поняття вживаються з великою мірою метафоричності. Соціобіологія висуває тезу про єдину природу усіх живих істот, проте, деякі екстремістсько-радикальні теорії в межах цього напрямку наголошують на тому, що в основі нерівності людей лежить саме біологічний фактор. Так, згідно цим висновкам, природа кожної людської раси різна, існують вищі та нижчі раси, які відрізняються одна від одної різноманітними біологічними ознаками, починаючи з будови голови і обличчя, закінчуючи розумовими здібностями. На таких ідеях ґрунтуються висловлювання про принципову різницю білих та чорних. Юридична наука кримінологія з часів свого виникнення намагалася з'ясувати зв'язок між злочинними діями людини та її біологічною природою.



*Ч. Ломброзо
(1835 – 1909)*

Всесвітньо відомий італійський професор Ч.Ломброзо, ім'я якого пов'язане з формуванням кримінології, стверджував, що злочинець – це особлива істота, своєрідний антропологічний тип, «злочинний тип», «природжений злочинець». Ч.Ломброзо у своїх радикальних висновках запропонував замінити інститути судочинства на психіатричні комісії, які б діагностували осіб і вирішували долю злочинців. У науковому середовищі на концепцію

Ч. Ломброзо накладене негласне табу, тому що вона є прикладом антигуманізму, упередженості і порушенням норм наукової етики. З виникненням генетики у другій половині ХХ ст. розпочалися пошуки генів агресивності, страху, болю, витривалості, старіння, впливаючи на які, начеб то можна буде коректувати біологічні детермінанти, а то й програмувати природу і сутність людини, створюючи засобами генної інженерії (а не виховуючи) безстрашних воїнів, витривалих спортсменів, абсолютно досконалих людей. Згодом «аргументи від біології», ідеї селекції індивідів були відкинуті як ненаукові та антигуманні.

У сучасному світі все частіше відмовляються від визначення національної приналежності за біологічною ознакою, і все частіше визначають національну приналежність через залученість до певної культури, релігії, системи моральних принципів. Етнічний націоналізм, який звеличує антропологічні ознаки представників національної спільноти таїть у собі потенційні загрози, варто лише згадати євгеніку часів фашистської Німеччини.

Представники психоаналітичних теорій певною мірою теж біологізували сутність людини, виокремлювали сферу

вродженого підсвідомого (потягів, інстинктів) як витіснену за поріг свідомості і таку, що обумовлює більшість психічних дій людини в культурі, мистецтві, політиці, загалом у всіх сферах буття людини. Методологія психоаналізу констатувала антагонізм між природним началом людини (сексуальними та агресивними імпульсами) і культурою з її ідеалами та нормами, які протистоять біологічним потягам.

Прихильники пансоціологізму наполягають на тому, що людина народжується з єдиною здібністю, «здібністю набути людські здібності» (А. Леонтьєв), з можливістю стати людиною. Для підтвердження своєї тези вони посилаються на експеримент, розпочатий самою природою і продовжений людиною. Мова про сліпоглухонімих дітей із спеціалізованої Загорської школи (зараз місто Сергіїв Посад, Росія). Ці діти, маючи мінімальні канали зв'язку зі світом, (тактильні та смакові відчуття) були зречені лише на рослинне життя і смерть, але, у тепер вже всесвітньо відомій у наукових колах школі, фахівці з використанням спеціальних методик, оснований на концепції предметної діяльності, їх поступово привчали до виконання дій, починаючи з елементарного прийому їжі і закінчуючи складними навичками письма. Їх поступово навчали говорити, читати писати за допомогою азбуки Брайля. Врешті-решт вихованці школи хоча і залишилися незрячими та глухими, у всьому іншому вони стали звичайними людьми, а в чомусь навіть перевершили звичайних людей, які від народження не мали ніяких фізичних вад і відповідали біологічній нормі. Четверо випускників Загорської школи-інтернату успішно закінчили факультет психології найпрестижнішого на той час у Радянському Союзі вузу – Московського університету. Шкода, що з часом набуті досягнення не набули поширення і подальшого застосування.

Радикальним висновком пансоціологізму стало твердження про можливість соціальної інженерії засобом цілеспрямованого виховного впливу сформувати людину із заданими соціальними

характеристиками, яку можна використовувати як слухняний соціальний інструмент. Подібні ідеї мали місце в теорії ідеальної держави (концепція державного виховання), в освіньо-виховних практиках тоталітарних режимів.

Крайності двох вищезначених підходів урівноважуються третім. Людина підпорядкована як законам живої природи, так і законам соціуму. Біологічне і соціальне в людині взаємопов'язане, біологічне здійснюється, задовольняється і коректується у соціальній формі. В означеному контексті заслуговують на увагу досягнення і здобутки паралімпійців Донеччини, які ілюструють силу духу деяких людей з обмеженими можливостями.

Починаючи з дебюту на Х літніх Паралімпійських іграх в Атланті, національна збірна команда України прославляє нашу державу на п'єдесталах, коли піднімається наш прапор і звучить наш гімн, поступаючись у командному заліку лише країнам-лідерам з великою кількістю населення таким як США, Китай, Росія. Те, що було неможливим двадцять років тому, стає реальністю наших днів. Паралімпійський спорт в Україні, при всіх існуючих проблемах, демонструє зміну українського соціуму. Метою державної політики України в галузі реабілітації та соціальної адаптації інвалідів засобами освіти, фізичної культури і спорту є формування у них потреби у фізичному вдосконаленні, створення необхідних умов для занять, результатом чого має стати зміцнення їх здоров'я, вміння володіти своїм тілом, досягнення значно вищого рівня розвитку функціональних систем організму.

Україна змінює своє ставлення до людей з особливими потребами, які раніше були майже виключені з активного соціального життя і залишалися наодинці зі своїми проблемами. Цей факт демонструє гуманізацію суспільства в цілому. У колишньому Радянському Союзі дані про кількість інвалідів було засекречені, про них не прийнято було говорити,

паралімпійського руху не було взагалі. Ні пандусів, ні спеціальних світлофорів. Можливість інваліда інтегруватися у суспільство здорових людей була майже нульовою. Дослідження мотивації спортсменів з особливими потребами показують, що вони займаються спортом для того, щоб бути здоровими, бути активними і брати участь в змаганнях, домогтися перемоги над собою, самоствердитися, оскільки вважають, що спорт, виховуючи в людині почуття відповідальності, колективізму, внутрішньої організованості, сприяє досягненню мети, створює можливості спілкування з друзями. Спортсмени-паралімпійці міста Слов'янська є славними представниками українства і лицарями духу. На XV літніх Паралімпійських іграх (Ріо-де-Жанейро, 2016 р.) у склад Національної збірної України увійшли спортсмени зі Слов'янська: О. Мащенко, Д. Залевський, В. Смирнов, І. Соцька, Н. Козлова. Володарями медалей стали: Д. Залевський – «золото», О. Мащенко – «бронза», В. Смирнов – «срібло», І. Соцька – дві «бронзи». У кожного з них був свій шлях до спорту.

О. Мащенко і В.Смирнов – одні з найбільш титулованих членів паралімпійської збірної України з плавання. Це незрячі спортсмени родом з Донеччини, які навчалися у Слов'янську в школі-інтернаті для дітей з порушенням зору. Вже у 2000 р. О. Мащенко встановив світовий рекорд серед плавців-інвалідів на відкритому Кубку України та в тому ж році став чемпіоном XI Паралімпійських ігор в Сіднеї. У 2004 р. 18-річний В. Смирнов завоював на XII Паралімпійських іграх 5 золотих медалей. Олександр Мащенко – випускник Слов'янського педагогічного університету, 6-разовий чемпіон Європи, володар золотих



медалей на олімпіадах у Сіднеї, Афінах, Пекіні, нагороджений орденами «За заслуги» I і II ступеню, «За мужність» II і III ступеню за високі спортивні досягнення і піднесення міжнародного авторитету України. Віктор Смирнов – Герой України, 5-разовий чемпіон Паралімпійських ігор, володар паралімпійського Кубка світу з плавання, дипломований юрист і управлінець, займає активну громадянську позицію. Юнаки активно займаються громадською роботою, намагаються зробити заняття спортом максимально доступними для молоді, ініціюють проведення турнірів з плавання для дітей з обмеженими фізичними можливостями, зустрічаються з молоддю, пропагуючи спорт і здоровий образ життя. У Слов'янську проводиться всеукраїнський відкритий турнір з плавання «Повір у себе» на призи Героя України Віктора Смирнова серед дітей з інвалідністю які мають вади зору, слуху, розумового та фізичного розвитку, ураження опорно-рухового апарату.

У змаганнях приймають участь діти з різних областей України: Волинської, Донецької, Запорізької, Львівської, Київської, Луганської, Полтавської, Рівненської, Харківської. Географія учасників щороку розширюється, а, відтак, у більшій кількості маленьких українців з'являються нові життєві можливості.

Фундаторами результативної методики підготовки плавців-інвалідів є Андрій та Світлана Казначееви. Вони називають своїх вихованців людьми «з альтернативними можливостями». Тренери дали шанс багатьом спортсменам з обмеженими можливостями займатися плаванням, вийти за межі власної оселі і власних можливостей, досягти вершин паралімпійського спорту, приносити користь суспільству, «бачити» світ, примножувати славу України. Заслужені тренери України Андрій та Світлана Казначееви, як і більшість їхніх вихованців, – випускники факультету фізичного виховання Слов'янського педагогічного інституту. І спортсмени-чемпіони, і їхні наставники – не лише

професіонали своєї справи, вони чудові люди, саме своєю людяністю, не хворіють «зірковістю», багато і наполегливо працюють, завжди відкриті для спілкування. Серед паралімпійців–спортсмени з порушеннями зору та опорно-рухового апарату, інваліди-візочники, люди які не мають кінцівок, зору, але не впадають у відчай і демонструють безмежність людських можливостей. Вони не відрізняються від звичайних людей, швидше навпаки, звичайним та здоровим людям є чому в них повчитися. Вони славлять і Слов'янськ, і Україну рекордами. Вони тренуються і перемагають, демонструючи всім нам силу духу. Їхня наполегливість, працьовитість, відданість справі – це власна особиста перемога недуги, це приклад всім людям з «необмеженими» можливостями, яким чи то лінощі, чи то апатія заважають бути активними, творчими та відповідальними. Вони – слава держави на світовій спортивній арені, гордість за нас, українців. Паралімпійці Донеччини створюють імідж регіону, країни, сприяють відчуттю гордості за українців і державу, відчуттю гордого і великого «Ми – українці». Вони надихають, дивують і змушують замислитися. Грузинський Сократ М. Мамардашвілі зазначав, що «серед величезної кількості катастроф сучасності головною і часто прихованою від розуміння є антропологічна катастрофа, яка виявляється зовсім не в таких барвистих і ефектних явищах як уявний вибух наднової зірки або зіткнення Землі з астероїдом... це подія, що відбувається з самою людиною і пов'язана з цивілізацією, адже дещо життєво важливе може зруйнуватися в ній внаслідок руйнування або просто відсутності цивілізаційних основ процесу життя і спілкування». Культура, освіта, спорт сприяють униканню та подоланню антропологічних катастроф, стиранню кордонів між людьми різних фізичних і соціальних можливостей та їх єднанню. Ставши реальністю, державна незалежність виявила необхідність нових ефективних ідей, які б мотивували і мобілізували суспільство на повагу

людської та громадянської гідності. Ідентифікація детермінанти, що посилює і підтримує консолідуючу функцію в розвитку українського суспільства передбачає трансформування системи і змісту освіти, свідомості і світогляду громадян з метою інтегрування суспільства та збереження його самобутньої екзистенційної ідентичності, створення адекватної ідеології як інструменту натхненника нових конструктивних дій. Майбутнє залежить не тільки від політичних та економічних процесів, а й від стану людських душ, світоглядних орієнтирів, ставлення до іншого, не такого як ти, що формується системою закладів навчання і виховання в першу чергу.

За будь-яких обставин людина стає власне людиною у соціальному розумінні за умови проходження періоду соціалізації. Соціалізація (становлення особистості) – це процес засвоєння індивідом у продовж життя соціальних норм і культурних цінностей, це процес від індивідуального до соціального і зворотній шлях до індивідуального. Виокремлюють два етапи соціалізації, а саме:

- ♣ адаптація (первинна соціалізація) передбачає пристосування до умов соціального довкілля через імітацію дій та поведінки, знайомство з елементами культури – мовою, нормами, правилами, вміннями, тощо;

- ♣ інтеріоризація (вторинна соціалізація, до речі саме вона свідчить про формування особистості) виражає прийняття, включення знань, норм, цінностей у внутрішній світ людини.

Соціалізація охоплює всі процеси соціального буття. Вона включає стихійні, спонтанні, випадкові явища, які так чи інакше впливають на формування особистості, але провідною і визначальною основою соціалізації являється цілеспрямована діяльність по навчанню, розвитку і вихованню індивіда в системі освіти. Саме у цьому її основне призначення.

2. Особливості гендерної соціалізації особистості в освітньо-виховному процесі.

Поняття «гендер», «гендерні стереотипи», «гендерний порядок», «гендерна політика» стають загальноживаними у наукових дискусіях, на політичних трибунах, у ЗМІ. Різниця між чоловіками і жінками – це проблема гендерної ідентифікації та гендерної соціалізації, яка пов'язана з питаннями нерівності і домінування в економічній, соціальній, культурній, політичній і громадській сферах, тому представляє інтерес для філософів, соціологів, педагогів, постає в освітньому просторі сьогодні. Нині, коли відбувається зміна парадигми наукового мислення та ціннісних установок проблема статі та гендеру звучить досить актуально і гостро.

Конституція України (стаття 24) проголошує рівність усіх громадян, в тому числі, незалежно від статі. На законодавчому рівні нашою державою ратифіковані всі міжнародні документи в галузі прав людини, які проголошують принципи рівності і недискримінації (Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Конвенція про права людини та основоположні свободи, Європейська соціальна хартія), прийнято Закон «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків». Під гендерною політикою в Україні розуміється «...комплексна, цілеспрямована діяльність держави, міжнародних та недержавних організацій, яка спрямована на інтегрування гендерного підходу в усі сфери політики як засобу ліквідації дискримінації за ознакою статі та досягнення рівного розподілу економічних, соціальних і політичних ресурсів між жінками і чоловіками». Гендерна політика визначає особливості освітнього простору в якому відбувається гендерна соціалізація особистості. Гендерна соціалізація – це процес засвоєння індивідом соціальної ролі, визначеної для нього суспільством від народження, залежно від того, чоловіком або жінкою він народився.

Потужні соціальні зміни, що розпочалися жіночими рухами XIX-XX ст., стимулювали нові спроби осмислення гендерної культури, процесу виникнення, підтримки, трансляції і трансформування гендерних характеристик і відмінностей у суспільстві. Гендерна проблематика в плані теоретичного осмислення та практичного впровадження в соціально-гуманітарній площині українського суспільства не була і не є домінантною. Гендерні дослідження і пов'язана з ними термінологія лише починають набувати парадигмального статусу в українському науковому та університетському дискурсах. До прикладу, в сучасній вітчизняній науковій літературі існує декілька інтерпретацій гендера, що, з одного боку, обумовлено складністю самого феномену і, з іншого – «молодістю» проблеми гендерного аналізу. Питання статевої ідентифікації та диференціації в зарубіжній науковій думці постало у минулому столітті, у вітчизняній літературі ця тема активно досліджується філософами, психологами, соціологами, антропологами лише останні двадцять років. Ю. Бурцева зазначає, що в теперішній час вітчизняне суспільство настільки сильно динамізоване ідеями емансипації, сексуальної революції, нетрадиційної орієнтації, що існуючі раніше ідентифікатори статево-рольового статусу по суті нівельовані.

Для пояснення формування гендерних відмінностей і оснований на цих відмінностях соціальних ролей запропоновані абсолютно протилежні підходи. По суті, мова про те, яку роль в цьому відіграє навчання та виховання. Для аналізу конкуруючих підходів необхідно визначити важливу різницю у трактуванні статі та гендеру. Термін «стать» використовують для позначення анатомічних і фізіологічних відмінностей, що відрізняють тіла чоловіків і жінок. «Гендер» – категорія, що позначає людину як соціальну істоту з соціально-рольовим статусом, який визначає соціальні можливості кожної статі у сфері освіти, політики, професійній діяльності, сімейні ролі та репродуктивну поведінку.

Гендер пов'язаний із соціологічними поняттями мужності та жіночності і не обов'язково є проявом біологічної статі індивіда. Різниця між статтю і гендером являється фундаментальною, оскільки багато відмінностей між чоловіками і жінками не являються біологічними по своїй природі.

Доцільною представляється констатація наступних методологічних засад: по-перше, різниця у поведінці чоловіків та жінок біологічно обумовлена; по-друге, центральна роль у формуванні поведінки особистості належить соціалізації та навчанню гендерним ролям, по-третє, гендер не має біологічної основи і являється повністю соціально вибудованим поняттям.

Постає питання, в якій мірі різниця у поведінці чоловіків і жінок визначаються статтю, а в якій – гендером, іншими словами наскільки вони являються результатом біологічних відмінностей чи виховання і навчання? При дослідженні гендерних відмінностей одні вчені більше ніж інші наголошують на впливі суспільства, освіти, виховання. Деякі автори вважають, що за вродженні відмінності у поведінці чоловіків і жінок відповідають певні сторони людської біології – від гормонів до хромосом, генетики і розмірів мозку. Ці відмінності, стверджують вчені, можна спостерігати у всіх культурах в тій чи іншій формі, наприклад, дослідники звертають увагу на той факт, що майже у всіх культурах чоловіки частіше займаються полюванням і війною, маючи біологічно вкорінену схильність до жорстокості та агресії, звідси роблять висновок про те, що за гендерні відмінності відповідають природні фактори. Інший шлях до розуміння гендерних відмінностей – вивчення гендерної соціалізації, тобто навчання гендерним ролям за допомогою таких соціальних агентів як освіта, родина, засоби масової інформації. В означеному підході проводиться різниця між біологічною статтю та соціальним гендером. Немовля народжується, маючи перше, і набуває у процесі життя друге. Завдяки впливу різноманітних агентів і факторів індивіди

поступово засвоюють соціальні норми та очікування, які вважаються відповідними їх статі. Засвоєння індивідом культурної схеми гендера відбувається через конструювання розходжень між статями. Соціалізація хлопчиків і дівчаток відбувається за різних соціально-психологічних умов. Гендерна соціалізація включає дві взаємозалежні частини: опанування прийнятих моделей чоловічого і жіночого поведіння, відносин, норм, цінностей і стереотипів та вплив соціального середовища на індивіда з метою прищеплення йому визначених суспільством правил і стандартів поведіння для чоловіків і жінок. Гендерні відмінності біологічно не детерміновані, вони створюються культурою. Гендерна нерівність виникає тому, що чоловіки та жінки готуються до різних ролей у суспільстві. Теорії гендерної соціалізації підтримуються функціоналістами, які розглядають розвиток хлопчиків та дівчаток як процес вивчення і засвоєння ними статевих ролей, а чоловічі та жіночі риси (мужність і жіночність) – як супутні цим ролям. Гендерна соціалізація спрямовується позитивними і негативними санкціями – соціально коректуючими механізмами, які обумовлюють схвалення або засудження певного роду поведінки. Наприклад, поведінку хлопчика схвалюють заохоченням «Який ти хоробрий хлопчик!», або засуджують «Хлопчики не плачуть!», «Хлопчики не бавляться ляльками!». Ці позитивні або негативні закріплення стимулюють хлопчиків та дівчаток до вивчення і узгодження своєї поведінки у відповідності до очікуваних статевих ролей. Вивчення взаємодії батьків з дітьми показало істотні відмінності у вихованні хлопчиків та дівчаток, навіть тоді, коли самі батьки вважають, що їх ставлення до одних та інших однакове. Всі іграшки, книжечки з малюнками, мультфільми прагнуть підкреслити відмінність чоловічих та жіночих ознак, герої-чоловіки в основному більш активні, їх поведінка наповнена пригодами і небезпеками, в той час як жінки зображуються пасивними, прив'язаними до оселі. В цілому чоловічі ролі

оцінюються вище і винагороджуються краще, ніж жіночі: практично в кожній культурі на жінці лежить відповідальність за виховання дітей та хатню роботу, тоді як чоловіки традиційно відповідають за матеріальний стан сім'ї. Так званий «гендерний порядок» ґрунтується на визнанні домінування чоловічого начала над жіночим. Як тільки гендер сформований, суспільство очікує, що індивіди будуть діяти як чоловіки і жінки, що сприятиме традиційно стабільному та передбачуваному функціонуванню соціуму.

Культурні та медійні продукти, звернені до молодії аудиторії, формують традиційне відношення до гендеру, до ролей, які очікуються від хлопчиків та дівчаток. Ясно, що гендерна соціалізація надзвичайно важлива і відмова від неї може бути руйнівною. Ці очікування реалізуються і відтворюються у практиці повсякденного життя. Якщо індивід розвиває звички, які не відповідають його (або її) біологічній статі, тобто девіантні, пояснення слід шукати в неадекватній соціалізації. Фактори соціалізації унормовують соціальний порядок, здійснюючи контроль за «м'якою» гендерною соціалізацією нових поколінь. Гендер є важливим у структуруванні можливостей і життєвих шансів індивідів, суттєво впливає на соціальні ролі, які вони відіграють у всіх сферах суспільства, від домашнього господарства до державотворення.

Освіта має за мету включення індивіда в соціум, підготовку до життя. В загальноосвітній школі в курсі «Основи здоров'я» введено розділ «Гендер і стосунки між статями». Гендерне виховання пов'язане з моральним, фізичним, естетичним, розумовим вихованням. Технологізація праці витіснила майже всі види домашньої роботи, завадивши тим самим справі традиційного виховання шляхом наслідування. Уроки трудового навчання (технологій) окреслюють базові засади підготовки хлопчиків та дівчаток до виконання традиційних соціальних ролей. Діти привчаються володіти простими інструментами:

ножицями, голкою, пилкою, рубанком. Дівчатка знайомляться з основами господарювання, отримують відомості про специфіку догляду за житлом, організацію робочих місць вдома (на кухні, за письмовим столом), що пов'язані з питаннями безпеки життєдіяльності, ергономічними вимогами до хатнього обладнання та розташування меблів, питаннями кімнатного садівництва, аранжування квітів та використання квіткових композицій в інтер'єрі житлового приміщення, знайомляться з науковими підходами до вживання благ і послуг, культурою та економікою придбання та споживання товарів, стратегією економічної поведінки при обладнанні житла. На уроках трудового навчання хлопчики знайомляться з основами майстрування, з сучасними методами обробки матеріалів, відходячи від примітивних ручних і малопродуктивних засобів обробки. В навчальних майстернях відбувається знайомство учнів з будовою та безпечними прийомами праці сучасними механізованими інструментами, навчання безпечним прийомам роботи на сучасних вискоєфективних і продуктивних електрифікованих інструментах. Не зважаючи на високу технологічність сучасного життя і побуту знання, вміння та навички набуті на уроках трудового навчання допомагають учням адаптуватися до потреб реального життя і сприяють формуванню гендерної ідентичності. Сучасна людина інформаційного технократичного суспільства, маючи у своєму розпорядженні побутову техніку, прилади, технології може передати їм традиційну «жіночу» та «чоловічу» роботу, вивільняючи час і зусилля, але це уніфікує людину, стираючи різницю між жінкою та чоловіком, тим самим позбавляючи життя особливих відчуттів, які не піддаються раціоналізації, коли жінка залишається жінкою, а чоловік – чоловіком.

Фундаментальні суспільні зміни вплинули на роль жінки і характер сім'ї в індустріально розвинених суспільствах, спровокували нову постановку питання жіночої та чоловічої

ідентичності. Що означає бути чоловіком у постмодерному суспільстві? Динамічний світ змінює традиційні очікування у відношенні до чоловіків і жінок, до розуміння сім'ї. Англійський соціолог Е. Гідденс сприймає гендерні відносини у динамічних термінах. Він наполягає, на тому що люди можуть змінювати свої гендерні орієнтації, наприклад, жінки можуть розвивати в собі феміністський світогляд. Е. Гідденс фіксує зміни в гендерному порядку західного суспільства, кризові тенденції якого проявляються у декількох аспектах. По-перше, послаблюється влада чоловіків над жінками, завдяки економічним причинам, прийняттю законів про розлучення, домашнє насильство, тощо. Економічні і соціальні зрушення провокують кризу мужності. Якщо в колишні часи чоловік відчував себе впевнено у відношенні роботи, родини і суспільства, то зараз його положення підривається низкою факторів від зміни ринків праці до високого рівня розлучень, що робить його невпевненим в собі та у своїй ролі в суспільстві. По-друге, це криза сексуальності, яка проявляється у тому, що гомосексуальність починає конкурувати з гетеросексуальністю, що суперечить культурним традиціям Європи і християнського світу.

Таким чином, можна зробити висновок про необхідність з'ясування не лише сутності гендерної соціалізації та модерної її інтерпретації, а й проблем та ризиків, які вона несе суспільству, зокрема, українському. У документах ООН стверджується, що гендерна демократія є не результатом, а умовою ефективного розвитку сучасного суспільства. Однією із суттєвих ознак сучасної європейської демократії є її гендерна паритетність. Невід'ємною складовою цивілізованої країни, її модерним напрямком стала гендерна політика та гендерний розвиток суспільства як умова його ефективності. Фактично, гендерна складова західного світу стала одним із його маркерів. Гендерна складова євроінтеграційного вибору українців викликає і захоплення, і сумнів, і спротив. В контексті цих ідей звучать

актуально заклики до критичного осмислення засад гендерної складової культури, що закладає основи руйнації християнських цінностей і традиційної сім'ї.

3. Екзистенціали буття особистості в освітніх взаємодіях.

Філософські напрями XX – XXI ст. зосереджені на проблемі людської індивідуальності. Специфіка екзистенційної філософії полягає у тому, що вона акцентує увагу на людській «одиночності», «самоті», «тривозі», «відчаю», «одномірності» сучасної людини. За екзистенційними мотивами, людина – це потенційна можливість, можливість бути або стати іншим, можливість, яка розкривається у продовж всього життя. У сучасному світі людина самотня, без особистісний світ масової культури, в якому всі – «інші», саму людину по відношенню до самої себе робить «іншою» такою «як всі». Поступово видозмінюється ліберальна модель суспільства, змінюється статус людини, з «людини, яка думає» вона поступово дрейфує до «людини, яка функціонує». Пересічний громадянин завдяки всім схемам маніпулювання його розумом, почуттями, волею, смаками перетворюється на функціональну одиницю з певною керованою програмою дій. Сучасній молодій людині важко зрозуміти себе, визначити сенс свого існування. Базові екзистенції соціуму (суспільні цінності та установки) втратили свої чіткі обриси. Аналізуючи динаміку змін сучасної української спільноти, вчені зазначають, що «негативними соціокультурними трансформаціями є зменшення кількості респондентів, які представляють «європейську людину», «підприємницьку людину», а також збільшення кількості респондентів, які репрезентують «кризову людину», «маргінальну людину», «розчаровану людину», «конформну людину», «закриту людину». Пересічний громадянин завдяки всім схемам маніпулювання його розумом, почуттями, волею, смаками перетворюється на функціональну одиницю з певною керованою

програмою дій. Сучасна людина, на відміну від «людини, що бунтує» А.Камю, бунтує частіше за все у своїй уяві, рідко виходячи за межі мовчазного незадоволення, втрачає здатність говорити, мати свою думку. Умови динамізації культури, прискорення соціальних змін, інколи сприяють перетворенню індивіда на людину розгублену, що не сприяє бутійній вкоріненості людини. Означена проблема має безпосереднє відношення до освіти, оскільки інколи, нажаль, саме в освітній практиці криється її потенційна можливість. Невміння деяких індивідів вписатися в учнівський чи то студентський колектив, неприйняття ними корпоративних (групових) правил поведінки, роблять їх «білими воронами», які відчують себе самотніми і нещасними. Красномовними прикладами, що ілюструють дану ситуацію, є радянський фільм на шкільну тематику «Опудало», прояви дитячої агресії у навчальних закладах, які не афішуються, але, нажаль, мають місце. У фільмі автори показують як важко мати школяру власні, не такі як у всіх погляди і до яких трагедій це може призвести. Нажаль, у сучасній школі мають факти прояву булінгу – агресивного переслідування деяких учнів, поширення відео морального і фізичного цькування школярів у яких є агресор, жертва та спостерігачі у соціальних мережах. Про означену проблему воліють не говорити, але вона потребує осмислення. Тому роль освітянина, вчителя вихователя, наставника в освітній діяльності є особливою. Він має бути не лише класним спеціалістом-предметником, але й мудрою, врівноваженою, доброю людиною, гарним психологом. Про це слід думати ще абітурієнтам педагогічних вузів, обираючи фах, адже бути педагогом – це покликання душі, особливого роду талант, за Г. Сковородою, споріднена душі праця.

Система освіти за певних умов може сприяти омасовленню особистостей та уніфікації. Уніфікація – це процес приведення до єдиної форми або системи в освіті. Але мова на разі не про необхідність загальноєвропейської уніфікації вищої освіти,

обумовленої Болонським процесом. Мова про неоднозначність освітніх стандартів, які є необхідними для кожного освітнього рівня, але за певних умов можуть поставати формами закріпачення думки та дії, стримувати творчий процес, підтримуючи бюрократичну посередність. Питання освітніх стандартів є складним і неоднозначним, стандартизація освіти – це встановлення єдиних вимог до освітньої діяльності, невід’ємний атрибут освітніх систем усіх розвинених країн. Державні стандарти освіти передбачають сукупність норм, які визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня. Пошук правил і процедур унормування освітньої діяльності триває, але загальна стандартизація може загрожувати тотальною уніфікацією. Виправданими є тривалі дискусії про співвідношення стандарту і творчості, стандарту та академічних свобод. Суперечки викликає і проблема шкільної форми, вона має і прихильників, і противників. З одного боку, вона є способом організації та самоідентифікації певної групи, з іншого, – ще одним способом уніфікації.

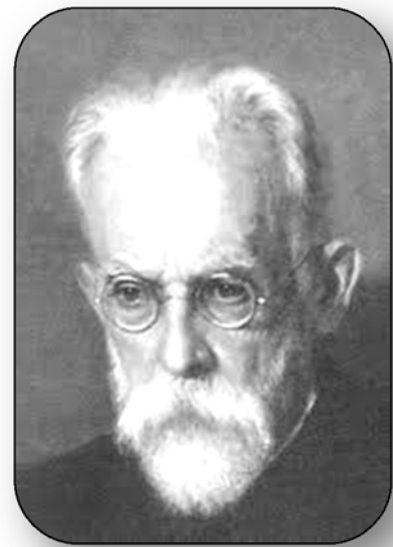
На порядку денному постає проблема цінностей освіти. Аксіологія – це галузь філософії в якій досліджується проблема цінностей. Основу аксіології складає філософія І. Канта, його вчення про регулятивні принципи практичного розуму, про сферу моральності як сферу свободи і відповідальності. Освіта сама по собі є великою цінністю для кожної людини і людства загалом. Ціннісною, етико-філософською основою освітнього процесу має бути категоричний імператив класика, мораліста і ригориста І. Канта:

♣ дій так, щоб максима твоєї волі була основою загального блага;

♣ інша людина повинна завжди бути тільки метою і ніколи не повинна бути засобом досягнення мети.

Це принципи загальнолюдської моралі, але у сфері освіти вони мають бути базовими і фундаментальними, тому що вони,

по-перше, розкривають новий соціокультурний статус освіти як провідної форми життєдіяльності сучасного суспільства, що виступає не лише генератором його розвитку, але й домінуючим фактором формування соціокультурного середовища; по-друге, надають освіті онтологічного та екзистенціального виміру в рамках сучасної культури, принципово змінюючи методологію освітньої практики в межах нової філософської парадигми освіти. Своєчасним є інтегрування філософської та педагогічної аксіології, а своєрідним перехідним місточком між педагогічною практикою та загально філософською теорією має стати переорієнтація аналізу навчально-виховного процесу та освіти в цілому в контексті філософських уявлень про людину та її екзистенційних проблем. Принципові зміни у світоглядно-ціннісних основах сучасної освіти розробляються і обґрунтовуються у межах філософського осмислення екологічного імперативу людства, все більша увага надається різноманітним аспектам екологічного виховання та формування екологічної свідомості молоді як основної передумови виживання людства в умовах загострення конфлікту між природою та суспільством. Сучасні дослідники цієї проблеми, розвиваючи ідеї космізму М.Федорова, вчення про ноосферу В. Вернадського, християнський еволюціонізм Т. де Шардена, прямо пов'язують розв'язання основних проблем сучасності з ціннісними змінами у системах освіти, що виступає генератором переорієнтації суспільства на коеволюційні механізми розвитку.



В. Вернадський (1863 – 1945)

Враховуючи всі новації сьогодення, аналізуючи екзистенціали освітніх взаємодій, доцільно зробити висновок про

те, вищою цінністю освіти є людина, освіта повинна усіма можливими засобами сприяти самовиявленню її людських якостей на користь самої людини і світу.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Які глобальні зміни приводять до необхідності переосмислення природи людини?
2. Чи можливо формування у процесі освіти розвиненого інтелекту, чуттєвості та волі? Відповідь обґрунтуйте.
3. Пояснить, у чому полягає сутність людини?
4. Яке співвідношення в людині природного і соціального?
5. Основним звинуваченням традиційної системи освіти є те, що вона пристосовує учнів до школи, а не навпаки. Чи існують підстави для такого звинувачення, чи підтримуєте його Ви (скористайтесь прикладами зі своєї педагогічної практики)?

Теми для написання рефератів:

1. Гуманістична інтерпретація особистості в парадигмі екзистенційної філософії.
2. Співвідношення природного і соціального в людині.
3. Трансформація особистості в суперечностях епохи та сучасні проблеми освіти: перехід від особистісно-відчуженого до особистісно-орієнтованого навчання.
4. Формування особистості як практичне завдання освіти і проблема уніфікації в системі освіти.
5. Діалогічність і толерантність в сучасній освітній практиці.

Література:

1. Воропаєва Т. Українська спільнота крізь призму культурно-світоглядних трансформацій. // Українознавчий альманах. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2011. – Випуск 5. – С. 194 -198.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 605 с.

3. Иванов Д. В. Виртуализация общества / Д. В. Иванов. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000. – 96 с.
4. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.; Алетейя, 1988. – (серия «Gallicinium») – 160 с.
5. Лукьянец В. С. Наука нового века. Гуманитарные трансформации // Наука и образование: современные трансформации: Монография / Ин-т философии им. Г. С. Сковороды НАН Украины. – К.: Изд. ПАРАПАН, 2008. – С. 8-37.
6. Соболев О.Н. Гуманитарно-информационные трансформации постмодерного века // Наука и образование: современные трансформации: Монография / Ин-т философии им. Г. С. Сковороды НАН Украины. – К.: Изд. ПАРАПАН, 2008. – С. 227 – 250.
7. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / Упор. С. В. Ульяновська. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.

ТЕМА 5. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: ПЕРСПЕКТИВИ – РИЗИКИ – СПОДІВАННЯ.

- 1. Філософія і стратегія освіти у глобалізованому світі.**
- 2. Сучасні тенденції розвитку освіти.**
- 3. Модернізація освітніх стратегій у вітчизняній педагогічній культурі. Формування освітньої парадигми в Україні.**

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ ***Глобалізація** – процес усесвітньої економічної, політичної, культурної інтеграції та уніфікації, основним наслідком якого є світовий розподіл праці, міграція (і, як правило, концентрація) в масштабах всієї планети капіталу, людських і виробничих ресурсів, стандартизація законодавства, економічних і технологічних процесів, а також зближення і злиття культур різних країн. Це об'єктивний процес, який носить системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства. У результаті глобалізації світ стає більш зв'язаним і більш залежним від всіх його суб'єктів. Відбувається як збільшення кількості спільних для держав проблем, так і розширення числа і типів суб'єктів, що інтегруються.*

♣ ***Глобалізм** – культурний проект, ідеологічна програма, світоглядна і політична доктрина, що оголошує необхідність світової інтеграції культур в єдине уніфіковане ціле на засадах абсолютного синтезу через загальнолюдські цінності (фактично євро американські стандарти життя).*

♣ ***Громадянська освіта** – спеціальна, систематична підготовка людей до суспільного життя в умовах демократії. Громадянська освіта є складною динамічною системою, що поєднує: громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному і культурному полі демократичної держави; громадянські уміння та досвід участі у соціально- політичному житті суспільства та практичного застосування знань; громадянські чесноти – норми, установки,*

цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

♣ **Діяльнісний підхід** – один з провідних принципів історичної освіти, згідно з яким ефективність навчання залежить від залученості учнів до різноманітних видів діяльності, що дає їм змогу успішніше оволодівати суспільним досвідом і, як наслідок, забезпечує соціальну активність особистості.

♣ **Діалогістика** – діалогічна філософія як напрям гуманітарної думки ХХ ст., що своїми ідейними витоками заглиблюється у філософсько-антропологічні та релігійно-етичні доктрини М. Бубера, Ф. Розенцвейга, Е. Левінаса, а надалі розвивається у рамках філософії тексту М. Бахтіна, семіотичної школи Ю. Лотмана, педагогіки В. Біблера та ін. Специфічною парадигмальною особливістю діалогістики є її усвідомлено прикордонний статус в опозиції модерну (універсалізму) з притаманною йому абсолютизацією мислячого суб'єкта і тотальністю та постмодерну (партикуляризму), що передбачає деконструкцію суб'єкта і радикальну релятивацію смислів культури. Як установка на єдність у багатоманітності діалогістика моделює суб'єкта у комунікативно-екзистенційній якості творця та інтерпретатора інтертексту.

1. Філософія і стратегія освіти у глобалізованому світі.

XXI ст. – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти. Освітню сферу нашого часу характеризують бурхливі та

кардинальні новації, які обумовлюють тенденції розвитку освітнього простору, визначаючи модернізаційні освітні стратегії.

Німецький філософ У. Бек писав про ризики доби глобалізації, вважаючи що вони сприяють формуванню глобального суспільства ризиків. На думку знаного теоретика університетської освіти П. Скотта, глобалізація є фундаментальним викликом перед яким постала вища школа за всю тисячолітню історію свого існування, тому на університети чекає потужна робота, пов'язана з адаптацією до вимог епохи глобалізації. Усвідомлення перспектив, наслідків і ризиків новітнього часу формується значною мірою у просторі філософсько-педагогічного дискурсу, підпорядкованого осмисленню модернізації освітніх стратегій. Філософія освіти спрямовує свій потенціал на створення і впровадження сучасних концепцій, які обумовлюють формування нової практичної та ефективної моделі освітньо-педагогічного простору.

У ХХІ ст. суспільство розпочинає творення нової, ще невідомої цивілізації, яка містить можливості як злету, так і занепаду. Все активніше звучать ідеї сучасної глобалістики, підґрунтям якої є зміни і проблеми планетарного масштабу. Світ перетворюється докорінно, стрімко трансформується, вступаючи у фазу постіндустріального (технократичного) розвитку. Світ націлений на новий глобальний порядок. Найвищі досягнення загальнолюдського прогресу, виражені успіхами високих технологій, ефективним промисловим та сільськогосподарським виробництвом, розгалуженою інформаційно-комунікативною мережею, світом витонченого мистецтва. Вони співіснують в одній площині із викликами та загрозами глобальних проблем, про які застерігали ще члени Римського клубу, міжнародної суспільної організації, створеної у 1968 р. відомим італійським економістом А. Печчеї з метою поглиблення розуміння особливостей розвитку людства в епоху науково-технічної революції: екологічної катастрофи, загрози світової війни

(сьогодні це ще і небезпека тероризму), антропної кризи (перенасичення свідомості інформацією, кризи духовності та тілесності, тощо).

Поступ історії визначається динамікою соціальних процесів у всіх сферах життя суспільства. Зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь, виникає протиріччя між лавиноподібним розвитком знань і технологій та людською спроможністю їх творчо засвоїти, яке американський соціолог А. Тофлер, автор концепції надіндустріальної цивілізації, назвав «футурошоком», тобто стресом від майбутнього. У своїй праці «Третя хвиля» він одним з перших звернув увагу на те, що раніше, до приходу «третьої хвилі», у суспільстві існували свої принципи і правила, які синхронізували, механізували та стандартизували поведінку і практику людей, після неї все почало мінятися. Надзвичайна складність суспільства ХХІ ст., здатного, за словами І. Пригожина, який оперує категоріями постнекласичної науки, «переживати велику кількість біфуркацій» (роздвоєнь), створює нову ситуацію у світі, тому що складні системи чутливі до флуктуацій (коливань) і це «викликає у нас одночасно і надію, і тривогу». Все це призвело до того, що світ «назавжди позбувся гарантій стабільних, непорушних законів». Грандіозними подіями в масштабах глобальної еволюції, які вже змінюють світ і свідомість людей стала поява новачійних наукових проєктів, таких як «Геном людини», «Нанотех», «Інфотех», «Наномед» та інші. Реалізується проєкт глобальної електронної цивілізації на базі синтезу комп'ютерної служби, телебачення та енергетики. «Комп'ютерна революція» поступово витісняє традиційну друковану продукцію електронними книгами, змінює науку, освіту, духовний світ людини. Виникають нові механізми людського спілкування і взаємодії, розширюється та посилюється взаємозалежність різних культур і релігій.

На думку багатьох дослідників, принципово новий стан суспільства невичерпно характеризується старим категоріальним апаратом гуманітарних наук, тому він потребує оновлення. Звичними стали терміни «світова економіка», «світова економічна криза», «єдиний інформаційний простір», «єдина грошова одиниця», «громадянин світу», «глобальні проблеми» та інші. Для узагальнення сучасних процесів використовується поняття глобалізація, яке, однак, науковці наповнюють різним змістом. Найбільш відомі підходи до розкриття його сутності містяться у працях У. Бека, Е. Гріна, С. Хантінгтона, З.Бжезинського. Феномен глобалізації, на думку Е. Гідденса, є даністю, але він викликає все більше суперечок між так званими «скептиками», «гіперглобалістами», та прихильниками «трансформаційної теорії». «Скептики» вважають, що сама ідея глобалізації виявилася занадто переоціненою і нічого принципово нового у цьому процесі немає. «Гіперглобалісти», займаючи позицію протилежну, стверджують, що глобалізація – це тотальне і перманентне явище, яке не можуть зупинити ніякі державні кордони. Глобалізація дає народження новому світовому порядку, відкриваючи шлях до «світу без меж». Представники «трансформаційної теорії» репрезентують більш помірковану позицію. Вони вважають глобалізацію основною рушійною силою цілого спектру соціальних зрушень, але згідно їх переконанням, старий світовий порядок (економічний, політичний, культурний) трансформується, проте найцінніше з його надбань не зникає, а успадковується. Глобалізація інтерпретується як динамічний, відкритий і суперечливий процес. Зміна центрів впливу на світовій політичній карті за останні два десятиліття років, складнокеровані міграційні процеси в Європі останніх років актуалізують ідеї антиглобалізму. Глобалізаційні та антиглобалізаційні тенденції існують в єдності і протилежності, відображаючи діалектичність буття.

Термін «глобалізація» в науковий обіг впровадив О. Робертсон, використавши його вперше в 1983 році. Спочатку цей термін застосовувався лише стосовно економіки, але поступово поширився на всі соціальні дисципліни. Глобалізація – це процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації, це процес «стирання» кордонів між державами і культурами. Основними наслідками цього процесу є світовий розподіл праці, міграція в масштабах всієї планети капіталу, людських та виробничих ресурсів, стандартизація законодавства, економічних та технічних процесів, а також зближення різних культур. Це об'єктивний процес, що носить системний характер, тобто охоплює всі сфери життя суспільства, не оминаючи і сферу освіти. Сьогодні глобалізація інтерпретується як комплексне явище, яке включає низку процесів, що відбуваються водночас і має кілька вимірів, найбільш помітним серед яких є глобалізація ринку, виробництва та інформації. У процесі глобалізації відбувається стрімке формування єдиного загальносвітового фінансово-інформаційного простору на базі нових, переважно комп'ютерних технологій, одночасно зі зміною техносфери відбувається зміна інфосфери. Освітню сферу нашого часу також характеризують бурхливі та кардинальні новації, які обумовлюють тенденції розвитку освітнього простору. Зафіксуємо та проаналізуємо останні.

2. Сучасні тенденції розвитку освіти.

Глобалізація освіти пов'язана з її інтернаціоналізацією, домінуючою сучасною тенденцією розвитку освіти. Критерій «міжнародна співпраця» є одним із найважливіших майже у всіх сучасних рейтингах ВНЗ. Інтернаціоналізація освіти – це розширення двосторонніх і багатосторонніх зв'язків і контактів між навчальними закладами різних країн на основі рівноправного і взаємовигідного співробітництва, вільний академічний обмін

викладачами і студентами між вузами різних країн, універсалізація навчального планування, створення єдиних навчальних програм. Її мета – підвищення ефективності освітньої та науково-дослідної роботи, в ідеалі – доведення її до найкращого світового рівня, розширення мобільності викладацького та студентського складу. Інтернаціоналізація особливо вищої школи розглядається як певна гарантія конкурентоспроможності держави і особистості в глобальній економіці. Створення єдиного освітнього простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів з метою визнання періодів та термінів освітньої підготовки продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися до мінливого економічного простору європейських країн. Інтернаціоналізація визнається синонімом міжнародної складової освіти, яка передбачає процес уніфікації, інтеграції національних освітніх систем до єдиних структурних характеристик на базі стандартизації вимог до рівня та якості підготовки спеціалістів, які дозволять людині відчувати себе «громадянином світу», сформувати наднаціональну європейську свідомість молоді. Інтернаціоналізація особливо вищої школи розглядається як певна гарантія конкурентоспроможності держави і особистості в глобальній економіці. Створення єдиного освітнього простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів з метою визнання періодів та термінів освітньої підготовки продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися до мінливого економічного простору європейських країн.

В умовах ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві часто неправомірно ототожнюються такі близькі за змістом поняття як інтернаціоналізація і глобалізація щодо вищої школи. Інтернаціоналізація освіти означає вільний академічний обмін викладачами і студентами між вузами різних країн, створення єдиних спеціальних

навчальних програм, а глобалізація – це універсалізація навчального планування, що обумовлюється попитом на певний тип фахівця на глобальних ринках праці. Вітчизняна система освіти активно інтегрується до міжнародного освітнього простору про що свідчить розвиток контактів України із зарубіжними партнерами, виконання спільних угод, програм і проектів у галузі освіти. Наприклад, особливе значення має підписання міждержавних угод про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту та вчені звання, стажування наукових співробітників у зарубіжних університетах та отримання ними стипендій, які надаються міжнародними фондами, програмами та проектами, повний або частковий курс навчання українських громадян за кордоном, можливості отримати освіту за кордоном. Розвиток міжнародних контактів, взаємовигідне співробітництво в галузі освіти на європейському напрямі сприяє впровадженню нових освітніх форм в Україні. Невід’ємним наслідком світових інтеграційних процесів є, наприклад, загальноєвропейська уніфікація вищої освіти на основі Болонської декларації, яка передбачає не стільки уніфікацію термінів навчання та дипломів, скільки впровадження в загальноєвропейську систему освіти двох нових базових понять: модульний підхід (впровадження розширених освітніх програм, в яких дисциплінарні межі значно розширені у порівнянні з традиційними формами) та кредити (допоміжний інструмент, система критеріїв поетапного освоєння дисципліни).

Тенденцією розвитку освіти у сучасному світі є її демократизація, тобто впровадження в освітню практику демократичних принципів. Демократизація освіти визначається, по-перше, її доступністю, наданням кожній людині можливості отримання та розвитку своїх знань, умінь та навичок, можливості залучення до вищих проявів культури, правом батьків та учнів обирати навчальний заклад, створенням можливостей для отримання освіти представникам різних соціальних,

національних, регіональних, вікових та інших суспільних груп. Спеціалізована установа з питань освіти, науки і культури Організації Об'єднаних Націй – ЮНЕСКО – проголосила своєю основною метою створення умов для забезпечення можливості отримання обов'язкової безкоштовної початкової освіти для всіх дітей планети.

Окрім цього, демократизація освіти проявляється, по-друге, у гендерній рівності, тобто рівності за статтю у праві на отримання освіти, та у праві займатися освітянською діяльністю. Правда, в деяких мусульманських країнах гендерна рівність обмежується рівнем початкової та середньої школи. Переважно, кадровий склад середньої школи складають жінки, але вони складають вагомую частку професорсько-викладацького та адміністративно-управлінського складу вищої школи.

По-третє, проявом демократизації у сфері освіти є перехід у педагогічних відносинах від системи підпорядкування до системи співробітництва, розкріпачення педагогічних відносин, відмова від авторитарного стилю виховання і навчання, сприйняття особистості як вищої цінності, надання їй права на свободу, на розвиток здібностей і вияв індивідуальності. Сучасним є перенесення акценту з навчальної діяльності педагога на творчо-пошукову активність учня і студента, на діалогічність освіти. Суспільство ХХІ ст. цілком слушно називають «суспільством знань», бо саме знання визначають і матеріальне, і духовне життя. Постмодернізм розглядає мислення як дискурс або як сукупність комунікативних актів. Сутнісною рисою, яка відрізняє «суспільство знань» від попередніх соціокультурних утворень виступає наявність великої кількості комунікацій. За словом «інформація», приховується саме комунікація, а не знання. Спостерігаючи за сучасними політиками, біржовими маклерами, журналістами та їх аудиторією, важко не помітити: більш інформована людина – не та, яка більше знає, а та яка бере участь у більшій кількості комунікації. Основу освітньо-педагогічних

взаємодій складає не знеособлений обмін інформацією, а комунікація на основі спілкування. Система освіти повинна забезпечити розвиток особистості, яка буде орієнтуватися й ефективно діяти в інформаційному суспільстві. Саме тому у сучасній освіті основною є концепція особистісно-орієнтованої освіти, де провідну роль відіграє комунікація, а сам процес освіти виступає процесом творчого набуття знання. Ціннісні орієнтири формуються через пізнання оточуючого світу, виховання та комунікацію. Позиція особистісно-орієнтованої освіти має на меті перетворити учня на активного учасника освітнього процесу. Освіта, де передача готового знання стає неефективною, оскільки головним стає формування структур, які надають людині можливості орієнтації в системі знання.

По-четверте, про демократизацію освіти свідчить гуманізація (домінування екологічного та морального імперативу, ідеалів добра, краси і справедливості) та гуманітаризація навчально-виховного процесу (обов'язкове вивчення соціально-гуманітарних дисциплін: філософії, історії, екології, культурології, літератури, етики, тощо). Метою освіти стає формування людини, здатної жити за своїм покликанням та вибором, людини, яка може бути щасливою і корисною для суспільства, людини з високою шкалою цінностей.

По-п'яте, все більша і більша децентралізація системи освіти демонструє демократизацію сучасної освіти. Вона проявляється у відмові держави у більшості країн від монополії на освіту (поява недержавного сектору освітніх послуг), у наданні повноважень місцевим органам влади, навчальним закладам, громадськості, батьківським комітетам, учнівській молоді і всім небайдужим впливати на роботу системи освіти, подолання стереотипу її сприйняття лише як державної інституції, переосмислення завдань та можливостей освіти в контексті утвердження основ громадянського суспільства.

Неперервність освіти є ще однією тенденцією її розвитку. Ідея неперервної освіти стала предметом теоретичного аналізу у ХХ столітті, але її витoki пов'язані з філософськими поглядами Конфуція, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки. Поняття «неперервна освіта» вперше було використане в 1968 р., а в 1972 р. прийняте рішення ЮНЕСКО визнати неперервну освіту як основну концепцію для нововведень або реформ освіти в усіх країнах світу. Певною мірою неперервна освіта прирівнюється до освіти дорослих, оскільки йдеться про різні форми перепідготовки, підвищення кваліфікації і культурного рівня осіб, що вже перевищили звичайний вік базового навчання.

Спрощене розуміння неперервної освіти, як процесу що не має перерв, по суті, протиставляється уявленню про кінцеву мету освіти, як неможливу в принципі. Правомірна говорити не про «освіту на все життя», починаючи її дошкільним освітнім закладом, школою і, завершуючи докторантурою або черговими курсами підвищення кваліфікації, варто говорити про «освіту через все життя», «освіту, тривалістю в життя». В різних країнах використовують такі терміни як перманентна (permanent), продовжена (continuing), довічна (longlife) освіта, підвищення кваліфікації, перекваліфікація, підготовка та перепідготовка кадрів. Ця невизначеність свідчить проте, що поки що не склалися єдина загальновизнана теорія неперервної освіти і система заходів по її здійсненню.

Інформаційний вибух (інтенсивне зростання потоку інформації кожні 10-15 р.) обумовлює потребу освоєння об'єму знань, щоб відповідати вимогам життя. Вищі навчальні заклади повинні випускати фахівців не лише озброєних знаннями, але й схильних до навчання, підготовлених до того аби вчитися протягом усього життя. Неперервна освіта неможлива без потреби, великого бажання людини та великої її наполегливості і працьовитості. Каналами реалізації неперервної освіти є система формальної та неформальної освіти: державна освітня система,

приватні навчальні заклади, заочне, вечірнє, дистанційне навчання. У деяких країнах базову освіту доповнюють нетрадиційними учбовими закладами з відмінними від традиційних організацією та методами навчання: «університети без стін», «школи гнучкого навчання». Найвідомішим прикладом є досвід функціонування Відкритого університету у Великобританії, організованого таким чином, що підготовка там еквівалентна університетській освіті і ведеться методами, розрахованими на специфічний контингент тих, що навчаються без відриву від виробництва. Великі корпорації частково фінансують систему неперервної освіти, створюють учбові центри, курси, тощо. Таким чином, відбувається стирання межі між різними стадіями освітнього процесу: виробництво активно вторгається у сферу базової підготовки, а навчання проникає у виробничий процес. Професійні асоціації та спілки також здійснюють різні навчальні проекти, проводячи конференції та семінари. Вони сприяють підтримці високих стандартів професійної компетентності фахівців, стимулюють фахівців до постійного оновлення і збагачення знань. Створюються спеціальні консультативні довідкові системи по програмам безперервної освіти. В Україні активно розвивається бізнес-освіта, яка поширює знання необхідні в галузі бізнес-адміністрування, організації та управління виробництвом у всіх сферах діяльності: тренінги, авторські курси, тощо. Серед функцій неперервної освіти слід зазначити такі:

- ♣ соціально-економічна (набуття і підвищення професійної кваліфікації);
- ♣ компенсуюча (заповнення «прогалин» у базовій освіті);
- ♣ адаптивна (адаптація до мінливих соціальних умов, навіть, можливість змінити фах і рід діяльності);
- ♣ розвиваюча (задоволення духовних потреб особистості, її творчого зростання та самовдосконалення).

Національна спрямованість освітнього процесу – ще одна тенденція розвитку сучасної освіти постає урівноваженням сучасних інтеграційних процесів, певним їх антиподом, що, в свою чергу, демонструє діалектичну природу соціального буття. В освітніх системах різних країн вона проявляється з різною силою, але особливо відчутною є в пострадянських та постколоніальних державах. Співвідношення традиційного (давнього) та новаційного (модернізацій) вимагає дипломатичності, в першу чергу, від організаторів та координаторів освітнього процесу, а також соціальної зрілості самого суспільства. Національна спрямованість освіти полягає у невіддільності освіти від національної основи, в органічному поєднанні освіти з історією та народними традиціями, у збереженні та збагаченні надбань національної культури. Національна спрямованість виховання – це оволодіння рідною мовою, формування національної свідомості, любові до рідної землі та до свого народу, шанобливого ставлення до національної культури, народних звичаїв та традицій. Шанування національного коріння виступає запорукою успішного національного поступу.

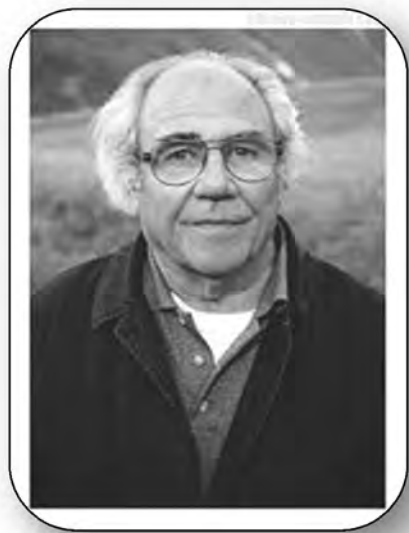
Фундаменталізація освіти – це така модернізація змісту освіти, яка забезпечує відповідність освіти новітнім досягненням науки, культури і соціальної практики. Сфера освіти спирається на апробовані та рекомендовані наукою методи, які враховують особливості нейрофізіологічної, розумової та емоційно-вольової сфери суб'єктів освітнього процесу. Роль науки в освіті поширюється на всі компоненти освітнього процесу: цілі, засоби, результати, принципи, форми, методи. Наукові підходи визначають зміст всієї освітньої діяльності і навіть можуть санкціонувати зміну або корегування змісту і структури навчання. Освіта також перетворюється на наукоємну сферу.

В основі сучасного освітнього процесу лежить наукова картина світу. На думку багатьох дослідників у найближчі часи

горизонти наукового світогляду визначатимуться синергетично-еволюційним підходом, а також розвитком нанонаук, космофізики, молекулярної біології та інших наук. Вони якісно змінюють існуючу наукову картину світу, фундаментальною основою якої виступають ідеї самоорганізації, глобальної та космічної еволюції. Необхідність реформування сучасної системи світи обумовлена саме невідповідністю базових знань освітнього процесу і нової наукової картини світу, стилю сучасного життя. Зміни у науковому знанні значно випереджають зміни програмного матеріалу. Новий образ світу в сучасній науці постає як становлення нових структур у Всесвіті, як процес відкриття нових можливостей природи. Істотною характеристикою світу визнається відкритість, спонтанність, нелінійність, можливість вирішального впливу малих випадкових не значимих на перший погляд подій на подальший розвиток ситуації, що вимагає відповідальності від кожного за своє буття у світі, вміння мислити нелінійно, вміти аналізувати, прораховувати різноманітні альтернативні варіанти, обирати пріоритети. В новій картині світу міняється роль і місце людини. Розвиваючи технологічні можливості впливу на живу і неживу матерію навіть з турботою про людину, вона, людина, створює як нові перспективи так і нові загрози. Тому виправдано набуває актуальності проблема формування нового світогляду людини, адекватного сучасному науково-технологічному потенціалу планетарного співтовариства.

Комп'ютеризація та впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій в освітньому процесі, які принципово змінюють людину як суб'єкта навчання, також є тенденцією розвитку сучасної освіти. Сучасна освіта вимагає сучасного мислення, де головним буде не репродуктивність (відтворення) знання, а його виробництво, самореалізація потенціалу й відкриття нових можливостей, своєю метою вбачає розкриття можливостей учня, студента для самореалізації. Тобто

головним є не пряма передача готового знання учням, студентам, а напрямок, яким останній повинен рухатися у просторі освіти. Сучасна освіта має відмовитися від категоричності вчителя й перейти до діалогічності, до комунікації між всіма учасниками освітнього процесу. Постмодернізм змінює роль суб'єкта в процесі пізнання, він його абсолютизує. Учень чи студент вже не є пасивною стороною педагогічних відносин. Суб'єкт сам



Ж.Бодрійар (1929 – 2007)

створює свою систему знання, сам контекстуалізує його та інтерпретує світ по-своєму. Ж. Бодрійар стверджує, що ми живемо в гіперреальності, в постмодерністському світі, в якому нелегко жити через безкінечний потік інформації. Нові технології, комп'ютерні мережі, Інтернет є основою і технологічною базою інформаційного суспільства, яке забезпечує рух інформаційних потоків. В свою чергу, Е.Тоффлер говорить про створення нового інтелектуального простору, який заснований на комп'ютерних технологіях, на комп'ютерній мережі. Саме Е. Тоффлера відносять до тих, хто спрогнозував появу Інтернету. Інтернет перетворився на засіб масової комунікації, він дає можливості для нової науки, нової освіти, нового сприйняття. У зв'язку з розвитком Інтернету створюється відкрите суспільство, так зване



Е. Тоффлер (1928 – 2016)

суспільство без меж. Інтернет має унікальні можливості для

підвищення якості навчання і збереження культурної спадщини. З його допомогою можна представити освітню або культурно-пізнавальну інформацію в найзручнішому і наочному вигляді на основі гіпертексту. Користувачі Інтернету мають необмежений доступ до світового сховища інформації. Інтернет має всі технічні, програмні і комунікаційні можливості для використання в саморозвитку особи і організації навчального процесу з використанням найширшого спектру інформаційних ресурсів.

З одного боку нові можливості комп'ютеризованого світу та віртуальної реальності дають можливості «новому поколінню» здійснити інтелектуальний та освітній прорив, а з іншого – комп'ютерний простір є загрозою для психічного здоров'я нації та «комп'ютерної залежності».

Тенденцією розвитку освіти є поява варіанту нетрадиційної сфери неперервної освіти, так званої, дозвілєвої освіти за інтересами, наприклад, освіти для людей похилого віку (школи танців для людей зрілого віку, школи етикету, тощо). Подібного роду освіта є варіантом продовження включення у активні соціальні зв'язки людей похилого віку і не має на меті реалізацію цілей класичної системи освіти, вона свідчить про гуманне ставлення до людини не залежно від її віку та її можливості робити свій внесок у розвиток суспільства.

3. Модернізація освітніх стратегій у вітчизняній педагогічній культурі. Формування освітньої парадигми в Україні.

У процесі розбудови української держави необхідним є визначення основних напрямків концептуального використання парадигмальних положень філософії освіти для реформування вітчизняного освітнього простору. У модерні часи переходу численних спільнот у горизонт буття мультикультурних євроатлантичних цінностей національна спрямованість освітнього процесу є основою недопущення національного самовідчуження. Дослідники української освіти відкривають нам

образ та ідею традиційної української школи, адже вона в історії України виступала джерелом духовного розвитку народу, національної самосвідомості, соціально активним практичним елементом формування менталітету.

Звернемо увагу на основні характеристики традиційних основ національної української освіти. По-перше, – це народність школи, яка передбачала освіту у рідному соціумі, без відриву дитини від родини, від рідної землі. В школах органічно поєднувалася релігійна, національна і світська освіта. Через знайомство з православною релігією батьків і дідів дитина засвоювала свою нерозривну єдність з землею та народом, а світське знання додатково дозволяло розвивати критичність свідомості, створювати фундамент для подальшої освіти. По-друге, українська традиційна школа – це школа плюралістична. При загальній соціально організованій стандартизації системи знань, що викладалася у школах, не існувало однотипності. Кожна школа мала індивідуальні риси. Третя характеристика традиційної української школи – це відносна її доступність. У більшості селищ навчалися селянські діти незалежно від матеріального положення батьків, навіть діти-сироти жили у шпиталях при церквах і могли відвідувати школу. Варто відмітити, що всю історію свого існування традиційна українська школа жила ініціативною та моральною і матеріальною підтримкою громади.

Школа і освіта в Україні змінювалася і розвивалася, знала періоди злету і втрат. При вирішенні сучасних філософсько-освітніх завдань неможливо ігнорувати досвід, історію, невдачі та здобутки традиційної школи. Для відродження, а інколи і для формування національної свідомості, доцільно вивчати і застосовувати у модернізації освітніх стратегій надбання національної педагогічної культури. Завдання метанаративу вітчизняного освітнього простору полягає у формуванні і трансляції моделі ідентичності. У праці

«Національна ідентичність» Е. Сміт визначає основні елементи матриці національної самосвідомості, які виступають своєрідними фільтрами, якісними параметрами самоідентифікації та самозбереження нації. У контексті вітчизняної історико-культурної площини вони виглядають наступним чином:



Е. Сміт (1939 – 2016)

♣ **групова назва нації, психологічно,— це синонім самовизначення «ми»,** важливий компонент для відчуття національної єдності та відмінності від інших. Українець – це звучить гордо і багато про що говорить світові і самому українцю;

♣ **міф про спільних предків та єдине походження.** Запитання «Звідки ми?» є головним при визначенні «Хто ми?». Цей компонент надає національній самосвідомості певний історизм, момент початку нації в історії. В українській історичній науці, наприклад, (один із варіантів) доводиться точка зору на Київську Русь як державу українського народу, котру знехтувала імперська російська історія і тим самим збіднила історію та минуле України. В Росії наполягають на своїй причетності до колиски східних слов'ян, спростовуючи українську позицію. Це, нажаль, приклад історичних претензій на минуле, на історичне начало народу, яким інколи, «торгують» політичні сили, особливо у виборчих кампаніях;

♣ **зв'язок з конкретною територією, рідним краєм.** Прив'язаність до певної місцевості має міфічний і суб'єктивний характер, вона виступає як священна земля, земля предків, допомагає натуралізувати історичні події та пам'ятки. Софійський собор, Золоті ворота – символ української давнини, озера, гори, річки – все традиціоналістський світогляд обертає на

символи національних чеснот. Для українця Дніпро не просто географічна назва, а символ історичної величі, театр історичної драми. Рідний край та навіть жменя рідної землі породжує відношення святості;

♣ національний характер і вираження його в національних героях та геніях. Князь Володимир, Я. Мудрий, Б. Хмельницький, Т. Шевченко, М. Грушевський, М. Лисенко – національні герої України, стовпи української історії і культури, образи і справи яких національна свідомість використовує як еталони оцінки вчинків та дій сучасників;

♣ традиційна національна релігія (для нас це православна віра). Практика релігійного життя забезпечує високий рівень неперервності між поколіннями і спільнотами. В історії України важко переоцінити роль релігії у збереженні етносу, хоча б у часи польського панування, коли зміна віри фактично означала і зміну етносу;

♣ культура і мова. Культура відображає не тільки національний спосіб побуту, життя, творчості, але й мислення, відношення до світу, це і національні символи, котрі втілюються в атрибутах нації, породжуючи емоційні відгуки національної спільноти;

♣ спільна історична пам'ять і національна солідарність. Єдина історична пам'ять нації про події, перемоги, кривду, досягнення, про великих людей, про спільне горе і щастя має могутню єднальну силу, готову проявитися в складних, критичних моментах історії. Національна солідарність виростає з історичної пам'яті нації, фактор національної солідарності породжує передзаданість захисту «своїх», виключає критичність і запитання типу «Ми праві чи ні?».

Грунтуючись на вищезазначеному, можна стверджувати, що окреслені елементи культурної матриці української національної самосвідомості складають систему самоідентифікації,

самозбереження і самозахисту нації в історії, постають «коренями» національної культури, які в адаптованій формі мають транслюватися в освітньо-виховному процесі.

Освіта в Україні, як це не прикро визнавати, стає неконкурентноздатною та поступається рівню освіти інших європейських держав, поки що не здобуває високого визнання європейською спільнотою. Кризовими проявами в сучасній вітчизняній освіті є зниження її якісного рівня, відсталість матеріально-технічного забезпечення, девальвація статусу освітянина. Традиційна парадигма освіти виявляється неспроможною задовольнити потреби сучасного українського суспільства внаслідок:

- ♣ по-перше, зміни соціального статусу освіти (від статусу інституту підготовки кадрів та соціалізації до статусу генератора соціального розвитку);

- ♣ по-друге, зміни технологічного базису суспільства (інформаційна та комунікативна революція);

- ♣ по-третє, зміни мети соціального та освітнього розвитку (само актуалізація людини, формування «інноваційної людини»);

- ♣ по-четверте, зміну характеру освітнього процесу (його інформатизація та технологізація);

- ♣ по-п'яте, перманентного реформування.

Формування нової філософської парадигми освіти в Україні здійснюється в межах процесу інституалізації філософії освіти як самостійної сфери знань, що є позитивним моментом. Роль нової філософської парадигми освіти полягає не в тому, щоб здійснювати директивну уніфікацію усіх сторін педагогічного процесу, а в тому, щоб з'ясувати загальні екзистенціально-аксіологічні орієнтири розвитку системи освіти.

Виходячи із основних характеристик сучасного світу та завдань реформування національної системи освіти, доцільно

окреслити такі загальні напрями концептуалізації парадигмальних положень:

- ♣ розробка проблеми антропоцентристської перебудови всього освітнього процесу в контексті завдань гуманізації освітньої практики, підпорядкування його логіці діалогічної взаємодії та спілкування;

- ♣ розбудова світоглядних основ освітньої практики на базі глобально-екологічного, еколого-планетарного виміру відносин між людиною та природою, обумовленого переходом людства до ноосферо-екологічної парадигми розвитку;

- ♣ подолання технократично-сцієнтистської методології навчання;

- ♣ використання екзистенціального потенціалу процесу укорінення індивіда в соціокультурну традицію на основі національної ідентифікації через органічне включення національних культурних цінностей в систему загальнолюдських цінностей, міжкультурний синтез.

В нашій країні утверджується особистісно-орієнтована модель освіти, звернена до національних та світових культурно-історичних традицій. Це завдання реалізується з урахуванням можливостей нових інформаційних технологій та надбань науково-технічного прогресу. Отже, освіта ХХІ ст. – це освіта для людини, і головним її завданням стає формування особистості, яка вміє критично мислити, використовувати набуті знання, а також прагне змінити на краще своє життя і життя своєї Української держави.

Пошук основ становлення сучасної освітньої парадигми в нашій державі відповідає вимогам часу. Інформаційне суспільство вимагає формування нового типу інтелекту, уміння оперувати інформацією, мислити професійно-прагматично. Сучасна освіта ставить за мету формування особистості, налаштованої на творчість, здатної до творчого самовираження,

яка спроможна на оригінальні рішення, відчуває необхідну міру поєднання традиції та новації, мислить творчо і панорамо. Модернізація освітньої діяльності в Україні здійснюється з урахуванням кращих надбань вітчизняного педагогічного досвіду та європейських вимог. З низки модернізаційних ризиків сьогодення називаємо складність управління освітою в ситуації її перманентної трансформації, потребу в забезпеченні умов для одночасної стабілізації освітньої системи та розвитку кожної ланки освіти. Перспективи вбачаємо у світоглядній переорієнтації освіти на основі людиноцентризму, виході на вигідне міжнародне партнерство в освітній галузі. Сподіваємося, що специфіка нової парадигми освіти полягатиме у врахуванні загальних екзистенціально-аксіологічних орієнтирів, адже освіта обумовлює формування смислової сфери, яка визначає вибір життєвої позиції та вектор соціального розвитку особистості і суспільства. Модернізаційні стратегії в освіті, ґрунтуючись на людиноцентристських засадах, забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованої моделі освіти і, як наслідок, утвердження гуманістично орієнтованої держави.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Як глобалізаційні процеси впливають на зміну освітнього простору?
2. Назвіть і охарактеризуйте тенденції трансформації сучасної освіти в контексті глобалізаційних змін.
3. Назвіть і прокоментуйте прояви демократизації освіти в Україні.
4. Поясніть сутність та причини актуальності «комунікативного повороту» в сучасній культурі та освіті.
5. Назвіть і охарактеризуйте функції неперервної освіти.

Теми для написання рефератів:

1. Надбання проблеми і суперечності глобалізованого світу.
2. Гендерна рівність як прояв демократизації сучасної освітньої практики.

3. Сучасна освітня практика і майбутнє людства: проблеми, пошуки, сподівання.

4. Освіта в інформаційному суспільстві: проблеми і перспективи.

5. Використання інформаційних технологій в освіті: здобутки і ризики.

Література:

1. Абизова Л.В. Модернізація освітніх стратегій у вітчизняній педагогічній культурі // Українознавчий альманах. Випуск 18. – К., 2015. – 260 с.

2. Абизова Л.В., Дьяковська Г.О., Виклики ХХІ століття та сучасні тенденції розвитку освіти // Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія: Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства : збірник наукових праць / [за ред. д. філос. н. В.В. Дубініна]. – Вип. 2. Словянськ: ДДПУ, 2014. – С. 10 -18.

3. Базалук О. О. Філософія освіти: Навчальний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф., Юхименко. – К.: Кондор, 2010. – 164 с.

4. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – Москва: Педагогика-пресс, 2000. – 280 с.

5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

6. Новиков А.М. Постиндустриальныетрансформации/ А.М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2008, – 136 с.

7. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

8. Українська освіта ХХІ ст: завдання і проблеми: інтерв'ю з міністром освіти і науки України Василем Кременем// Диво слово. – 2004.- № 2.- С. 2-4.

9. Сміт Е. Національна ідентичність / Ентоні Д. Сміт; [пер. з англ. П. Таращук]. – К.: Основи, 1994. – С. 223.

10. Українська культура: Лекції за редакцією Дмитра Антоновича / Упор. С. В. Ульяновська. – К.: Либідь, 1993. – 592 с.

ТЕМА 6. СТРУКТУРНІ ЗМІНИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОМУ СУПІЛЬСТВІ.

1. «Індустріальна» та «постіндустріальна» педагогічні парадигми.

2. Інтерактивний підручник нового типу що саморозвивається: багатоваріантність назв та змісту.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ *Генези* - походження, виникнення; процес утворення. В науці це опис походження, виникнення, становлення, розвиток, метаморфоза або (необов'язково) загибель об'єктів.

♣ *Підручник* – книжка, у якій системно викладено інформацію з певної галузі і яку використовують в системі освіти на різних рівнях, а також для самостійного навчання. Різновид навчального видання.

♣ *Прогноз* - спеціальне наукове дослідження конкретних перспектив розвитку уякого-небудь явища.

♣ *Саморозвиток* - розумовий і фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами.

♣ *Сенс* - сутність чого-небудь, значення, зміст.

1. «Індустріальна» та «постіндустріальна» педагогічні парадигми.

В даний час педагогічні системи розвинених країн світу здійснюють якісний стрибок в своєму розвитку, змінюючи парадигму освіти. Зміни, що відбуваються в сучасній педагогіці в останню чверть століття, можна порівняти з трансформаціями, що відбулися в світі після відкриття Х. Колумбом Америки, винаходом парової машини і відкриттям ділення



Х. Колумб (1451-1506)

ядер урану разом узятих. В кінці ХХст. древня педагогіка була втягнута в боротьбу за перерозподіл віртуального простору.

Час і характер таких змін досить надійно прогнозувалися на протязі останніх 25-30 років, але самі ці зміни визрівали в педагогіці століттями і мають об'єктивну основу.

Україна відстає в такому розвитку, але відбувається це не тому, що хтось конкретно виявився «поганим» або «хорошим». Говорячи іншими словами, суб'єктивні чинники не є домінуючими в процесах, що відбуваються в освітньому просторі України. Викликано це тим, що багато чого в сучасній ситуації було визначено заздалегідь, перш за все, рівнем розвитку економіки Радянського Союзу, не спіймала постіндустріальні зміни як чужорідні. Такий стан визначався тим, що теорія К.Маркса недооцінювала роль інтелектуального потенціалу в економіці, обмежувалася, в основному, лише аналізом суспільних відносин, розглядаючи природу як необмежене джерело сировини і енергії. Тому в другій половині ХХ ст. (і особливо з початком енергетичної кризи на початку 70-х років) марксизм, як і інші теорії індустріального періоду, виявився неадекватним в прогнозуванні економічних і соціальних змін (20-25 років тому це стало очевидно навіть на побутовому рівні). У той же час економіки розвинених країн світу на 60-90% встигли пристосуватися до особливостей інформаційної епохи.

Така ситуація визначалася тим, що в кінці ХХ ст. відбулися важливі зміни в загальній структурі людської праці, основі матеріального виробництва. Перш за все, в розвинених країнах змінилася мотивація трудової діяльності.

У традиційному індустріальному суспільстві матеріальне виробництво засноване на економічному примусі працівників до праці. При цьому, такий працівник часто не розглядає працю як природну частину свого життя, а навпаки, для класичного найманого працівника часів індустріальної епохи працювати - означає жертвувати частиною свого життя. Однак в даний час

соціологи і економісти фіксують, що в розвинених країнах (при збереженні процесу купівлі та продажу робочої сили) мотивація трудової діяльності більше не зводиться лише до отримання матеріальної винагороди. Останнє змістилося в шкалі цінностей з домінуючих позицій до відносно малозначущих. За даними соціологів, матеріальна винагорода займає сьогодні шосте - десяте місце серед мотивів праці в розвинених країнах. Більш значущими виявилися такі мотиви, як задоволення від самого процесу праці; можливості самовираження та самовдосконалення, соціальний престиж. Важливо і те, що починаючи з 80-х років XX ст. час, що витрачається на працю в розвинених країнах (тобто діяльність, яка виконується по зовнішньому примусу), став менше часу, що витрачається на відпочинок (тобто діяльності, обумовленої внутрішніми мотивами). Традиційна закономірність індустріальної епохи - «відпочивати для того, щоб краще працювати» трансформувалася в нову форму - «працювати для того, щоб краще відпочивати». На основі згаданих, і багатьох інших, фактів дослідники роблять висновок про те, що суспільство, засноване на праці, трансформується в суспільство принципово іншого типу. Соціологи, економісти і філософи кажуть про заміну економічного примусу до праці якимось більш комплексним соціальним примусом, коли вся сукупність суспільних умов життя людини викликає необхідність її соціальної діяльності, цієї обов'язкової умови її існування як повноправного члена суспільства. Такий новий, надутілітарно мотивований тип діяльності розглядається вже не як праця, а як творчість. Дослідники постійно наголошують, що творчий характер діяльності має велике, якщо не основне, значення для прояснення сучасного рівня життя і виробництва в розвинених країнах.

Крім змін в структурі праці відбулися суттєві зміни в тому, де і як створюється сукупний продукт суспільства. З середини минулого століття соціологи відзначають стійку тенденцію до

збільшення кількості працівників, зайнятих виробництвом нематеріальних продуктів, а різного роду послуг. Так в США в другій половині XX ст. середній приріст кількості працівників, зайнятих в матеріальному виробництві, склав 35%, в той час як в сфері послуг - 500%. При цьому лише в цій країні з 1967 по 1990 рр. кількість осіб, що працюють в матеріальному виробництві, скоротилося на 0,5 мільйона людей, тоді як їх число в сфері послуг зросло майже на 25 мільйонів людей.

Зазначені тенденції нарастають, проте існує ще один момент. Справа в тому, що в сфері послуг розвинених країн виділяється особливе ядро, до якого входять освіта, охорона здоров'я, культура і наука. Ці галузі сфери послуг демонструють найбільш швидкий розвиток. Результати діяльності в таких напрямках характеризуються високою унікальністю і не відтворюваністю продукту виробництва. Мова йде про продукти, які можна підвести під поняття творчих, а в педагогіці їх можна позначити як результати індивідуального підходу. Дуже часто виявляється, що результати діяльності в цій сфері (освіта, охорона здоров'я, культура і наука) мають унікальні, заздалегідь невідомі властивості, які згодом не відтворюються. Мається на увазі, що результати «нової» роботи (яка більше схожа на творчість і яка виробляє продукт, більш схожий не на товар, а на послугу) більш адекватно описуються поняттям цінності, а не собівартості.

Типовий приклад індустріальної епохи: художник все своє життя створює шедевр (наприклад, пише картину) і вмирає в злиднях, незрозумілий сучасниками і неоцінений ними адекватно. А через кілька десятиліть після смерті художника його картину продають за небувало високу ціну, достатню для того, щоб забезпечити активну творчу діяльність кількох десятків подібних талантів.

В даний час такий феномен можна пояснити тим, що художник створював додаткову вартість, а цінність (тобто в

момент написання картини були відсутні прямі «суспільно необхідні витрати», а сам факт виникнення шедевра був якщо не випадковим, тоді унікальним і поки ще невідтворюваним). Тому, у даній ситуації, в принципі, відсутні «витрати і час, суспільно необхідні для відтворення», так як «наш» художник, здатний відтворити шедевр ще раз, уже помер, а інший, подібний до нього, з'явиться, можливо, через десятиліття.

У розвинених країнах світу за останні десятиліття суть понять, які становлять фундамент індустріальних теорій, а саме: «праця», «товар» і «собівартість» явно трансформувалися в «творчість», «послугу» і «цінність». Ці зміни фіксувалися в численних соціологічних, економічних та філософських дослідженнях в різних країнах. Такі зміни призвели до того, що передова педагогіка цих країн була змушена міняти свою «індустріальну» педагогічну парадигму - «Учні концентруються навколо Вчителі» на нову «постіндустріальну» парадигму - «Вчителі концентруються навколо Учня». На субстраті інформаційних технологій став формуватися новий освітній простір.

Динаміка трансформацій в цьому просторі на порядок більш швидка порівняно зі звичними нам, що відбуваються в побутовому світі змінами. Викликано це тим, що одне «покоління» в новому віртуальному просторі триває 2 роки, а «століття» - 10 років.

Суть справи тут не стільки у використанні комп'ютерних технологій, що дозволяють використовувати унікальний досвід минулого в будь-який час і в будь-якій точці Землі, скільки в реальній можливості індивідуального підходу до кожного Учня.

Звичайно, не все при цьому виявилось простим і безболісним. Звична «індустріальна» парадигма «Учні концентруються навколо Вчителя» здійснюється в реальному фізичному просторі аудиторій навчальних закладів, приналежність котрих до конкретної національної системи освіти

не викликає сумнівів. В цей же час, нова «постіндустріальна» технологія типу «Вчителі концентруються навколо Учня» реалізується вже в віртуальному просторі, опредметити яке можна де завгодно і боротьба за контроль над яким ще не скоро завершиться.

Яскравим прикладом цього була ретельно продумана пропозиція найбільшого в світі продавця послуг Інтернет - корпорації «AmericaOnLine», пропозиція безкоштовно забезпечити доступ до Інтернету всім школам Німеччини і їх вчителям. Це - одна з ілюстрацій типової постіндустріальної стратегії, яка більше схожа не на захоплення ринку, а на ретельно прораховані покупки, від яких продавцеві важко відмовитися.

Таким чином, перспективні для України питання про входження в європейський освітній простір в даний час можна сформулювати інакше: що необхідно зробити для того, щоб трансформуватися в перспективному напрямку, але при цьому понести мінімальні втрати? Автор вважає, що для цього слід відторгнути особистість Вчителі від процедур контролю якості «знань - умінь - навичок».

Для такої трансформації педагогічного контролю необхідно створити і впровадити у вищій школі України інструментарій національного ліцензійного іспиту, перший зразок якого був реалізований у вітчизняній вищій медичній школі.

Національний ліцензований іспиту вищій школі існуює у багатьох країнах світу протягом десятиліть, а перша така система виникла в США в 1915 році. В Європі визнаними авторитетами в області національного медичного ліцензування у вищій школі є відповідні структури Великобританії, які не поступаються в даний час своїм американським і канадським колегам в професіоналізмі.

Національні системи ліцензійних іспитів можуть існувати в різних формах. Добре відпрацьований їх «індустріальний» варіант у вигляді стандартизованих національних тестів на

паперових носіях, широко використовуваних в більшості країн світу. В останні роки інтенсивно розробляються їх аналоги в електронних формах, які включаються в мультимедійні навчальні курси, створені з урахуванням останніх досягнень комп'ютерних технологій і призначені для реалізації технологій дистанційного навчання. Такі технології створюють принципово нову якість сучасної педагогіки в масштабах, раніше немислимих. Наприклад, у Відкритому університеті (Великобританія), піонера дистантного освіти в світі, підготовлено за тридцять років діяльності понад 2 мільйони фахівців. В університеті міста Фенікс (штат Арізона, США) за рахунок широкого використання комп'ютерних технологій в навчанні тільки за один рік на навчання приймають понад 150 тисяч нових студентів, причому в будь-який час року і доби, тобто практично кожного бажаючого. Слід зазначити, що будь-яких принципових обмежень щодо збільшення масштабів такої діяльності поки не виявлено. В наші дні технічні можливості Інтернету дозволяють обслуговувати за добу мільйони відвідувань навчальних закладів.

Але для того, щоб ефективно використовувати ці можливості, необхідно мати стандартизований на національній вибірці інструмент вимірювання якості «знань - умінь - навичок», які формуються у Учня.

2. Інтерактивний підручник нового типу що саморозвивається: багатоваріантність назв та змісту.

Сучасна постіндустріальна епоха, в якій людство явно перебуває вже два десятиліття, істотно змінює вимоги до традиційної індустріальної педагогічної тріади - Учитель, Підручник і Школа (в тому числі і до вищої школи). Викликано це трансформацією індустріальної педагогічної парадигми (УЧНІ концентруються біля ВЧИТЕЛЯ) в нову, постіндустріальну (ВЧИТЕЛЯ концентруються біля УЧНЯ). В даний час лімітуючою стадією таких трансформацій є відсутність нового

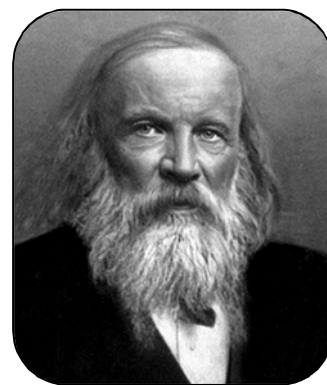
«постіндустріального» ПІДРУЧНИКА. Поява подібного ПІДРУЧНИКА стримувалась відсутністю науково-обґрунтованої теорії про структуру предмету навчального процесу. Говорячи іншими словами, теоретики педагогічної науки давно розуміли, що сучасний об'єкт навчання вже практично невичерпний (обсяги накопичених знань давно перевершують розумні межі індивідуальних можливостей учнів), але в той же час, питання про те, що і як викладати протягом обмеженого в часі і ресурсах навчального заняття / курсу традиційно вирішувалося за допомогою експертного методу («Я найдосвідченіший і вважаю, що діяти треба так»).

Необхідно відзначити, що історія явних протиріч між практичною невичерпністю ОБ'ЄКТА навчання і обмеженістю за часом і ресурсами ПРЕДМЕТА цього навчання триває друге століття. Саме стільки існують наукові реферативні журнали та навчальні заклади типу Лондонського університету, які системно допускали процедуру навчання за екстернатною формою. Їх сучасні аналоги, незважаючи на те, що вони на кілька порядків технічно більш досконалі, дозволяють подібні протиріччя на старому методологічному рівні: наприклад, найпотужніша в світі інформаційно-пошукова система PubMed, що охоплює половину нових наукових інформаційних потоків, що генеруються людством, семантично поки ще перебуває на рівні традиційного реферативного журналу (незважаючи на істотні багаторічні фінансові та організаційні модернізації). У вищій школі справи не кращі: навіть сучасні системи дистанційної освіти, які обслуговують щорічно десятки мільйонів користувачів, використовують методологію передових університетів середини двадцятого століття.

Слід зазначити, що протягом останніх двох тисячоліть регулярні спроби мислителів вирішити проблему філософських категорій були орієнтовані в тому ж науковому напрямку - вони намагалися створити теорію того, як «осягнути неосяжне». Якщо

використовувати сучасну термінологію, то ці спроби можна позначити як роботи, спрямовані на стандартизацію «згортки інформації». За нашими оцінками, протягом останніх 2,5 тисячі років проблемою виявлення закономірностей семантичного генезису займалося більше 5 тис. дослідників. Ця тема була актуальна не тільки для філософії, але і для ряду інших дисциплін (мовознавства, педагогіки, психології, математики, історії, біології, штучного інтелекту). Найбільш суттєві, системні результати були отримані Ф.Шлейермахером, Ф. де Соссюром, Г.Фреге, Ч.Моррісом, Л.С.Бергом, В.Я.Проппом, А.А.Любищевим, Н.Хомським, Г.С.Альтшуллером і А.Ф.Лосевим. Сучасна постіндустріальна епоха лише перемістила давню проблему універсальних смислів в актуальну область щоденної практики. У наші дні проблема універсальних семантичних фракталів залишилася як і раніше актуальною, новизна полягає лише в тому, що для педагогіки її можна перейменувати в наукове обґрунтування універсальної «структури ПРЕДМЕТА навчання», або в «універсальну структуру КНИГИ».

Таку універсальну «структуру ПРЕДМЕТА навчання» вдалося виявити лише в кінці 90-х років ХХ ст. за допомогою методів математичної статистики і структурного аналізу комунікацій у вищій школі. В результаті цієї роботи вдалося виявити і описати цілісність, аналогічну Періодичному закону хімічних елементів Д.Менделєєва, але не для хімічних елементів, а для елементів сенсу. Відмінність від ситуації з хімічними елементами була в тому, що «структура ПРЕДМЕТА навчання» була отримана в результаті спеціального аналізу понад двох тисяч особливих текстів, в яких висвітлювалися міжпредметні вимоги у вищій медичній школі. Субстрат цієї «структури



*Д.Менделєєв
(1834-1907)*

ПРЕДМЕТА» складено з 130 понять, упорядкованих на основі родовидових і парціальних зв'язків, які утворюють динамічну структуру. Така система є штучним об'єктом, подібною гербарію, енциклопедії, зоопарку та багатьом іншим аналогічним цілісностям. У той же час вона є феноменом мови (своєрідним макрознаком), який утворює унікальний сенс в спеціальному контексті - наприклад, в конкретній ситуації формування певного поняття. До теперішнього часу вдалося виявити основні принципи функціонування обговорюваної «структури ПРЕДМЕТА», що дозволяє об'єднувати етапи формування понять, судження і умовиводи в рамках єдиної контекстно-залежної цілісності. Для педагогіки тут важливо те, що згадані роботи дозволяють прогнозувати властивості НОВОГО ПІДРУЧНИКА постіндустріальної епохи.

Зараз вже ясно, в чому полягатимуть істотні відмінності цього підручника від традиційного, індустріального. Перш за все це буде інтерактивний, спроможний до саморозвитку багаторівневий проект (подібно Вікіпедії і CRM-систем). Слід зазначити, що такий новий ПІДРУЧНИК структурно буде подібний до кристалу, що росте в насиченому розчині, тобто він буде являти собою впорядковану структуру, співіснуючу з хаосу. Властивості хаотичності будуть характерні не тільки для учнів, а й для авторів-викладачів (їх склад може змінюватися з часом, так само як їх якість і авторські права). Але саме структура ПРЕДМЕТА зможе виступити своєрідним смисловим диригентом і дозволити авторам сконцентрувати зусилля для створення одного високоякісного проекту замість безлічі низькоякісних.

Неминуче виникнуть питання про загальні і конкретні цілі такого процесу навчання, а також про вміння і навички, які він формує в учнів. Вдалося описати і це, аж до універсальних навичок - елементів будь-яких розумових умінь. У координатах «абстрактне - конкретне» ці навички розташовані в такий спосіб: порівняння, аналіз, абстрагування, синтез, узагальнення,

екстраполяція - інтерполяція, пошук причинно-наслідкових або випадково-закономірних кордонів, прогнозування, судження - конкретизація і т.д.

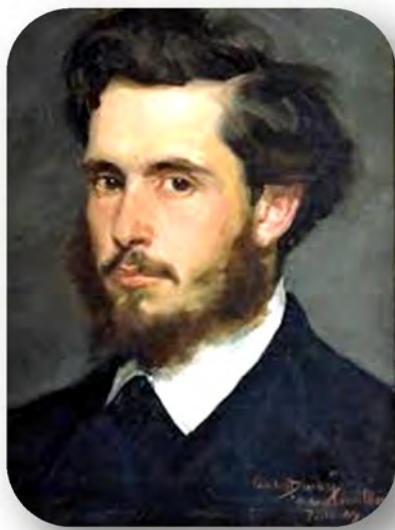
Таким чином, структурний аналіз комунікацій у вищій школі дозволив виділити 8 моделей семантики, які є своєрідними генами смислового простору мови. Ці моделі, пов'язані між собою логічно і історично, були позначені нами як «об'єкт і середовище», «частина і ціле», «вид і рід», «знак і значення», «предмет і об'єкт», «всередині і зовні», «слідство і випадковість», «сутність і явище». Можна сказати, що згаданий вище спектр з 8 моделей семантичного шару являє собою вісім послідовних зрізів однієї і тієї ж ментальної цілісності (поняття, що розвивається), але самі зрізи виконані на різній глибині сходження від абстрактного до конкретного. За допомогою цих восьми рівнів, які пов'язані між собою нелінійно, можна описати основні стани раціонального пізнання. При цьому самі рівні виступають в якості своєрідних семантичних «атомів» пізнання.

Виявлені особливості універсальної структури «предмета пізнання» можуть допомогти в сучасних умовах розробляти оптимальні технології масового формування якісно нових смислів. Робота над проектом конкретного підручника нового типу вимагає не тільки окремої статті, але і системних дискусій. Очевидно, що буде необхідна підтримка Міністерств та Академії.

Але, традиційне запитання «з чого почати?» Вже має відповідь.

Зараз вже ясно, що свідомо починати роботу над проектом конкретного підручника нового типу можна в асинхронному режимі. Перші кроки, які можна зробити вже прямо зараз - це почати формувати нову культуру назв, змісту та мультимедійних (ілюстрацій, опорних сигналів, звукових файлів, графів логічної структури і т.п.). Новою цю культуру можна назвати умовно. Неявно вона виявлялася останні дві тисячі років в технологіях байок, алегорій, ілюстрацій і лише в XX ст. сформувалася в

формі технологій реклами та мультимедійности. В їх основі - використання особливостей образів сприйняття. У педагогіці і психології ці особливості творчо використовували представники школи П.Гальперіна - А.Подольського і новатори, подібні В.Шаталову, Ю.Меженко, Б.Яблукову і т.д. Узагальнюючи численні роботи попередників, ґрунтуючись на знаннях про особливості універсальної структури «предмета пізнання», можна констатувати, що СЕНС буде формуватися ефективніше при різноманітних назвах, заголовках і ілюстраціях.



К. Моне (1840-1926)

Розвиток якісно нових проєктів завжди стимулювало прояв багатоваріантності в їхніх назвах. Наприклад, в 1870-1872 роках, коли термін «імпресіонізм» ще не з'явився, а перші роботи цього напрямку позначалися як «нова живопис» та активно відторгалися критикою і глядачами, Клод Моне широко використовував прийом багатоваріантності в назвах своїх картин: «Камілла, або портрет дами в зеленій

сукні» 1866р., «Чайки. Річка Темза в Лондоні. Будівля парламенту» 1870р., «Враження. Сонце, що сходить» 1872р.

Бачимо, що для позначення своїх ідей в роботі «Чайки. Річка Темза» К.Моне, намагаючись подолати упередження і нерозуміння оточуючих, використовував 4 перцептивних образи (чайка, конкретна річка, Лондон, парламент) для вказівки на той сенс, який він хотів сформулювати у глядачів.

Паростки подібних технологій часто можна виявити в педагогічній спадщині минулого. Наприклад, в назвах книг XVI – XVII ст. нерідко використовувався феномен багатоваріантності образів проєкту. Широко використовували цей прийом Я.А.Коменський («Світ чуттєвих речей в картинках або

Зображення і найменування всіх найважливіших предметів в світі і дій в житті») і Даніель Дефо («Правдива розповідь про явище примари якоїсь місіс Віл на наступний день після її смерті якоїсь місіс Баргрейв в Кентербері 8 вересня 1705 року») і т.п.

Слід зазначити, що виходячи з теореми Байеса, досить використовувати два-три способи сприйняття для надійного зародження якісно нового сенсу. Наше завдання полягає в тому, щоб робити це усвідомлено і системно, враховуючи, що сама назва книги-це перший, максимально абстрактний рівень формування сенсу, на якому відбувається лише попереднє «виділення об'єкта із середовища». Зміст дозволяє розвивати цей сенс далі, наповнювати його змістом, структурувати і конкретизувати.

Наші дослідження показали, що навіть на самих абстрактних рівнях формування нових смислів прийом багатоваріантності практично не використовується в даний час. Так, в типовій бібліотеці технічного ВНЗ (Донбаська державна машинобудівна академія, 2015 рік) серед 48576 назв книг (наукова література - 27626 назв, навчальна література- 10684 назв, художня література - 3916 назв, нормативна - 310 назв, науково-популярна -2061, навчально-методична - 158, довідкова - 3560 назв і т. д.) було виявлено всього 44 назви, в яких автори використовували феномен багатоваріантності. Ці 44 книги, що становлять менше 0,1% від загальної кількості найменувань, були опубліковані з 1965 по 2007 роки. Багаторівнева вибірка в 48576 найменувань книг, є представницькою для того, щоб екстраполювати результати на весь бібліотечний фонд вітчизняних технічних ВНЗ. Отримані результати вказують на суттєвий резерв сучасного педагогічного менеджменту, що знаходиться лише на першому з восьми базових смислових рівнях.

За допомогою змісту формуються сенси другого рівня конкретності. Тут автори оперують частинами цілого нового

сенсу. Слід зазначити, що в останні два десятиліття істотно зросла частота використання подвійних змістів, особливо в англomовній літературі. У технічній літературі все частіше використовується короткий і розгорнутий змісту одночасно, проте мотиви таких прийомів швидше маркетингові, а не педагогічні.



Г.В.Ф. Гегель (1770-1831)

Системний зв'язок смислів першого і другого рівнів конкретності вперше виявив і описав Г. Гегель. Для сучасної педагогіки це означає те, що ми можемо активніше використовувати частину короткого змісту або змісту безпосередньо в назвах книг. Третій рівень конкретності, на якому домінує процедура абстрагування, надає ще ширші можливості для формування багатоваріантності назв. Успіх технологій мнемотехніки, опорного конспектування, тізерній реклами і мультимедійности заснований, в основному, на використанні абстрагування. Слід зазначити, що до теперішнього часу лише тізерна реклама системно і успішно використовує феномен багатоваріантності на цьому смисловому рівні. Одним з найбільш відомих прикладів використання такого прийому є виклад роману Л.Толстого «Анна Кареніна» в одній фразі - «Домогосподарка (housewife), котра покохала офіцера і покінчила життя самогубством». Формально такий «зміст» можна використовувати в якості назви роботи, які б усмішки воно не викликало. При цьому варіанти назв «Анна Кареніна. Чому домогосподарка полюбила офіцера?» Або «Чи хотіла домогосподарка Кареніна полюбити офіцера?», «Покохає чи Анна Кареніна офіцера ще раз?», «Скільки разів Анна Кареніна любила офіцера?», «Чи багато чайок літає над річкою

Темзою біля парламенту в Лондоні ?», «Чому чайки літають над рікою Темзою біля парламенту в Лондоні?», «чи випадково чайки літають (чи будуть вони робити це в майбутньому / чи робили вони це раніше) над р. Темзою в м Лондоні біля парламенту?)), тощо, стимулюють формування смислів відразу на п'ятому-сьомому рівнях конкретності (в порівнянні з найбільш абстрактними назвами першого рівня - «Анна Кареніна» і «Чайки. Річка Темза в Лондоні. Будівля парламенту)). Досягається це завдяки використанню причинно-наслідкових, кількісних, випадково-закономірних, інтерполяційних-екстраполяційних і ймовірносно-прогнозуючих елементів. Автор вважає, що більш широке свідоме використання зазначеного прийому якісно розширює методологічний арсенал сучасного педагога.

Багатоваріантність назв і змістів полегшує формування необхідних смислів на найперших етапах знайомства з предметом пізнання. Потенціал цього прийому є недооціненим в сучасній педагогіці і не вимагає істотних витрат для його більш широкого використання.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. На Вашу думку, домінуючими в процесах, що відбуваються в освітньому просторі України є суб'єктивні чи об'єктивні чинники?
2. Яка роль інтелектуального потенціалу в економіці?
3. Які важливі зміни відбулися у загальній структурі людської праці, що змінили мотивацію трудової діяльності?
4. Під впливом яких обставин передова педагогіка була змушена міняти «індустріальну» парадигму - «Учні концентруються навколо Вчителя» на нову «постіндустріальну» парадигму - «Вчителі концентруються навколо Учнів»?
5. Чим пояснюється той факт, що в останні два десятиліття істотно зросла частота використання подвійних назв, особливо в англomовній літературі?

Теми для написання рефератів

1. Методологічний арсенал сучасного педагога.
2. Феномен багатоваріантності на смисловому рівні.
3. Резерв сучасного педагогічного менеджменту.
4. Нова культура назв, змістів і мультимедійності.
5. Творчість як надутілітарно мотивований тип діяльності.

Література

1. Алексейчук И.С. Периодическая система элементов смысла / И.С.Алексейчук // Вісн. Донецьк. ун-ту., Сер. Б, Гуманітарні науки. – 2012. – № 1-2. – С.293–298.
2. Алексейчук И. С. Предмет высшей школы. Структура сущности и явления / И. С. Алексейчук // Вісн. Донецьк. ун-ту. Сер. Б, Гуманітарні науки. – 1998. – № 1. – С. 172–193.
3. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры): монография / И. С. Алексейчук. – Донецк, Изд-во ДонНУ, 2010.– 184 с.
4. Алексейчук И. С. Загальні, конкретні та деталізовані цілі в системах контролю якості освіти / І. С. Алексейчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 49–53.
5. Алексейчук И. С. Особенности формирования понятий, суждений и умозаключений в структуре восхождения от абстрактного к конкретному / И. С. Алексейчук // Гілея : науковий вісник. – К., 2010. – Вип.37. – С. 284–291.
6. Колтер М. Массовые открытые онлайн-курсы / М. Колтер // Материалы Всемирного конгресса ИФЛА, 17-23 авг. 2013, Сингапур. Интернет-источники <http://library.ifla.org/160/>; <http://iedtech.ru/mooc> от 30.03.15.

КОНТРОЛЬНІ ЗАВДАННЯ

1 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Філософія освіти як самостійна галузь дослідження виокремилася у*
 - а) X ст., б) XV ст., в) XX ст.
2. *Перші платні вчителі мудрості:*
 - а) моісти, б) софісти, в) легісти.
3. *Монополія церкви у вихованні та освіті мала місце в добу:*
 - а) античності, б) середньовіччя, в) Просвітництва.
4. *Деперсоналізація знань стає потребою суспільства:*
 - а) архаїчного, б) аграрного, в) індустріального.
5. *Філософ, той, „що не писав”:*
 - а) Сократ, б) Платон, в) Арістотель.
6. *Який із наведених принципів не характерний для антропологічного підходу:*
 - а) цілісності, б) свободи, в) детермінізму.
7. *Середньовічна система мислення і освіти, яка продовжила на ґрунті християнської догматики певні традиції античної філософії є*
 - а) софістика, б) схоластика, в) еkleктика.
8. *Філософія освіти – це дисципліна, яка вивчає процеси освіти:*
 - а) в Україні, б) у сучасному світі, в) взагалі.
9. *Теза: «Людина – міра всіх речей» характерна для:*
 - а) соціоцентризму, б) натуралізму, в) антропоцентризму.
10. *Києво-Могилянська колегія була школою:*
 - а) спеціальною, б) професійною, в) загальноосвітньою.

II РІВЕНЬ

1. Предмет філософії освіти.
2. Завдання філософії освіти.
3. Розкрийте комплексний (синтетичний) характер філософії освіти.

III РІВЕНЬ

1. Основні філософсько-освітні ідеї античності. Прокоментуйте їхнє значення в сучасній освітній і суспільно-політичній практиці, роль філософів і філософії у вихованні і суспільному житті.
2. Чи набула філософія освіти статусу раціонально оформленого дискурсу? Обґрунтуйте відповідь.

2 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Хто заснував у Афінах філософську школу, що отримала назву Академії?*
а) Сократ, б) Платон, в) Арістотель.
2. *Закони логіки сформулював:*
а) Сократ, б) Платон, в) Арістотель.
3. *Вивчення граматики, риторики, діалектики передбачала програма:*
а) тривіуму, б) квадріуму.
4. *Схоластичний тип філософії був характерним для:*
а) античності, б) середньовіччя, в) Нового часу.
5. *Сцієнтична модель освіти сформувалася у добу:*
а) античності, б) середньовіччя, в) Нового часу.
6. *Вимога «очистити» знання від філософії притаманна:*
а) позитивізму, б) екзистенціалізму, в) інтуїтивізму.
7. *Індустріальна доба сформувала соціальний попит на особу:*
а) релігійну, б) фахівця, в) універсальну.
8. *Стародавні українські вчителі належали до верстви:*
а) духовенства, б) землеробів, в) чиновників.
9. *Категоричний імператив як основний закон етики сформулював:*
а) І. Кант, б) О. Конт, в) Т. Кун.
10. *Вчителі філософії, які навчали мистецтву сперечатися і перемагати за будь яку ціну:*
а) пацифісти, б) софісти, в) структуралісти.

II РІВЕНЬ

1. Окресліть проблемне поле філософії освіти.
2. Сутність і форми освіти.
3. Назвіть напрями некласичної філософії, в яких підіймаються проблеми освіти і виховання.

III РІВЕНЬ

1. Поясніть, під впливом яких факторів філософія освіти виокремила в самостійну галузь досліджень у структурі філософських знань. На Ваш погляд, цей процес є виправданим і доцільним чи, навпаки, безпідставним «множенням» теорій?
2. У чому полягає освітня функція самої філософії? Прокоментуйте відповідь.

3 варіант І РІВЕНЬ

1. *Сцієнтична модель освіти орієнтована на:*
 - а) науку, б) мистецтво, в) релігію.
2. *Засновник перипатетичної школи:*
 - а) Зенон, б) Аристотель, в) Епікур.
3. *Вивчення арифметики, геометрії, астрономії і музики передбачала програма:*
 - а) тривіуму, б) квадріуму.
4. *Раціоналізму, ясності понять, точності, лаконічності потребувала доба виробництва:*
 - а) аграрного, б) індустріального.
5. *Загальнообов'язковим моральним принципом, яким мають керуватися всі люди незалежно від походження, за Кантом є:*
 - а) категоричний імператив, б) серединний шлях, в) національно-патріотичне виховання.
6. *Г. Сковорода зосереджував увагу на проблематиці:*
 - а) науково-природничій, б) етико-гуманістичній, в) суспільно-політичній.
7. *Гуманітарно-культурологічні підходи до виховання та освіти мають місце у філософії:*
 - а) позитивізму, б) прагматизму, в) екзистенціалізму.
8. *Ідея гармонійного і естетичного виховання домінувала у філософії:*
 - а) давньокитайській б) давньогрецькій, в) давньослов'янській.
9. *Ідея синовіої шанобливості активно розроблялася у філософії:*
 - а) Китаю, б) Франції, в) Німеччини.
10. *Нова концепція людини як суб'єкта культури з'являється у філософії:*
 - а) Плотіна, б) К. Тертулліана, в) І. Канта.

II РІВЕНЬ

1. Предмет і завдання філософії освіти.
2. Ідеал людини доби Ренесансу.
3. Назвіть прояви домінування релігії в середньовічній системі освіти і виховання.

III РІВЕНЬ

1. Поясніть, чому проблеми освіти набувають актуальності на рубежі ХХ-ХХІст. Назвіть проблеми сучасної освіти в Україні.
2. Ідеї якого мислителя щодо освіти видаються Вам найбільш цікавими і чому? Вони залишаються актуальними чи втратили свою значимість у сьогоденні?

4 варіант

I РІВЕНЬ

1. Виховання любові до Бога, набуття уміння розуміти смисл Біблійних текстів було метою освіти в добу:

а) античності, б) середньовіччя, в) Ренесансу.

2. Філософ епохи Відродження, що написав твір „Утопія”, в якому висловив ідею про обов’язкову участь всіх громадян у продуктивній праці, поєднання її із загальною освітою:

а) Т. Мор, б) М. Монтень, в) Л. Альберті.

3. Трансформацію античної мудрості в християнську традицію здійснював:

а) Арістотель, б) Августин, в) Авенаріус.

4. Традиційне навчання в Україні XIV- XV Іст. спиралося на:

а) церковно-богослужбові книги, б) енциклопедії, в) орфографічні словники.

5. Гуманітаризація освіти – це:

а) збільшення кількості гуманітарних дисциплін,

б) збільшення кількості гуманітарних дисциплін і поширення цінностей гуманізму, в) навчання національною мовою.

6. Згідно із даоською філософією, людина має слідувати:

а) закону Неба, б) принципу переможної недіяльності,

в) категоричному імперативу.

7. Теза про те, що людина від народження є „чистою дошкою” належить:

а) Р. Декарту, б) Г. Лейбніцу, в) Дж. Локку.

8. Перші політехнічні школи з’явилися у суспільстві:

а) аграрному, б) індустріальному, в) постіндустріальному.

9. Перші філософські експертизи освітніх програм були здійснені в університеті:

а) Колумбійському (США), б) Київському національному (Україна),

в) Московському державному (Росія).

10. Освітньо-виховні ідеї Конфуція характеризуються:

а) демократизмом, б) авторитаризмом, в) діалогічністю.

II РІВЕНЬ

1. Поясніть смислову багатозначність терміну філософія освіти.

2. Філософія освіти у системі гуманітарного знання.

3. Простежте розвиток філософсько-педагогічної думки XVII-XVIIIст.

III РІВЕНЬ

1. Охарактеризуйте мету освітнього процесу. Вона є сталою чи варіативною? Обґрунтуйте відповідь.

2. Поясніть зміст принципу «спорідненої праці» у філософії Г. Сковороди як передумови на шляху людини до щастя. Він втратив чи зберіг свою актуальність зараз?

5 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Перші університети з'являються в добу:*
 - а) античності, б) середньовіччя, в) сучасності.
2. *Перші філософські експертизи освітніх програм були здійснені*
 - а) XVIII ст., б) XIX ст., в) XX ст.
3. *Принцип пайдейї як неподільної єдності освіти і виховання мав місце у філософії:*
 - а) давньосхідній, б) давньогрецькій, в) давньослов'янській.
4. *Тривіум і квадріум були основою світської освіти:*
 - а) античності, б) середньовіччя, в) Нового часу.
5. *Ідею гуманістичної освіти та розвитку самосвідомості особистості висував і обґрунтовував:*
 - а) Н. Макіавеллі, б) В. Гумбольдт, в) Ф. Ніцше.
6. *У Києво-Могилянській Академії могли навчатися:*
 - а) виключно українці, б) молодь будь – якої країни.
7. *Ідея універсальної освіченості притаманна філософсько-педагогічній концепції:*
 - а) позитивізму, б) марксизму, в) екзистенціалізму.
8. *Шкільна освіта в Україні 15-16 ст. мала характер виключно:*
 - а) церковно-релігійний, б) гуманітарно-культурологічний, в) природничо-технологічний.
9. *Тези про трудову школу мали місце у філософії:*
 - а) прагматизму, б) структуралізму, в) феноменології.
10. *Сцієнтична модель освіти орієнтована на домінування в освітньому процесі:*
 - а) віри, б) пояснення, в) розуміння.

II РІВЕНЬ

1. Філософсько-педагогічні ідеї в Києво-Могилянській академії.
2. Завдання філософії освіти.
3. Гуманізація сучасної освіти.

III РІВЕНЬ

1. Прокоментуйте заклики Ж. Руссо: «Будь людиною!» і Дж.Локка: «Виховайте джентльмена!» Чи втратили вони сьогодні значимість в освітній практиці і в суспільному житті?
2. Чи актуальним є протиставлення Ч. Сноу двох культур в європейській культурі другої половини XX ст.

6 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Необхідність гармонії розуму, добра, краси відстоював:*
а) Геракліт, б) Сократ, в) Діоген.
2. *Хто з філософів XVIII ст. написав трактат «Про розум»:*
а) К. Гельвецій, б) Дж. Локк, в) Д. Дідро.
3. *Індивідуальне учнівство домінувало в:*
а) ремісництві, б) політехнічній школі, в) університеті.
4. *Кому належить вислів: «Знання – це сила»:*
а) Платону, б) Ф. Бекону, в) Р. Декарту.
5. *Розуміння освіти як сходження індивіда до всезагального досвіду і знання є характерними для:*
а) І. Канта, б) Г. Гегеля, в) Л. Фейєрбаха.
6. *Філософсько-педагогічні погляди Арістотеля мали спрямованість:*
а) евдемоністичну, б) гедоністичну, в) егоїстичну.
7. *Кому належить заклик «Нічого занадто!»:*
а) Арістотелю, б) К. Марксу, в) А. Камю.
8. *Острозька школа ставила своїм завданням боротися з:*
а) латиною та унією, б) православ'ям, в) язичництвом.
9. *Ідея зближення освіти, виховання і життя належить:*
а) Августину, б) Д. Дьюї, в) І. Дамаскіну.
10. *Основна чеснота людини за Платоном:*
а) мудрість, б) хоробрість, в) поміркованість.

II РІВЕНЬ

1. Що таке тривіум і квадрі ум як історичні форми шкільної полідисциплінарності
2. В чому полягала ідея естетизму як основа античного виховного ідеалу.
3. Освіта як предмет філософської рефлексії.

III РІВЕНЬ

1. Охарактеризуйте співвідношення і взаємозв'язок культури, філософії, науки і освіти.
2. Прокоментуйте протистояння науково-технічного (сциєнтичного) та гуманітарного (антисциєнтичного) підходів до освіти в межах некласичної філософії.

7 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Людина в системі освіти:*
 - а) суб'єкт, б) об'єкт, в) суб'єкт і об'єкт.
2. *Ідеалопокладаючою функцією освіти є:*
 - а) відбір найбільш талановитих,
 - б) формування у молодого покоління настанов, життєвих ідеалів,
 - в) підготовка до виконання виробничих операцій.
3. *Основа особистості закладена в:*
 - а) генетичних програмах, б) акті божого творіння,
 - в) системі діяльності і спілкування.
4. *Освіта – це:*
 - а) виховний процес, б) соціокультурний процес,
 - в) здобуття професійних навичок.
5. *Освіта буває:*
 - а) суто формальною, б) формальною і неформальною,
 - в) суто неформальною.
6. *Сучасна школа повинна:*
 - а) навчити мислити, сформувати творчу особистість, б) допомогти знайти певний фах, в) розвивати пам'ять, навчити читати і писати.
7. *Селективною функцією освіти є:*
 - а) трансляція і розповсюдження культури у суспільстві, б) відбір найбільш талановитих, в) формування у молоді ідеалів.
8. *Централізована система освіти призводить до:*
 - а) сурової регламентації навчання, б) демократизму, в) дилетантизму.
9. *Небажання молоді людини брати на себе обов'язки і відповідальність:*
 - а) інфантилізм, б) бюрократизм, в) снобізм.
10. *Прийняття людиною норм і цінностей, включення їх у внутрішній світ людини:*
 - а) адаптація, б) інтеріоризація.

II РІВЕНЬ

1. Назвіть канали реалізації неперервної освіти.
2. Розкрийте зміст соціально-економічної функції освіти
3. Назвіть ознаки інституалізації освіти

III РІВЕНЬ

1. У чому проявляється ліквідація державної монополії на освіту в Україні? На Ваш погляд, це є негативним чи позитивним процесом в освітній ситуації та суспільному житті.
2. Основним звинуваченням традиційної системи освіти є те, що вона пристосовує учнів до школи, а не навпаки. Чи існують підстави для такого звинувачення, чи підтримуєте його Ви (скористайтесь прикладами зі своєї педагогічної практики) ?

8 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Пристосування людини до нових умов, норм, цінностей:*
 - а) адаптація, б) інтеріоризація, в) диференціація.
2. *Поняття «Людина», «індивід», «особистість» є:*
 - а) ідентичними, б) неідентичними,
3. *«Природне і соціальне перебувають у вічному антагонізмі» – це положення притаманне філософській позиції:*
 - а) епікуреїзму, б) психоаналізу, в) герменевтиці.
4. *Загальнокультурною функцією освіти є:*
 - а) відтворення і трансляція культури у суспільстві,
 - б) формування ідеалів у молодого покоління,
 - в) здійснення диференційованого підходу до осіб.
5. *Антропологічний поворот у філософії відбувся у:*
 - а) XIII ст., б) XVII ст., в) XX ст.
6. *Як співвідносяться освіта та самоосвіта:*
 - а) тотожні (співпадають), б) як ціле і частина.
7. *Біологічні форми успадкування досвіду:*
 - а) інстинкти, б) традиції, в) теорії.
8. *В Україні освіта і церква:*
 - а) відокремлені, б) активно співпрацюють, в) ігнорують одна одну.
9. *Ознакою інституалізації освіти є:*
 - а) підвищення зарплат освітянам, б) поява закладів освіти, соціальної групи, що професійно займається освітньою діяльністю, норм, які регулюють процес освіти і виховання; в) поява нових методик навчання.
10. *Психологізаторські концепції особистості у філософії започатковані:*
 - а) З. Фрейдом, б) К. Марксом, в) К. Поппером.

II РІВЕНЬ

1. Назвіть і охарактеризуйте функції неперервної освіти.
2. Чи існує зв'язок між рівнем розвитку економіки і рівнем розвитку освіти?
3. Чи містить освіта елемент уніфікації? Обґрунтуйте відповідь.

III РІВЕНЬ

1. Яким чином освіта впливає на формування і прояв сутнісних сил людини?
2. Поясніть як глобалізаційні процеси впливають на інтернаціоналізація освіти. На Ваш погляд, це покращує загальний освітній рівень чи погіршує його?

9 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Соціальні форми успадкування досвіду:*
 - а) генетичні програми, б) навчання, виховання, в) інстинкти.
2. *До проблем кризи культури в сучасній філософії апелюють:*
 - а) Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс, б) Ж. Ламетрі, К. Гельвецій, в) Р. Карнап, Т. Кун.
3. *Теза про те, що зачатки трудової діяльності в поєднанні з природним добром зумовили трансформацію людини сформульована:*
 - а) І. Кантом, б) Ф. Енгельсом, в) М. Гайдеггером.
4. *В Україні функціонування системи освіти визначає:*
 - а) церква, б) держава, в) родина.
5. *Масова школа як етап становлення соціального інституту освіти виникає в:*
 - а) I-III ст., б) XIII-XV ст., в) XIX-XX ст.
6. *Метою сучасної освіти є:*
 - а) розвиток творчого потенціалу особистості, б) гуманітарна підготовка, в) науково-технічна підготовка.
7. *Сутнісні риси людини є:*
 - а) сталою даністю при народженні, б) набуваються у процесі життєдіяльності, в) визначаються Божим провидінням.
8. *Концепція постіндустріального суспільства була розроблена:*
 - а) Р. Ароном, Е. Тоффлером, б) Ф. Енгельсом, К. Марксом, в) К. Поппером, І. Лакатосом.
9. *Формою професійної освіти є:*
 - а) школа, б) гуртки, в) університети.
10. *Зоологічний індивідуалізм та егоїзм приборкуються:*
 - а) грошима і славою, б) мораллю і правом, в) наукою.

II РІВЕНЬ

1. Охарактеризуйте таку функцію освіти як функція соціальної мобільності і соціальної селекції.
2. Назвіть прояви демократизації сучасної освіти.
3. У чому полягає національна спрямованість освітнього процесу?

III РІВЕНЬ

1. Чи вважаєте ви недоцільним відрив освіти від політики і обов'язок «виховувати так, щоб не повторився Освенцім» (Адорно) ? Ідеологізація навчання є бажаною чи ні?
2. По філософському осмисліть співвідношення в людині природного і соціального.

10 варіант

I РІВЕНЬ

1. *Формою непрофесійної освіти є:*
а) школа, б) інститут, в) університет.
2. *Перехід від уніфікованої державної освіти до різноманітних освітніх форм сприяє:*
а) централізації освіти, б) демократизації освіти, в) дегуманізації освіти.
3. *Філософська традиція, яка пояснює людину як таку, що формує себе, набуває сутності, формує власну духовність, представлена у вченнях:*
а) С.Керкегора, К.Маркса, б) Ж.Ламетрі, К.Гельвеція, в) Г.Спенсера, О.Конта.
4. *Людину як істоту передусім релігійну, моральну, розумну розглядають концепції:*
а) біологізаторські, б) культурологізаторські, в) психологізаторські.
5. *Традиція згідно з якою тіло розглядається як обмеженість (темниця) душі йде від:*
а) Платона і християнства, б) Л. Фейєрбаха і атеїзму,
в) К. Поппера і позитивізму.
6. *Приховані (латентні) функції освіти досліджував:*
а) М. Вебер, б) Р. Мертон, в) А. Камю.
7. *Особистісна орієнтація сучасної освітньої парадигми проявляється в:*
а) збільшенні кількості дисциплін,
б) зміні системи оцінювання знань,
в) розвитку творчого потенціалу особистості.
8. *Висунув тезу «кінця історії», аналізував негативні аспекти і соціальні ризики постіндустріального суспільства:*
а) Р. Карнап, б) Ф. Фреге, в) Ф. Фукуяма.
9. *Прямий зв'язок між біологічними особливостями людини і злочинною поведінкою вбачав:*
а) Ч. Ломброзо, б) Е. Дюркгейм, в) Ж.-П. Сартр.
10. *Якісним результатом освіти є:*
а) зріст, вага, об'єм, б) вік, стать, національність,
в) знання, вміння, навички.

II РІВЕНЬ

1. Назвіть проблеми сучасної освіти в Україні.
2. У чому проявляється гуманізація освіти?
3. Охарактеризуйте освіту як особливий вид духовного виробництва і соціальний інститут

III РІВЕНЬ

1. Поясніть як освіта здійснює функцію соціального контролю. Сприяє вона при цьому формуванню вільної особистості і прояву сутнісних сил людини, чи породжує «одномірну», «масову» людину?
2. Чи поділяєте Ви думку Вольтера про те, що «тільки освічена людина є вільною»? Аргументуйте відповідь.

11 варіант

I РІВЕНЬ

1. Абсолютизація соціального фактору у формуванні особистості:
а) пансоціологізм, б) панбіологізм, в) пантеїзм.
2. Демократизація освіти проявляється у:
а) збільшенні фінансування освіти,
б) створенні експериментальних та альтернативних шкіл,
в) створенні єдиних стандартів освітніх програм.
3. За Конституцією України повна загальна освіта є:
а) бажаною, б) обов'язковою, в) недоступною.
4. Освічена людина:
а) володіє уривками інформації, б) володіє цілісним об'ємом знань,
в) знається в архітектурі.
5. Норми та ідеали вчительської та учнівської поведінки підтримуються:
а) традицією, б) закріплюються в статутах,
в) традицією і закріплюються в статутах.
6. Наявність єдиних підручників і єдиних навчальних програм сприяє:
а) демократизації освіти, б) уніфікації освіти.
7. Людина підпорядковується:
а) законам живої природи, б) законам соціуму,
в) законам живої природи і законам соціуму.
8. Гуманітаризація освіти передбачає:
а) збільшення кількості гуманітарних дисциплін,
б) особистісний розвиток, в) комп'ютеризацію навчання.
9. «Класична система освіти (школи)» формувалася під впливом ідей:
а) Г. Галілея, Н. Коперніка, І. Ньютона,
б) Я. Каменського, Й. Песталоцці, Ф. Дістервега,
в) Ейнштейна, Планка, Фарадея.
10. Діалог, герменевтичне «слухання» інтенцій учня, «адвокатський захист» учня від шаблонних вимог є метою підходів до сучасної освіти:
а) гуманітарного, б) емпірико-аналітичного.

II РІВЕНЬ

1. Переваги і недоліки платної освіти.
2. Прослідкуйте взаємозв'язок і взаємодію соціальних інститутів держави і освіти.
3. Приховані (латентні) функції освіти (за Р. Мертоном).

III РІВЕНЬ

1. Мета і особливості реконструкції системи освіти України в контексті глобалізаційних процесів в сучасності.
2. У чому проявляється діалогічність європейської системи освіти. Чому зростає потреба в діалогічності і толерантності сучасної культури, як це відображається в сучасній освітній практиці.

12 варіант

I РІВЕНЬ

1. Абсолютизація біологічного фактору у формуванні особистості:
а) пансоціологізм, б) панбіологізм, в) пантеїзм.
2. Демократизація освіти передбачає:
а) монополію держави на освіту, б) ліквідацію монополії держави на освіту.
3. Орган управління освітою в Україні:
а) церква, б) Міністерство освіти і науки, в) родина.
4. Ідея «індустрії» в освіті та «абстрактної людини» притаманна напрямам у філософії освіти:
а) гуманітарним, б) емпірико-аналітичним.
5. Гуманітарний напрям у філософії освіти був започаткований:
а) В. Дільтеєм, б) О. Контом, в) К. Марксом.
6. Допускає формування в освітньому процесі активності, сенсів, установок, цілей принцип:
а) натуралізм, б) науково-детерміністський, в) культурологічний.
7. Сучасна система освіти в основних рисах склалася в:
а) I-III ст. , б) XIII-XV ст. , в) XVIII-XIX ст.
8. Формальним результатом освіти є:
а) атестат, диплом, б) прибуток, слава, в) характер, темперамент.
9. Освіта по формі буває:
а) професійною, б) непрофесійною,
в) професійною і непрофесійною.
10. Класно-урочна система характеризує систему освіти:
а) традиційну, б) нетрадиційну.

II РІВЕНЬ

1. Назвіть і розкрийте сутність функцій освіти.
2. Тенденції розвитку сучасної освіти.
3. У чому проявляється збільшення соціального попиту на освіту.

III РІВЕНЬ

1. Яку роль відіграє освіта в механізмах соціальної взаємодії, в особистому і публічному житті людини?
2. Чи поділяєте ви точку зору, згідно з якою криза сучасної освіти є відображенням духовної ситуації часу – «кризи сенсу» – труднощів у визначенні життєвих пріоритетів в умовах науково-технічної цивілізації? Чи є підстави говорити про кризу сучасної освіти? Обґрунтуйте відповідь.

РОЗДІЛ II

«ФІЛОСОФІЯ НАУКИ»

ТЕМА 1. ВИНИКНЕННЯ НАУКИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ.

1. Основні етапи формування науки.

2. Логіка розвитку науки.

3. Загальні моделі динаміки науки у сучасній філософії.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ **Екстерналізм** – філософсько-методологічна позиція, в якій наукове пізнання визначається в значній мірі зовнішніми умовами, в тому числі соціальними, історичними, політичними взаємодіями. Екстерналізм протилежний інтерналізму. Екстерналізм як течія в історіографії та філософії науки стверджує, що основним завданням вивчення науки є реконструкція соціокультурних умов і орієнтирів наукової діяльності, які виступають в якості фактора, безпосередньо визначає динаміку науки – структуру одержуваного знання, його характер і напрям подальшого розвитку.

♣ **Інтерналізм** – (від лат. *Internus* – внутрішній) – методологічний напрям в історії і філософії науки, що визнає рушійною силою розвитку науки внутрішні, інтелектуальні (філософські, власне наукові) фактори. Виник в кінці 1930-х років як реакція на екстерналізм. Інтерналізм розглядає в якості основної рушійної сили розвитку науки внутрішні чинники: об'єктивну логіку виникнення і вирішення проблем, еволюцію інтелектуальних традицій і дослідницьких програм.

♣ **Наукова революція** – радикальна зміна процесу та змісту наукового пізнання, пов'язана з переходом до нових теоретичних і методологічних передумов, до нової системи фундаментальних понять і методів, до нової наукової картини світу, а також з якісними перетвореннями матеріальних засобів спостереження та експериментування, з новими способами оцінки та інтерпретації емпіричних даних з новими ідеалами пояснення, обґрунтованості та організації знання. Історичними прикладами наукової революції можуть служити перехід від середньовічних

уявлень про Космос до механістичної картині світу на основі математичної фізики XVI-XVIII ст., перехід до еволюційної теорії походження і розвитку біологічних видів, виникнення електродинамічної картини світу (XIX ст.), створення квантово-релятивістської фізики на початку XX ст.

♣**Раціоналізм** [лат. *ratio* – розум] – 1) напрямок у теорії пізнання, який визнає розум основою пізнання і поведінки людей; 2) філософ. напрямок, згідно з яким основним джерелом та критерієм достовірності знань є розум.

♣**Рефлексія** [лат. *reflexio* – звернення назад] – унікальна здатність людської свідомості (і думки) у процесі сприйняття дійсності сприймати і себе саму; внаслідок цього людська свідомість постає водночас і як самосвідомість, як думка про думку, як знання про саме знання.

1. Основні етапи формування науки.

Наукове пізнання розвивається в контексті історичного розвитку людства, формуючи духовний світ людини, культури і практики суспільства, тому щоб зрозуміти його динаміку треба розглядати структури і форми мислення та пізнання в контексті соціокультурних процесів. Наука органічно вплетена в прогрес людства, будучи його ланкою і рушійною силою. Рух наукової думки обумовлений суспільно-історичною практикою, але разом з тим він має свою власну «ритміку», свої стадії, які пов'язані з цією практикою не прямолінійно і однозначно, а через складну систему опосередкованих елементів. За словами послідовника К. Поппера постпозитивіста І. Лакатоса, філософія науки без історії науки – порожня, історія науки без філософії науки – сліпа. Історія науки є однією із ключових проблем як сучасного наукознавства так і некласичної епістемології. Наука – це не застигла система знань, яка містить в остаточній формі відповіді на всі питання про природу оточуючого нас світу. Така наука перестала бути ідеалом пізнання. Радикальна зміна уявлень про

матерію, рух, простір, космос і мікрокосмос, основні процеси життєдіяльності та розвитку органічного світу обумовлює розуміння науки як динамічного цілого та інтерес до аналізу історії науки, з'ясуванню причин, закономірностей та тенденцій її розвитку.

Питання періодизації історії науки та її критеріїв є дискусійним та залишається відкритим. Тривалий час в історії науки панувала хронологічна констатація досягнень тієї чи іншої науки без спроб розкрити логіку розвитку науки, умови та фактори її руху, або, що, по суті, те ж саме, описування розвитку науки в біографічному плані дій вчених, своєрідна «хроніка в особах». З часом стали з'являтися роботи в яких аналізувався розвиток ідей та проблем в тій чи іншій галузі знань, що дозволило за влучною характеристикою А.Ейнштейна представити історію науки не як драму людей, а як драму ідей. В розвитку науки при цьому бачили лише пряму, незворотну ходу людського розуму. Особистість вченого, соціальний ґрунт розвитку науки залишався поза увагою.

На зміну суто хронікальному дослідженню розвитку науки прийшли дослідження соціальної історії науки – генезису та розвитку її галузей у зв'язку з розвитком суспільства, зміною соціальних функцій науки, її місця та ролі в історії суспільства, взаємодії науки на різних етапах її розвитку з економікою, політикою, культурою, процесу професіоналізації та інституціалізації наукової діяльності. За цих умов наука все більше проникається духом соціального та соціологічного дослідження.

Два названі підходи до вивчення історії науки (хронологічний та соціологічний) були доповнені підходом епістемологічним, який передбачав включення в орбіту історико-наукового аналізу внутрішніх закономірностей розвитку наукового знання та логіко-теоретичних проблем розвитку науки, більша частина яких до того або зовсім не розглядалася, або лише

в загальній формі у філософському контексті. Наприклад, такі проблеми як співвідношення періодів поступового розвитку та революцій в науці, фактори, умови і сутність процесу формування та зміни наукових теорій, еволюція структури науки та її методів, зміна стилю історичного мислення, мови науки і самого поняття «наука».

Дослідження та періодизація історії науки передбачає виокремлення у часі певних послідовних етапів її існування. Проте, спершу треба відповісти на питання: де і коли виникає наука? Якщо мова іде про дослідження витоків науки, то постає ще одна проблема: що вважати наукою – досвід, знання, особливим чином організований вид людської діяльності чи соціальний інститут? Якщо ототожнювати науку з будь-якою пізнавальною діяльністю (пригадаємо поширене «буде тобі наука»), то часом виникнення науки можна вважати первісними часами, коли людина починає накопичувати першу інформацію про світ, виробляти найпростіші знаряддя праці та освоювати примітивні способи діяльності, наслідуючи та копіюючи їх. Але наука це не лише технологічні знання, не лише пояснення світу, яке до речі мало місце вже в міфологічних формах, це особливий вид духовної, теоретичної діяльності, спрямованої на продукування, систематизацію та перевірку знань. З часів античності мало місце фактичну тотожність понять «філософія», «знання», «наука». В межах філософії формувалися «знання про перші роди сущого», про природні явища і життя людей, основи логічних (Аристотель) і математичних (Піфагор) знань. Саме в добу античності закладаються основи історії, геометрії, географії, астрономії. У Новий час з'являється математичний аналіз, аналітична геометрія. Соціологія та електродинаміка заявляють про себе у ХІХ ст., а у ХХ ст. породжує політологію, кібернетику, молекулярну генетику, математичну лінгвістику, нейрофізіологію, тощо. Означений процес показує, що проблема

виникнення науки не така вже й однозначна і має дискусійний характер.

Досить довго наукове знання знаходилася у ембріональному стані. Передумови науки створювалися давніми цивілізаціями Вавилону, Єгипту, Індії, Китаю, які накопичили величезний досвід практичних знань, подарувавши людству календар, астрономічні обчислення, таємниці мистецтва бальзамування, які лише зараз відкриваються науковцям, озброєним новітніми технологіями наукового пошуку, порох, компас, папір, медичні знання. Нові господарчі види діяльності обумовлювали практичне оволодіння багатьма природними закономірностями та їх розуміння. Будівництво іригаційних систем, великих міст, палаців, храмів, розвиток ремесел та інтенсивне землеробство безумовно вимагали великого досвіду та знань. Для їх закріплення і передачі необхідною була спеціальна термінологія, понятійний апарат, що стало однією з передумов практичного розвитку певних областей знань. Раціональний підхід до явищ природи, пов'язаний з конкретною трудовою діяльністю, створив засади формування низки майбутніх наукових дисциплін: математики, геометрії, механіки, астрономії. Проте, більшість істориків науки наполягають на тому, що східні цивілізації створювали знання, які мали суто прикладний характер і обслуговували практичні потреби інколи будучи способами культової ритуальної практики, що не дозволило їм набути статусу науковості.

Кардинально іншого характеру зміст і форми пізнавальної діяльності набували в контексті давньогрецької культури та філософії. А.Уайтхед наполягав на тому, що тільки давньогрецька філософія, заклавши основи точного теоретичного аналізу кожної конкретної ситуації, пошуку і обґрунтуванню першопричин, закономірностей та істини, створила основи формування сучасної європейської науки. Давньогрецька філософія стала першою в історії людства спробою

раціонального осягнення світу. Грецька наука з моменту її зародження була теоретичною, спрямованою на отримання знань шляхом логічних міркувань. Античність відкриває для усвідомлення один з основних засобів будь-якого наукового пізнання – поняття. Щоправда, у стародавній Індії можна зустріти зародки логіки, але ніде окрім Греції не було усвідомлення значення понять. Значення поняття було відкрите Сократом, щоб сперечатися про предмет, на думку батька маєвтики, треба спершу його визначити поняттям. Не слово, а категорія стає інструментом пізнання. Філософія стародавньої Греції заклала основи раціоналізму європейської культури і, відповідно, науки. Греки перетворили докази геометрії в систему знань, безвідносно їх практичного використання. Поняття «логос», «категорія», «теорема», «лема», «аксіома», які складають базу наукового раціоналізму, мають грецьке походження. Аристотель являється творцем правил побудови наукових систем, формулюючи закони логіки та стверджуючи, що у пізнанні треба ґрунтуватися на деяких очевидних твердженнях, які приймаються без доказів (аксіомах) та дотримуватися правил, що гарантують формальну правильність висновків. Діяльність Аристотеля – це не лише вершина античного філософського мислення, вона також була вагомим внеском практично у всі відомі на той час сфери знань: були створені нові наукові напрями, визначені предмет і методи окремих наук. Назви наукових праць і трактатів Аристотеля переконують нас в існуванні особливого роду науки античного світу: «Фізика», «Метеорологія», «Про виникнення тварин», «Про пояснення», «Риторика», «Нікомахова етика», та інші.

Доба середньовіччя, зосереджуючи увагу в контексті ідей теоцентризму та креаціонізму на релігії та містиці як джерелах істини, відсуває на задній план систему раціональних доказів, виступаючи своєрідним гальмом у процесі розвитку науки. Не закони, а провидіння визнавалося основою буття, воно ж було

предметом теології, а не науки. За К. Тертуліаном, між вірою та розумом немає жодних точок дотику, наукові пошуки стають зайвими, оскільки відоме Євангеліє – єдине авторитетне джерело пізнання бога, а разом з тим і будь-якого знання, тому що бог визначає все у житті людини. Визнання домінування ірраціонально-вольових факторів над раціонально-логічними пояснює догмат про первинність віри над розумом. Схоластика також проголошувала лише одну істину, не допускаючи різниці між наукою та теологією, між філософією та теологією. Першим захисником раціоналізації теології став «перший батько схоластики» Й. Еріугена, проголошуючи тезу про те, що між одкровенням та розумом протиріччя відсутнє. Церква прямо та опосередковано контролюючи духовне і культурне життя, боролася з єретичними течіями, до яких прирівнювалася наука. Природознавство в його натурфілософській формі спрямовувалося на читання «книги буття», виступаючи додатковим засобом доказу божественної мудрості. Природні явища для такої науки виступали «шифрами», розуміння яких забезпечувало залучення до ідеальної основи світобудови. Англійський філософ-номіналіст У. Оккам формулює правило пізнання (так зване «лезо Оккама»), яке вимагає видалення з процесу пізнання понять, що не підлягають досвідній перевірці або інтуїтивному знанню і формулюється таким чином: не примножуй сутності без необхідності. Заслуговують на увагу «двійники» тодішньої науки – магія, алхімія, астрологія, які саме і були орієнтовані на практику, але при цьому залишалися абсолютно неспроможними перетворитися на теорію та виробничі технології. Середньовічні маги та алхіміки заклали основи діяльності практиків-експериментаторів, а не теоретиків-концептуалістів. В рамках феодальної організації цей вид діяльності, обслуговував матеріальні потреби суспільства, залишаючись чимось майже ганебним у порівнянні з війною, управлінням та культом.

Приблизно з VIII ст. дисонансом католицькому духу середньовічної Європи стали досягнення у сфері медицини, математики, фізики та астрономії арабського Сходу. У Багдаді зосереджувалися вчені і перекладачі, переписувачі з різних країн, тут було перекладено праці Евкліда, Аристотеля, Архімеда. Видатні мислителі арабського середньовіччя успадкували традиції єгиптян та вавилонян, перейняли у греків прийоми раціонального мислення, майже впритул підійшли до створення хімії, оптики, основ тригонометрії, здобули славу лікарів, але, залишаючись у межах східної традиції, демонстрували зосередження на домінуванні прикладів та завдань практичного змісту.

Процес становлення науки потребував постійної опори на факти, послідовної раціоналізації, домінування певного типу мислення. Всього цього не було в належному об'ємі ні в добу античності, ні в епоху середньовіччя.

Наука (в першу чергу у формі експериментально-математичного природознавства) починається на межі XV –XVI ст. Центром природничих та математичних досліджень знову стає Європа. Револуційною подією в історії науки стали вчення М. Коперника, І. Кеплера та Г. Галілея. Н. Коперник кинув виклик церковним авторитетам в питаннях природи своєю геліоцентричною теорією. І. Кеплер математично обґрунтував теорію закономірності руху планет. Галілео Галілей, геніальний фізик та астроном доби Ренесансу, шляхом експериментальних досліджень зробив ряд відкриттів і сформулював наукові закони. За допомогою власноруч сконструйованого телескопа він відкрив чотири супутника Юпітера, з'ясував, що Чумацький Шлях є складною системою зірок, а поверхня місяця має кратери. Новаторство Г. Галілея було обумовлено відходом вченого від старих традицій природознавства, закладених ще Аристотелем. Він сформулював наступну ідею: книга природи написана математичною мовою, тому для того щоб її прочитати потрібна

математика. Природні процеси можна виміряти та обчислити, відповідно, точними методами можна встановити закони їх просторових і часових відношень, зафіксувати і обчислити універсальну динамічність руху математичними та геометричними способами. При цьому необхідно розкласти все на найпростіші елементи, а потім знову раціональним математичним способом реконструювати. Експериментально обґрунтована єдність індукції та дедукції створила підґрунтя механіки. І.Ньютон розробив класичну механіку як систему знань про механічний рух тіл, чітко відмежував науку від натурфілософії, розкритикувавши останню, закликаючи: фізико, бійся метафізики! «Біблією» нової науки стали «Математичні начала натуральної філософії» І. Ньютона.

Ситуація суттєво змінюється у XVI – XVII ст. у зв'язку з буржуазними революціями. Історичною віхою в цьому процесі варто вважати появу відомої Французької енциклопедії. Поступово натурфілософія «перетворювалася» в дійове природознавство, в досвідну науку, почали складатися обставини, які згодом поєднали науку та виробництво, перетворюючи науку у виробничу силу капіталістичного виробництва. Все більше усвідомлюється практична цінність науки (пригадаємо слова Ф. Бекона «знання – це сила»). Паралельно відбувалося зародження науки як соціального інституту, про що свідчить виникнення у 1662 р. Лондонського королівського товариства дослідників природи і Паризької академії наук у 1666 р. За статутом Лондонського королівського товариства, санкціонованого вищою владою короля, метою діяльності його членів було поглиблення природничих знань за допомогою експериментів без втручання у теологію, метафізику, мораль, риторику та логіку. Відбулося по суті офіційне розмежування сфер у яких продовжували домінувати церква і традиції та сфери в яку церква не повинна була втручатися. Вперше були сформульовані певні наукові норми та вимоги їх дотримання,

існування науки у формі природознавства було вперше нормативно закріплено, з XVII ст. розпочинається поступ науки у суспільстві, заняття наукою перестає бути аматорством та формою проведення дозвілля, з'являється нова соціальна роль дослідника, експериментатора, природознавця. Канули в Літу ті часи, коли наука була справою вчених-одиначок, які працювали в домашніх лабораторіях із саморобними приладами. На рубежі XVII-XIX ст. мав місце перехід від класичної науки, орієнтованої в основному на вивчення механічних і фізичних явищ до дисциплінарно організованої науки. Поява біології, хімії, геології та інших наук сприяла привнесенню ідеї розвитку в механістичне пояснення світу. З часом, особливо на початку XIX ст., суспільне значення і роль науки у розвитку виробництва ставали все більш відчутними. Тому не випадково XIX ст. ознаменоване низкою технічних винаходів, а саме: паровоз Стефенсона (1814), перша карта погоди (1846), пароплав Р. Фултона (1819), залізниця Стоктон – Дарлінгтон (1825), магнітно-голковий телеграф (1833), електромотор М. Якобі (1834), револьвер С. Кольта (1835), телефон (1860) тощо. Технічні новинки цієї епохи передбачали природничі основи, до речі, вони слідували саме за науковими відкриттями з відносно незначною перервою у часі, наприклад, якщо електромагнітний телеграф з'явився у 1833 р., то його наукова основа – роботи А. Ампера та Х. Ерстеда – були опубліковані у 1820 р. Відбувалося «приземлення» науки, розвивалися її контакти з виробництвом. Звичною справою стає використання результатів науки в технології, і, як наслідок, відокремлення від науки досить масової професії інженера, професія якого втілювала органічний зв'язок природничого знання та виробничої діяльності. Щоправда, реформатори техніки кінця XVIII – початку XIX ст. були переважно практиками, а не вченими, тим не менше виробництво поступово почало використовувати наукова досягнення. Проголошені Ф. Беконом методи спостереження, експерименту, порівняння, аналізу та ін.

нарешті лише у XIX ст. вийшли на авансцену. XIX ст. наука завдячує також трьома великими відкриттями: закону збереження і перетворення енергії (Ю.Майер), клітинної теорії живої речовини (Т.Шванн, М.Шлейден) та еволюційна теорія (Ч.Дарвін).

Швидкі успіхи в різноманітних областях знань: в математиці, хімії, біології, не кажучи вже про фізику, робили науку все більш популярною, перетворювали її в нову сферу духовного життя людей, роль якої невпинно зростала. Наука та її методи все більше впливали на свідомість і життя людей. Із заняття одиночок, або невеликих груп вчених наука поступово перетворюється в потужний соціальний інститут, перед нею відкриваються безмежні перспективи, відбувається перехід до професійної наукової діяльності, формується професійна наукова спільнота, а статус і престиж вчених постійно підвищується. Одночасно досить швидко сформувались загальні нормативно-ціннісні засади наукової діяльності і принципи наукового дослідження, утвердилася їх автономія. По мірі перетворення в цілісну систему сама наука все частіше стає предметом спеціального дослідження, отримують розвиток філософія та історія науки, соціологія науки, оформлюється наукознавство як наука про науку. Нині ми є свідками формування та розвитку Великої науки з її могутнім науково-технічним персоналом, могутньою індустріальною базою, особливим суспільно-політичним статусом і зростаючою потребою у міжнародній комунікації та міжнародній комунікації.

Відповідаючи на питання про час виникнення науки і становлення наукового знання відомий російський методолог науки В. Стьопін зауважує, що в історії формування і розвитку науки можна виокремити дві стадії, які відповідають двом різноманітним методам побудови знання та двом формам прогнозування результатів діяльності. Перша стадія характеризує науку у латентному стані, своєрідну переднауку, друга – науку як

вже сформовану самодостатню сферу. Керуючись зазначеним методологічним принципом, зафіксуємо наступні етапи генезису науки:

1. Період переднауки (докласичний) етап – зародження елементів науки – із стародавніх часів до XVI – XVII ст.

2. Період власне науки як специфічної сфери пізнавальної діяльності людини, яка виконує певні функції та підпорядковується певним нормам і правилом – з XVII ст. – до сьогодення.

В. Стюпін вважав, що переднаука завершується, а наука у власному значенні починається в той момент, коли наряду з вже існуючими емпіричними правилами переднауки починає формуватися особливий тип знання – теорія, тобто з'являється можливість отримувати емпіричні дані як наслідки теоретичних постулатів. Це означає, що пізнання починає будувати фундамент нової системи начебто «над» реальною практикою, співставляючи теоретичні конструкції ідеальних об'єктів з практикою.

Отже, методом формування знання перед науки є створення первинних ідеальних об'єктів (смислів, понять, правил оперування ними) безпосередньо на основі практики, діяльність мислення сформована на основі повсякденного досвіду представляла схему практичних дій. Методом побудови знань у науці є шлях абстрагування, ідеалізації та систематизації предметних відносин, при цьому ідеальні об'єкти запозичуються вже не з практики, а з існуючих раніше систем знань і застосовуються в якості будівельного матеріалу у формуванні нових знань в якості схематизованого образу предметних структур дійсності. Наука орієнтується на пошук структур, які не можуть бути виявлені безпосередньо в практичній діяльності, наука створює нове знання раніше невідоме структурам дійсності, наприклад, математика відкриває клас від'ємних чисел. Якщо на етапі перед науки первинні ідеальні об'єкти та їх

відношення виводилися безпосередньо з практики шляхом абстрагування та систематизації і лише після цього в межах створеної системи знання формувалися нові ідеальні об'єкти, то з появою науки поряд з емпіричними правилами формується особливий тип знання – теорія, яка дозволяла отримувати емпіричні залежності як наслідок із теоретичних постулатів. Знання вже орієнтується не лише на практику, воно постає як знання про об'єкти реальності «самі по собі». Оскільки наукове пізнання орієнтується на пошук предметних структур, які не можуть бути виявлені в безпосередній практиці та виробничій діяльності, воно породжує потребу в особливій формі практики – експерименту.

Наука, звільнившись від релігії, вийшовши з під опіки філософії, спиралася на певний тип раціональності – стан наукової діяльності, представлений у співвідношенні «суб'єкт – засоби дослідження – об'єкт» та спрямований на пізнання об'єктивних законів дійсності, обумовлюючи спосіб бачення світу і зміст наукової картини світу. Як вважає В. Стьопін, еволюція сучасної науки передбачає рух від класичної до некласичної та постнекласичної науки, яка базувалася на властивим саме цим етапам типам наукової раціональності. Класична наука ґрунтувалася на досягненнях Г. Галілея і І.Ньютонa, змальовуючи механістичну картину світу, якій відповідав графічний образ прогресивно спрямованого лінійного розвитку з жорстко однозначною детермінацією. Логіко-понятійна структура фізики та механіки не затуманювалася ціннісними орієнтаціями «практичного розуму», природа перестає бути Єдиним, логосом (як це було в античності), світ стає універсумом, сутність якого можна виразити строгою мовою математики. Безособистісне знання стає ідеалом раціональності, об'єктивізм і детермінізм, узгоджуючись з механістичним розумінням світу, позбавляє наукове знання духовно-містичного навантаження. Опис об'єктів відбувався так начебто вони

існували самі по собі у строго заданій системі координат, при цьому активність суб'єкта пізнання, вплив пізнавальних засобів та соціокультурної обумовленості на процес пізнання залишався поза увагою.

Некласична наука характеризується відмовою від об'єктивізму класичної науки та усвідомленням впливу активності суб'єкта та пізнавальних засобів на об'єкт все ще не звертаючи уваги на світоглядні та ціннісні установки культури. Перехід до некласичної науки відбувся в період революції в природознавстві (кінець XIX – початок XX ст.) під впливом спеціальної і загальної теорії відносності А. Ейнштейна, відкриття променів Рентгена, явища радіоактивності, квантової моделі атома Розерфорда-Бора, квантової механіки, та ін. Графічна модель некласичної картини світу спирається на образ синусоїди, накладеної на магістральний напрямок розвитку, допускаючи більш гнучку схему детермінації.

Постнекласична наука (від другої половини XX ст. до сьогодення) пов'язана з урахуванням досягнень бельгійської школи І. Пригожина та поширенням ідей синергетики визнає домінуючу роль суб'єктивності у процесі пізнання, співвідносить характер знань з ціннісними структурами. Термін «синергетика» давньогрецького походження, означає співучасть, співробітництво, сумісну дію. Предметом синергетики виступають процеси самоорганізації та спонтанного структурогенезу. Образ постнекласичної картини світу – деревоподібна графіка, що відображає дослідження відкритих нелінійних систем в яких велике значення мають вихідні умови, локальні заміни, випадкові фактори. Популярності набувають поняття «біфуркації», «флуктуації», «не лінійності», «невизначеності», індетермінізм постнекласичного світобачення інтерпретує майбутнє як до останнього моменту не визначене. Розвиток може відбуватися різними напрямками, визначатися інколи навіть випадковими, не значимими та несуттєвими, на

перший погляд, факторами. Навіть незначні енергетичні впливи можуть стимулювати перебудову системи і виникнення нового рівня організації. Своєрідною демонстрацією того як не значима на перший погляд причина обумовлює значимі непередбачувані наслідки може бути «ефект метелика», сформульований К.Лоренцом: рух крила метелика в Перу через низку непередбачуваних та взаємопов'язаних подій може посилити рух повітря і викликати врешті-решт ураган в Техасі. В постнекласичній картині світу впорядкованість, структурованість та хаосомність визнаються об'єктивними, універсальними характеристиками дійсності. Сучасна наука поєднує об'єктивний світ людини (спостерігача) з фізичними параметрами Всесвіту, формуючи «антропний принцип», сприяючи пошуку нового типу раціональності.

2. Логіка розвитку науки.

Колишнє розмежування історії науки та науки сучасної змінюється розумінням їх співвідношення як співвідношення сталого та того набуває сталості, а це передбачає не лише відтворення минулого, але і його вивчення задля кращого розуміння сьогодення і передбачення майбутнього науки. За цих умов відтворення історії науки перестає бути остаточною метою і перетворюється в етап на шляху досягнення її сутності. Метою стає відкриття закономірностей розвитку науки, умов та факторів її динаміки, адже ніщо не може слугувати кращим орієнтиром у русі від минулого до теперішнього і майбутнього, ніж розкриття закономірностей розвитку даного об'єкта.

Багатовіковий розвиток науки має свою логіку. Ми змушені примножити і без того різнопланову багатозначність терміна «логіка», оскільки саме він розкриває предмет дослідження. Як би не різнилися бачення логічних основ пізнання, прихильники будь-яких логік вважають, що мають справу зі структурами або формами мислення, на відмінну від суто змістових

характеристик. Проблема перетворення цих структур у процесі реального, історично змінного пошуку людиною істини задає особливий кут бачення структурно-динамічних властивостей розвитку наукового пізнання. Умовимося їх називати логікою розвитку науки, розуміючи під нею (як і в інших логіках) властивості пізнання самого по собі та їх теоретичну реконструкцію.

Не заперечуючи надбань великих стародавніх східних культур та арабського світу, наука все ж визнається плодом європейської цивілізації, а наукові революції досягненнями переважно Західної Європи. Ця позиція отримала назву європоцентризму, правда, вона має своїх опонентів, які критикують європейську науку за надмірну раціональність і способом її гуманізації вважають орієнтацію на ідеал гармонії світу і людини, домінуючий у традиційних східних культурах. Урозумінні джерел динаміки наукового пізнання окреслилися дві протилежні точки зору: екстерналізм та інтерналізм. Екстерналісти прагнули вивести складні явища розвитку науки із суто економічних причин, а розвиток науки пояснити розвитком суспільства і впливом на науку соціально-економічних умов. При цьому розвиток науки визначався виключно зовнішніми по відношенню до неї факторами, а самостійність та активність свідомості ігнорувалася, що призводило до ігнорування особливостей науки як особливого виду духовного виробництва та надмірного соціологізування. Безперечно, саме в процесі суспільно-виробничої діяльності людей по освоєнню природи з метою забезпечення та покращення умов свого існування та під її впливом створювалися стимули та передумови пізнання, формувалися характерні для даної епохи світогляд та стиль мислення, властива даному часу структура науки, її основна проблематика і способи розв'язання наукових завдань. Наприклад, коли після великих географічних відкриттів посилення торгівлі і зростання ремісничого виробництва

збільшилися потреби у різноманітній природній, в тому числі рослинній і тваринній, сировині виникла необхідність спочатку в інвентаризації, а потім і в класифікації рослин і тварин, суспільство природно не бачило яким шляхом здійснити систематику. Її принципи були розроблені К. Ліннеєм, але саме завдання було поставлене суспільною практикою. А чи є випадком те, що саме Англія середини XIX ст. з її розвиненим скотарством та високим рівнем постановки методичного штучного відбору стала батьківщиною вчення про природний відбір? Так, це було обумовлене не лише розвитком скотарства і штучного відбору, але і низкою особливостей матеріального і духовного життя британського суспільства того часу. Зв'язок між ними та виникненням дарвінізму незаперечний і доведений багатьма дослідженнями. Ідеї екстерналізму були сформульовані Дж. Берналом у книзі «Соціальна функція науки», а в книзі «Етюди про Галілея» французький історик науки А.Койре репрезентував протилежну інтерналістську концепцію розвитку науки. На його думку, людина є духовною субстанцією і тому не може бути поясненою лише через ті якості і властивості, які визначають її матеріальну (соціальну) природу. Відповідно, і наука як духовна діяльність не може бути пояснена інакше ніж тільки з неї самої. Інтерналісти визнають, що економічні, соціальні та інші зовні по відношенню до наукового знання чинники можуть впливати на науку, але лише в одному аспекті – в залежності від того сприятливі чи несприятливі ці фактори для неї, вони можуть сприяти розширенню або, навпаки, гальмуванню розгортання наукових досліджень. Проте, жодного впливу на внутрішню структуру наукового знання, проблематику і підхід до розв'язання наукових завдань вони не мають. Історія науки витлумачується цим напрямом виключно до руху наукових ідей самих по собі, вихід за межі аналізу наукових ідей, згідно цьому напрямку, нічого для розуміння розвитку науки дати не може. Інтерналізм привернув увагу до логіко-теоретичних

проблем аналізу розвитку науки. Надмірна радикалізація у протиставленні екстерналізму та інтерналізму, як будь-яка радикалізація взагалі, не може бути плідною, тому, не заперечуючи економічну та історичну детермінованість розвитку науки, все ж варто погодитися з тим, що наука може вирішити проблему не раніше ніж склалися для цього теоретичні та експериментально-методологічні підґрунтя.

Наука має власну внутрішню логіку, закономірності розвитку, які визначаються особливостями та специфікою наукового пізнання. В загальному комплексі закономірностей розвитку науки особливе місце посідають процеси диференціації та інтеграції. Інтегративність, рівно як і диференційність, суть прояву загальної закономірності, діючої протягом всієї історії розвитку науки. Першим проявом процесу диференціації знання стало виокремлення науки з контексту філософії, наступним кроком – перехід до дисциплінарно організованої науки, розмежування природничих, гуманітарних та технічних наук, подальша спеціалізація наук. Формування наук по предметному принципу обумовлювало генетичну первинність процесу диференціації. Диференціація науки і зараз відбувається внаслідок деталізації сфер пізнання та освоєння нових сфер реальності. У наш час поняття «інтеграція» набуло глобального значення: важко назвати будь-яку сферу людської діяльності – від наукового пізнання і технічного винахідництва до глобального прогнозування та налагоджування міжнародного політичного, економічного та культурного співробітництва, – де б це поняття не відігравало роль ключового принципу. Інтеграція наук є частковим проявом більш загальної закономірності, притаманної розвитку не лише природничого, гуманітарного та технічного знання, але і цілому ряду природних та соціокультурних феноменів. Об’єктивний взаємозв’язок та взаємообумовленість явищ матеріального світу відображаються у відповідних закономірностях розвитку науки як системи

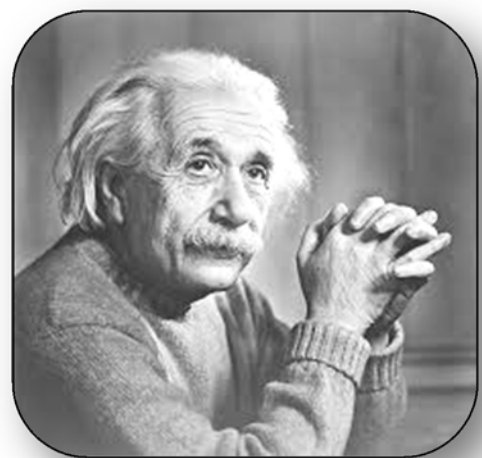
людського знання про цей світ. Інтеграція – це тенденція до внутрішньої єдності та синтезу знання, багатоаспектне поєднання проблем, предметів та методів дослідження різноманітних наук, стала атрибутом наукового прогресу. Однією з основних рис розвитку наукового знання є іманентне прагнення до внутрішньої єдності, закономірність, яку можна помітити у яскраво виражених тенденціях різноманітних галузей сучасної науки до проблемної та методологічної інтеграції, а через неї до концептуального синтезу. За новими епістемологічними феноменами незаних раніше форм, типів та рівнів інтеграції і синтезу знань стоять об'єктивні фактори, генетично пов'язані не лише із внутрішньо науковими процесами, але і з певними соціокультурними явищами.

Міждисциплінарна інтеграція являється частиною більш загального та універсального феномена – математизації наукових теорій та зростання рівня їхньої абстрактності, ще однієї закономірності розвитку науки. Як відомо, математика в силу високого ступеня формалізації своїх понятійних структур виступає одним із могутніх факторів інтеграції наук. Ефективність математики як інтегративного інструментарію визначається тією обставиною, що вона, адаптуючись до реальних особливостей тієї чи іншої предметної області, трансформує свій універсальний апарат, і тому спроможна до плідного синтезу високо формалізованого та предметно-змістовного. Математизація, тобто застосування кількісних понять і формальних методів математики залежить від характеру науки і досконалості математичного апарату. Сучасна наука все частіше дає відповідь на питання у числовій формі, предмет дослідження замінюється математичною моделлю і вивчається за допомогою обчислювально-логічних алгоритмів з використанням комп'ютерних програм. Своєрідна «гра формул і символів» все активніше проникає у дослідження соціальних процесів, явищ культури, психічного та емоційного життя людини, ті сфери, які

не просто піддаються формалізації та ідеалізації. Констатуємо, що сфера гуманітарних наук стає все більше відкритою для математизації. Натомість, широкого застосування набуває використання філософії та її методів у природничих та технічних науках і посилення ролі позараціонального компонента пізнання (інтуїції, осяяння, натхнення) не за рахунок ігнорування раціональності, а на основі реанімування відмови від ідеї демаркації «наука – не наука».

Закономірностями розвитку науки є також діалектична єдність процесів революційних змін та успадкування наукової спадщини. Зміна етапів розвитку науки не означає автоматичної відмови від знань попередньої доби, криза існуючого порядку речей, протиріччя виступають поштовхом до формування у межах домінуючої системи знань нової, яка успадковує певну раніше накопичену інформацію, можливо трансформуючи та модернізуючи її. Однією з найбільш характерних особливостей розвитку наукового пізнання являються час від часу радикальні зміни змісту пануючої картини світу, теоретичних та емпіричних методів дослідження, формування нових фундаментальних теорій, уточнення меж застосування попередніх теорій, тощо. У якості прикладу зосередимо увагу на оцінках самих природознавців переходу від класичної фізики до релятивістської в контексті переходу науки від класичного етапу існування до некласичного, про що мовилося вище. При цьому вчені ґрунтуються на різному розумінні суті наукової революції.

Один із творців квантової фізики Луї де Бройль, відмічаючи «новий майже революційний характер» просторово-часової концепції А. Ейнштейна,



А. Ейнштейн (1879-1955)

підкреслював, що теорія відносності являється вінцем саме класичної фізики і, не дивлячись на те, що теорія відносності обумовила глибокі зміни у поглядах на час і простір, вона, тим не менше, зберегла принцип класичного детермінізму. Багато фізиків, спів ставляючи стиль («дух») мислення І. Ньютона та А.Ейнштейна, вважають, що релятивістська фізика лише удосконалює фізику класичну. Інакше кажучи, якщо у якості критерію для оцінки міри змін у фізиці обираються принципи класичного детермінізму, а не просторово-часові уявлення або стиль мислення творців нових фундаментальних теорій, то в такому разі перехід від класичної фізики до релятивістської не представляється революційним.

Більш диференційовано до оцінки переходу від класичної до релятивістської фізики підходив видатний фізик ХХ ст. Н. Бор, який взявши за критерій оцінки співвідношення класичної та некласичної фізики спосіб описування і пояснення фізичних явищ, включаючи математичний та понятійний апарат, прийшов до висновку, що теорія відносності містить радикальний перегляд фундаментальних фізичних понять, тому що А. Ейнштейну вдалося повністю переглянути і розширити знання, фундамент якого був закладений І. Ньютоном. Приблизно таку ж позицію займав інший відомий вчений, один із творців квантової механіки і автор популярного курсу по теорії відносності, М. Борн, розглядаючи релятивістську фізику як завершення класичної фізики, з одного боку, і як принципово новий крок у фізичному пізнанні – з іншого.

І, нарешті, існує точка зору російських фізиків, згідно з якою поява релятивістської, а потім і квантової фізики в цілому представляє собою революцію у природознавстві, зокрема у фізиці, тому що докорінно змінює уявлення про зміст фізичної картини світу та фундаментальні фізичні закони.

Наявність такого різноманіття суджень щодо ознак наукової революції в тій чи іншій галузі наукового знання – типовий прояв

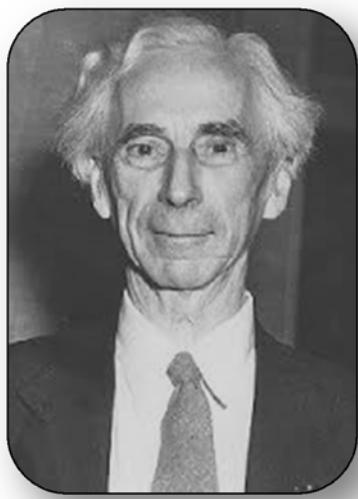
проблемної ситуації, за умов якої мають місце якісні трансформації змісту даної науки і одночасно постає питання: наскільки глибокі і фундаментальні ці зміни та чи можна вважати їх революційними? Зазначимо, що представити логіку формування нового цілісного рівня розвитку окремої галузі наукового знання можна на основі загальних закономірностей формування нового, виділяючи три етапи: формування умов нового в рамках старого, виникнення нового як елементарного цілого та розгортання нового в цілісну систему. Саме такі етапи характерні для розгортання наукових революцій – супутників та етапів розвитку науки.

3. Загальні моделі динаміки науки у сучасній філософії.

Орієнтація на науку традиційно мала місце у філософії позитивізму, який зразком позитивного знання вважав природничі науки. О. Конт, Р. Авенаріус, Е.Мах звинувачували філософію у спекулятивності, віддаючи перевагу пізнанню, що спирається на досвід, досвідом перевіряється і контролюється. Неопозитивізм або, як його ще називають, логічний позитивізм (20-ті – 60-ті р. XX ст.) здійснює демаркацію наукового і ненаукового (філософського) пізнання, пропонуючи використовувати принцип верифікації (від лат. *verus* – істинний та *facio* – робити) – процес встановлення істинності наукового твердження в результаті його емпіричної перевірки у якості основи демаркації науки і не науки. Згідно принципу верифікації, наукова достовірність тез підтверджується в експерименті, гносеологічним підґрунтям принципу верифікації стала вузько емпірична доктрина, згідно з якою пізнання не може вийти за межі чуттєвого досвіду. Проте, неопозитивісти залишили поза увагою той факт, що тези максимально загального характеру, а саме такими є теоретичні закони, не піддаються верифікації, адже неможливо підтвердити емпірично здавалося б само очевидність твердження: «Всі люди смертні». Неопозитивісти (М. Шлік,

Р.Карнап, Л. Вітгенштейн, Б. Рассел тощо), абсолютизуючи логічну і мовну проблематику, зводили знання до так званих «протокольних» або «атомарних» речень, що фіксують дані «чистого досвіду», прагнули суттєво розвивати саму логіку і створити формалізовану штучну мову, яка б стала гідною заміною природної мови з її численними вадами та дозволила б адекватно відобразити остаточні філософські істини.

Наприклад, для Б. Рассела філософія співпадає з наукою, не маючи нічого спільного з метафізикою. Продовжуючи традиції

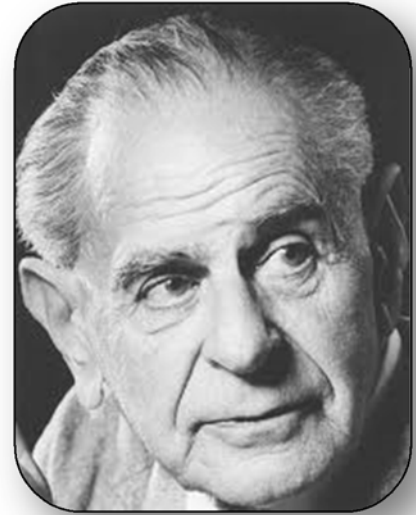


Б.Рассел (1872-1970)

позитивізму XIX ст., неопозитивісти дотримувалися прагнення до наукового осягнення дійсності, насамперед на основі даних математики, логіки та фізики, інтерпретуючи філософію або як науку, або як шлях до науки. Вони наполягали на принциповій неспіввідносності з фактами, недоступності емпіричної перевірки тез класичної філософії (основних ідей ідеалістичної та матеріалістичної філософії, категоричного імперативу, тощо) і проголошували філософські тези не істинними, і не хибними, вони називали їх безглуздими, що дало декому підстави заявити про смерть філософії. Щоправда, М.Шлік, реабілітуючи філософію, згодом заявив, що і наука, і філософія являються необхідними людству, але виконують принципово різні пізнавальні призначення: наука – це погоня за істиною, а філософія – погоня за смыслом.

Постпозитивізм (друга половина XX ст.) акцент епістемологічного інтересу переносить на історію науки, динаміку та моделі розвитку наукового знання, на філософію науки. Інколи поняття «постпозитивізм» та «філософія науки» використовуються як синонімічні, хоча це не зовсім правомірно, тому що останнє поняття значно ширше за попереднє.

Один з найбільш впливових представників європейської філософії науки ХХ ст. англійський мислитель К. Поппер абсолютизує роль критики у науковому пізнанні, визнаючи її основним критерієм науковості. Критерієм демаркації науки від «метафізики» він пропонує вважати не принцип верифікації, а альтернативний принцип фальсифікації як принцип економії мислення. Фальсифікація (від лат. falsus – хибне, та facio – робити, спростовувати) – наукова процедура встановлення хибності гіпотези або теорії внаслідок експериментальної або теоретичної перевірки. Для фальсифікації теорії частіше за все необхідна альтернативна теорія, лише вона у змозі спростувати теорію, істинність якої випробовується, що, в свою чергу, забезпечує подальший крок у пізнанні та методологічно виправдовує відмову від попередньої наукової теорії. За К.Поппером немає критерію істини, є тільки критерій помилки, критерієм раціональності є критичність, а ми є розумними, коли критикуємо та шукаємо спростування. Не існує абсолютно істинних теорій, наголошує він, істинність теорії означає тільки те, що на даний момент часу ще не знайшлися факти для її фальсифікації. Фазами динаміки наукової теорії він називає наступні етапи:



К. Поппер (1902-1994)

1. Постановка проблеми.
2. Висування гіпотези (спроба розв'язання проблеми).
3. Фальсифікація гіпотези або теорії.
4. Нова постановка проблеми в результаті наукової дискусії.

Зміна наукових теорій, на думку К. Поппера, не лише справа звичайна, вона необхідна. Вчений порушує правила, коли не мириться з фактом краху своєї теорії. Наука – це шлях прогресу методом проб і помилок, у якому все відкрите для критики.

Здатність до критики і спроможність створювати теорії – суто людська характеристика. Особливий інтерес викликає його концепція «Третього світу» – світу мислення, теорій, проблем, критичної аргументації, творів мистецтва, який, співіснуючи зі світом першим – природним (світом фізичних об'єктів і явищ) та другим – психічним (світом свідомості), опредмечується у мові та набуває об'єктивного характеру. При цьому, теорії, наче діти, набувають власного життя, незалежно від волі вченого. К.Поппера цікавить не психологія вченого, а його теорія, не через суб'єкта пізнається теорія, а суб'єкт – через його теорія. Саме завдяки даній спрямованості епістемологію К. Поппера називають знанням без пізнання суб'єкта. Можливість боротьби, на думку філософа-гуманіста, допускається лише у сфері інтелектуальній, а не у площині політичній, військовій чи ідеологічній, суперниками мають бути не вчені, а ідеї, єдиним інтересом вченого є безкорисне служіння науці. Ідея «відкритого суспільства» не втрачає свого гуманістичного потенціалу і нині, не дивлячись на зміну геополітичної карти світу у ХХІ ст.



І. Лакатос (1922-1974)

Послідовник і учень К. Поппера англійський історик науки І. Лакатос виступає проти вимоги фанатичної фальсифікації свого вчителя. На його думку, догматичний фальсифікаціонізм є утопією, адже теоретичні «аномалії» не завжди примушують вченого відмовитися від теорії. Новою стратегією раціональності повинна стати стратегія «витонченого фальсифікаціонізму» або, що одне й те ж саме, методологія науково-дослідних програм. Наука, за І. Лакатосом, – це не ланцюг теорій, а сукупність науково-дослідних програм, тоді як теорії – їхнє «жорстке ядро» (умовно неспростовні

фундаментальні допущення програми, її основи, аксіоми). «Захисний пояс» програми складають допоміжні гіпотези, вони забезпечують збереження «ядра», але можуть бути змінені у разі появи вагомих контр прикладів, контраргументів. Позитивна евристика вказує перспективні шляхи розвитку досліджень, негативна евристика стримує зростання наукового знання, сприяє відставанню науки від потреб практики. Теорії у стані стагнації не зразу відкидаються, деякі вчені інколи роками шукають «вирішальний експеримент», теорії можуть поступатися місцем, спалахувати з новою силою та модифікуватися. І.Лакатос наполягав на відсутності панування єдиної теорії в науці, констатував суперництво програм. Наукова діяльність має творчий характер, внаслідок дискусій, у пошуках прихованих у програмі можливостей, вчені можуть опинитися перед зовсім неочікуваними і несподіваними результатами. Науково-дослідна програма на початку свого існування не зовсім ясна, остаточно вимальовується лише в перспективі, набуваючи повноти і завершеної форми з часом, поступово. В поглядах І. Лакатоса відсутній радикалізм К. Поппера, але збережена ідея дипломатично зваженої критики, що безумовно є плідним у процесі розбудови наукового знання.

Соціокультурні та психологічні фактори розвитку науки досліджував американський філософ Т. Кун, який критично ставився до попперівської схеми розвитку науки. Центральною категорією його теорії є поняття парадигми – дисциплінарної матриці науки, яка забезпечує наукову традицію. Парадигма – це сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, технічних засобів, цінностей, світоглядних установок, прийнятих науковим співтовариством. Парадигма, не будучи ні теорією, ні науково-



Т. Кун (1922-1996)

дослідною програмою, по-перше, окреслює простір дослідження, по-друге, визнається науковим співтовариством за основу для подальшої роботи. Розвиток науки Т.Кун пояснює послідовною зміною двох періодів: періоду «нормальної» науки періодом наукової революції.

«Нормальна» наука характеризується накопиченням фактів і спроможністю вчених вирішувати пізнавальні проблеми. До речі, К. Поппер гостро критикував «нормальну» науку Куна, вбачаючи в ній небезпеку для існування самої науки, а про «нормального вченого» говорив із співчуттям як про людину, яку погано навчали, зробивши її догматиком, не здатним до критичного мислення.

За Т. Куном, на певному етапі розвитку «нормальної» науки виникають пізнавальні аномалії, невідповідність фактів і пояснень, що врешті – решт спричиняє кризу і наукову революцію, руйнування старої парадигми і формування нової. Спадковості та еволюціонізму в науці Т. Кун не визнає, на його думку знання, накопичене попередньою парадигмою, відкидається після її руйнування. Прогрес науки характеризує тільки одну парадигму, а її критерієм є кількість вирішених наукових проблем, кількісне збільшення та зростання знання. Парадигми не співвимірні, тому не мають логічної успадкованості. І. Лакатос, критикуючи опонента і звинувачуючи його в ірраціоналізмі, говорив, що Т. Кун підмінив логіку відкриття психологією відкриття. Нова парадигма, як вважав Т.Кун, на перших порах будучи епістемологічним аутсайдером, в якийсь момент набуває прихильників у науковому співтоваристві, вчені начебто «обертаються в нову віру», відбувається ірраціональний момент інсайту, парадигма виборює першість, стає повноправною, наука – нормальною, не дотримування нової парадигми розглядається як науковий моветон. Криза вирішується перемогою нової парадигми, початком нового «нормального» періоду і процес повторюється

заново. В його концепції історія науки представлена як чередування епізодів конкурентної боротьби між науковими співтовариствами. На відміну від К. Поппера, який пояснює розвиток науки, виходячи з логічних правил, Т. Кунбере бере за основу «людський» фактор, соціальні та психологічні мотиви, наголошуючи на тому, що як у політичних революціях так і у виборі нової наукової парадигми немає більш високої інстанції ніж згода більшості, психологія натовпу. Частіше за все об'єктом критики у концепції Т.Куна стає ірраціоналізм та «нормальна наука».

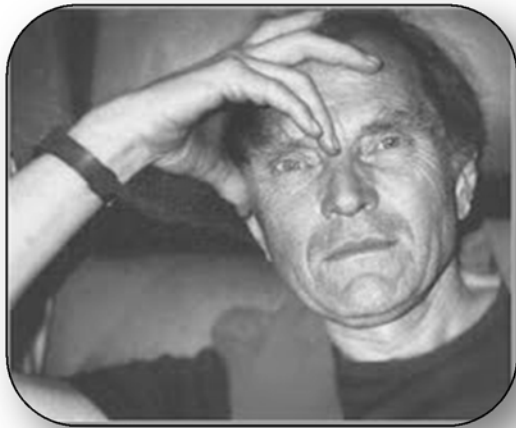
Принцип «гнучкої раціональності» впроваджує американський постпозитивіст С.Тулмін, критикуючи існуючі стандарти раціональності в науці. У його баченні раціональність і не має жодних стандартів, відповідаючи історично обумовленим нормативам наукового дослідження, вона змінюється зі зміною «ідеалів природного порядку», отже, раціональність – це відповідність стандартам розуміння епохи, часу, ситуації. Основні риси еволюції науки, як вважає С. Тулмін, повторюють дарвінівську схему біологічної еволюції, теорії – це не логічні схеми, а популяції понять, концептуальні популяції (аналог біологічних видів). На певних етапах існування науки виникають аномалії (елементи, що не відповідають «матриці розуміння»), вони виступають поштовхом розвитку науки. Внаслідок критичного відбору (аналог біологічної мутації та селекції) відбувається зміна методів і цілей наукової діяльності, а також збереження тих концептуальних варіантів, які найкраще адаптовані до вимог інтелектуального середовища (аналог знищення або збереження видів у боротьбі за існування). Механізм еволюції знань визначається внутрішніми факторами (інтелектуальний матеріал,



С.Тулмін (1922-2009)

раціонально реконструйоване середовище) та зовнішніми (своєрідна інтелектуальна екологія: соціально-економічні, політичні, психологічні умови існування науки). Вирішальною умовою збереження понять при цьому виступає їх можливість обслуговувати інтелектуальні запити, поглиблювати розуміння світу, бути джерелом концептуальних змін. С. Тулмін урівноважує полярність позицій К. Поппера та Т.Куна, приходячи до висновку, що розвиток науки не таке вже й революційне явище, а «нормальна» наука не така вже й кумулятивна.

Методологічну концепцію американського філософа П. Фейерабенда називають «епістемологічним анархізмом». Він



П. Фейерабенда (1924-1994)

використав точку зору К. Поппера та І. Лакатоса, згідно з якою для спростування (фальсифікації) теорії при її зіштовхуванні із суперечливим фактом потрібна ще одна теорія, і на основі цього сформулював принцип проліферації (множення) теорії. На його думку, вчені повинні створювати нові теорії, несумісні з існуючими та загальновизнаними, створення альтернативних теорій сприятиме їх критиці і прискорить розвиток науки. Такий пізнавальний плюралізм, що межує з анархізмом, робить можливим встановлення теоріями власних норм, теоретично навантажених мов, і, по суті, унеможливорює їх порівняння як з позицій загальних методологічних стандартів, так і у відношенні до спільного емпіричного базису. П.Фейерабенд приходить до парадоксального висновку: кожен вчений може створювати свої власні теорії, не зважаючи на протиріччя та критику, діяльність вченого не підпорядковується раціональним нормам. Розвиток науки – ірраціональний процес, а нові теорії перемагають не

тому, що відображають істину або відповідають фактам, а тому що мають більшу пропагандистську підтримку, відповідають «моді» на «ідеї». Таким чином, наука нічим не відрізняється від міфу або релігії і представляє собою одну з форм ідеології. П.Фейєрабенд виступає проти диктату науки, так званого «наукового шовінізму», вимагає урівняти статус науки, міфу, релігії та магії, тому що, на його думку, без епістемологічного хаосу неможливе пізнання. Безперечно, ця позиція є дещо екстравагантною, але у час тотальної раціоналізації життя сучасної людини вона здобуває своїх прихильників.

Узагальнення різноманітних інтерпретацій механізму виникнення існування та розвитку наукового знання у межах сучасних філософських дискусій, дає підстави зафіксувати такі моделі розвитку науки:

1. Кумулятивістська модель (розвиток науки пояснюється як кумулятивний, накопичувальний, поступально-прогресивний процес накопичення знань);

2. Революційна модель (розвиток науки постає процесом докорінної зміни фундаментальних теорій, понять, методів дослідження, способів пояснення дійсності, наукової картини світу).

Глобальні революції в науці змінюють основи пізнавальної діяльності, локальні – характеризують окремі науки, міні-революції – розділи наук. Австрійський філософ Е. Езер, відповідаючи на питання про структуру і сутність розвитку науки, говорив, що в результаті безперервного процесу ніщо нове не виникає, нове – наслідок перервності, яка має свою історію, отже, розвиток науки відбувається швидше еволюційно ніж революційно, але еволюція здійснюється через «квазіреволюцію». Філософська теорія розвитку науки вважається сформованою, але в силу багатогранності проблема продовжує привертати до себе увагу вчених і звучати актуально.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Охарактеризуйте проблему періодизації історії науки.
2. Прокоментуйте вплив античного полісу на становлення перших форм теоретичної науки.
3. Що, на Ваш погляд сприяло формуванню науки як професійної діяльності?
4. Назвіть та охарактеризуйте закономірності розвитку науки.
5. Як Ви розумієте необхідність свободи критики та недопустимість догматизму в науці? Аргументуйте свою позицію.

Теми для написання рефератів

1. Наукові революції та зміна типів раціональності.
2. Проблема зростання наукового знання.
3. Моделі розвитку науки в сучасній філософії.
4. Динаміка науки як процес породження нового знання.
5. Поглиблення та поширення процесів математизації та комп'ютеризації у сучасній науці.

Література

1. Гайденок П.П. Научная рациональность и философский разум / П. Гайденок. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 528 с.
2. Кримський С. Наука як феномен цивілізації // Вісник Національної академії наук України. – 2003. – № 3. – с. 7-20.
3. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая. / В.А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
4. Лудченко А.А. и др. Основы научных исследований: Учебное пособие. / Лудченко А.А., Лудченко Я.А., Примак Т.А.; Под ред. Лудченко А.А. – К.: Т-во «Знання», 2000. – 114 с.
5. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии / Пер. с англ. Общ. ред. и вступ. ст. М. А. Кисселя. – М.: Прогресс, 1990. – 720 с.

6. Фейерабенд П. Против методологического принуждения
// Фейерабенд П. Избр. труды по методологии науки: Переводы с
англ. и нем. / Общ.ред. и авт. вступ. ст. И.С. Нарский. – М.:
Прогресс, 1986. – С. 125 – 467.

ТЕМА 2. КЛАСИЧНА РАЦІОНАЛЬНІСТЬ І ПОСТНЕКЛАСИЧНА НАУКА

1. Криза класичного раціоналізму.
2. Симптоми кризи й пошуки виходу з неї.
3. Постнекласична наука як новий гуманістичний образ науки.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ *Наукова картина світу* – особлива форма систематизації знань, якісне узагальнення світоглядний синтез різних наукових теорій. Будучи цілісною системою уявлень про загальні властивості і закономірності об'єктивного світу, наукова картина світу існує як складна структура, що включає в себе як складові частини загальнонаукову картину світу і картини світу окремих наук (фізична картина світу, біологічна картина світу, геологічна картина світу).

♣ *Ірраціоналізм* (лат. *irrationalis* – несвідоме, нерозумне) – філософська течія, що проголошує верховенство почуттєвого початку і робить його основною характеристикою як самого світу, так і світосприйняття. На противагу філософській класиці, що висунула на перше місце розум і раціональність та поставила як основну мету виявлення внутрішньої логіки процесів, посткласична філософія знаменує собою відмову від визнання розумних підстав дійсності і висуває на перший план ірраціональний момент. Хоча певні ірраціоналістичні тенденції можна простежити протягом тривалого розвитку філософії, сам термін «ірраціоналізм», відносять все-таки до філософських напрямків кінця XIX-го – початку XX ст.

♣ *Раціоналізм* [лат. *Ratio* – розум] – 1) напрямок у теорії пізнання, який визнає розум основою пізнання і поведінки людей; 2) філософ. напрямок, згідно з яким основним джерелом та критерієм достовірності знань є розум.

♣**Система** – філософ. категорія для позначення цілісної сукупності елементів, у якій усі елементи настільки щільно пов'язані між собою, що виступають щодо навколишніх умов та ін. систем як єдине ціле.

♣**Структура** – філософ. категорія для позначення відносно стійких зв'язків елементів цілого, система відношень елементів у межах даного цілого.

1. Криза класичного раціоналізму.

Останнім часом тема раціональності стала однією з найбільш популярних тем філософського дослідження. І мабуть одним з найцікавішим став той її сюжет, який пов'язаний з кризою раціональності. В найбільш радикальних версіях йде мова про смерть Бога раціональності, у більш поміркованих про кволий шепіт вмираючого Бога й лише найзапекліші оптимісти стверджують, що чутки про його смерть дещо перебільшені. Чи насправді раціоналізм (і який саме тип раціоналізму) охоплений кризою? Якщо це так, то чи повинен раціоналізм змінити свою форму, чи поступитися місцем ірраціоналізму? Наскільки справедливим є твердження, що ірраціоналізм витискує раціоналізм з усіх сфер людської життєдіяльності і наскільки це небезпечно і взагалі наскільки протилежними і в якому сенсі є раціоналізм й ірраціоналізм?

Проблема раціональності останнім часом досить жваво обговорюється як у вітчизняній, так і зарубіжній літературі. Існує значний масив фундаментальних праць з цієї проблеми, в яких викладені, різні, часом суперечливі погляди, на її природу. Раціональність витлумачується як доцільність, як логічність, як протилежність ірраціональності, як суперраціональність, що передбачає поєднання етичного, естетичного і пізнавального, як цілісність людського досвіду, як здатність до мотивованого вибору з певними обмеженнями, як співвідношення норм і цінностей, як взаємозв'язок розсудку і розуму, як псевдосоціальне, псевдопредметне, псевдометодологічне

поняття, як фокус різних проекцій аналізу (логічного, методологічного, культурологічного, філософського тощо).

Отже, доцільно відзначити, що поняття раціональності є полісемантичним і його значення залежить від контексту вживання. В історії філософії це поняття протиставляють вірі та забобонам, емпіричному та ірраціональному. Тема раціональності проходить через всю історію філософії, проте власне проблемою вона стає лише тоді, коли проблематичною стала здатність розуму адекватно пізнавати закони розвитку природи, суспільства і мислення і здатність за їх допомогою раціонально змінювати світ.

Раціоналістична традиція виходить з того, що в самому розумі існують деякі первісні утворення, начала пізнання, які є істинними самі по собі й не потребують будь-якого обґрунтування і водночас є відправним пунктом для виведення і легітимізації всього корпусу знання. Класичний раціоналізм висуває тезу, що даність чи даності свідомості є безпосередніми, далі незвідними очевидностями, які можуть бути покладені в основу розуміння всього іншого. В рамках процедури «когіто» вводиться принцип неперервності пізнавального досвіду, що передбачає і задає деяку самототожність суб'єкта пізнання.

Потрібно наголосити, що незалежно від індивідуальних особливостей раціоналістичні концепції постулюють принцип тотожності структур буття і людської свідомості, абсолютизують пізнавальне відношення людини до світу й рефлексивні форми його осягнення. В основу такого відношення був покладений своєрідно витлумачений діяльнісний підхід до світу. Останній і даний в формах пізнавальної діяльності суб'єкта. У цьому плані «коперніканський переворот» Канта в філософії практично звівся до експлікації реальної практики ґносеолога і загальної культури мислення епохи модерн: порядок речей в природі відповідає порядку речей в мисленні і багато в чому визначається ним. Відношення між суб'єктом та об'єктом пізнання повністю

прозоре, незатьмарене. Ототожнення дійсного світу зі світом знайомим, розуміння дійсних відношень як реалізації раціональних відношень свідомості, що витікає з загальних гносеологічних настанов, є характерною рисою класичної філософської культури. Логічним завершенням цієї тенденції виявився панлогізм і пангносеологізм Гегеля, який поклав в основу своєї концепції принцип тотожності мислення і буття.

Принцип тотожності структур буття і людської свідомості в класичній раціоналістичній традиції був доповнений принципом тотожності розуму самому собі. Розум, раціональність безумовні. Ні за яких обставин розум не може бути нераціональним, неінтелігібельним. Незмінний розум панує над незмінною природою згідно незмінним принципам. Реальним було лише питання: які ці незмінні принципи.

Отже, класичні раціоналістичні уявлення з самого початку не ладнали з ідеями часу і будь-яких радикальних змін. Тому саме науки, які досліджують об'єкти, що розвиваються, насамперед біологія та історія, у кінці XIX ст. завдали відчутного удару по класичній раціоналістичній моделі пізнання, з'ясувавши тим самим історичну обмеженість і відносність останньої. Внаслідок цього постала фундаментальна проблема: як взагалі можлива раціональність, якщо розум історично змінює свої форми і чи є раціональною історія самого розуму?

Доречно зазначити, що рух всезагального розуму епохи Просвітництва до розуму наукового означає не порятунок розуму як всеосяжного принципу, а лише спробу локалізувати раціональність у тому чи іншому фрагментові пізнавальної реальності і зберегти цей фрагмент як сферу надійного, автентичного розуму. Тобто розум як засіб досягнення всезагального і необхідного, все більше вироджується у розум науковий, ототожнений з іманентною логічністю і дискурсивністю знання.

У наш час ірраціональне починає тіснити раціональне, ставати сумірним з ним. Ірраціональне внаслідок цього виявляється вже не позамежним або периферійним елементом загального ментального простору, а мало не серцевиною, в якій марно шукається раціональний сенс. І що характерно, до таких висновків, приходять у царині раціоналізму, а саме в сфері наукової раціональності. Маються на увазі не лише виявлення важливої ролі у науковому пізнанні неявних, нерефлексивних його передумов і компонентів. Парадоксально, але факт: до ірраціоналізму веде «пантеоретизація» соціальних, культурних, психологічних чинників розвитку наукового пізнання, усвідомлення теоретичної навантаженості наукових структур. Визнання соціально-культурної зумовленості розвитку наукового пізнання, розпад простору єдиного, всезагального класичного суб'єкта пізнання на мозаїчне поле індивідуальних та групових суб'єктів наукової діяльності, неможливість раціонального вибору тієї чи іншої парадигми науки приводить до релятивізму, і як наслідок цього, до ірраціоналізму в тлумаченні наукового пізнання. Про це прямо заявляє найбільш послідовний і радикальний представник постпозитивізму П. Фейєрабенд, на думку якого наука є ірраціональна справа і раціональності в ній не більше, ніж, наприклад, у міфів.

У зв'язку з вказаним поворотом розвитку сучасної філософії науки актуалізується декілька принципових світоглядних питань, пов'язаних між собою. Це питання про критерій раціоналізму і протилежність раціоналізму й ірраціоналізму. Досвід розвитку світової філософської думки свідчить про неможливість абсолютного критерію раціональності. Люба замкнута система людської діяльності може бути витлумачена як раціональна. Проте взята у більш широкому контексті, з точки зору більш загальних цілей, вона виявляє свою відносність і обмеженість, а у деяких випадках переходить у свою протилежність.

То невже останнім словом філософського аналізу є те, що будь-яка діяльність у якомусь сенсі раціональна, а в іншому нераціональна і навіть ірраціональна? Адже тим самим ми знову повернемося до класичних раціоналістичних уявлень, що розривали раціональність і діяльність і твердили, що раціональність відноситься лише до сфери думки та споглядання. Але повний релятивізм оцінок має сенс тільки тоді, коли ми займаємо чисто споглядальну позицію і недоречний тоді, коли потрібно прийняти те чи інше рішення. Тому останньою засадою раціональності є не її теоретичне виправдання, а практичний вибір своє соціальної позиції.

Слід зазначити, що раціоналізм й ірраціоналізм – це протилежності у філософському, а не у побутовому сенсі. Вони передбачають одна одну, тяжіють одна до одної і при певних умовах переходять одна в одну. У цьому контексті ясно, що ірраціоналізм не варто змальовувати лише чорними фарбами як якусь царину філософського мракобісся.

В наші дні поступово зникають чіткі межі між раціоналізмом та ірраціоналізмом. В сучасній філософії спостерігаються протилежні процеси раціоналізації ірраціонального (структуралізм) й ірраціоналізації раціонального (герменевтика). Яскравою ілюстрацією взаємної оберненості цих протилежностей є зближення тематики пізнього Л. Вітгенштейну (і взагалі аналітичної філософії) з герменевтичними дослідженнями К. Апеля, Г. Гадамера, П. Рікьора.

З одного боку, критерій раціональності уточнюється і специфікується, внаслідок чого зростає маса ірраціонального. З іншого боку, під тиском цієї маси ірраціонального критерії раціональності розвиваються, ослаблюються, втрачають строгий сенс при цьому ослабленими і розмитими виявляються чи не всі параметри раціональності в традиційному її розумінні – системність, обґрунтованість, доказовість, всезагальність.

Розмірковуючи над суперечністю раціоналізму й ірраціоналізму й певною дискримінацією останнього, доцільно звернути увагу на те, що ці поняття мають яскраво виражений оціночний, ціннісний характер. Саме звідси тягнеться принизливе ставлення до ірраціоналізму як повної протилежності раціоналізму. Подібну претензію на вищість науки перед іншими формами пізнання світу П. Фейєрабенд досить влучно назвав «науковим шовінізмом».

Проте сучасна ситуація в західній філософії і культурі характеризується розпадом класичної філософської парадигми з її культом розуму. Втрачає силу віра в те, що в історії взагалі можна виділити «світлі» (розумні) і «темні» (нерозумні) епохи. Втрачають свої позиції сцієнтизм і європоцентризм. Все це свідчить про те, що розпадаються не тільки традиційні форми філософування, але і певні форми культури. Зміна основних ціннісних орієнтацій сучасної культури на прямо протилежні неодмінно повинно спричинити зміну уявлень про раціональність. Тут спостерігається широкий спектр уявлень від спроб утримати як можна більше рис класичного ідеалу раціональності (критичний раціоналізм) до зміни його на протилежний.

2. Симптоми кризи й пошуки виходу з неї.

Тут ми підійшли до необхідності висвітлення ще однієї важливої характеристики класичного раціоналізму. Мова піде про таку його рису як доцільність. Незважаючи на те, що однією з характерних рис світогляду класичної доби є елімінація залишків антропоморфізму і телеологізму з пояснення природи і суспільства, відмову філософів цього історичного періоду від апеляції до формальної і цільової причини, тощо у класичній парадигмі раціональне уявлення є у вищій мірі доцільним. Більш того, є всі підстави твердити про ототожнення раціонального з доцільним. В основі подібного ототожнення лежали переконання

про розумну єдність мікро – і макрокосму, тобто про розумність, доцільність світу як божественного промислу і доцільність, раціональність людської діяльності, яка пізнає розумні закони всесвіту.

У сучасній культурі фундамент, на якому базувалось ототожнення раціональності і доцільності, розвалений. Нищівних ударів по ньому завдали, по-перше, процес секуляризації, втрати віри в присутність божественного розуму у світі як його організуючого начала, а, по-друге, стрімка еволюція поглядів на природу наукової раціональності як вищого втілення людського розуму.

Крім того, було показано, насамперед у працях М. Вебера, що доцільність і раціональність не співпадають і в самій людській діяльності. Згідно німецькому соціологу, ціннісно-раціоналістична діяльність містить у собі раціональний момент, оскільки людина свідомо співвідносить свої вчинки з певною цінністю як метою. Проте цей тип діяльності відносно раціональний, оскільки сама цінність приймається без будь-якого обґрунтування. Повністю раціональною є тільки ціле раціональна діяльність. Так діє людина, поведінка якої орієнтована на ціль, засоби і побічні результати її діяльності, яка раціонально розглядає відношення заходів до мети і результатів і відношення між різними можливими цілями.



М. Вебер (1864-1920)

Ще однією важливою характеристикою класичного раціоналізму, без якої неможлива повна картина кризи класичної раціональності і шляхів її подолання, є її нормативний характер. Безмежна віра в розум породжувала ілюзію про існування

позаісторичних, абсолютних, всезагальних методів і нормативів раціональності. Більш детально про це піде мова у другому розділі методичного видання.

Зазначеним вище гносеологічним настановам класичного раціоналізму передувала впевненість (інколи вона і не формувалася в явному вигляді) в можливість реалізувати розумний соціальний ідеал. Співпадіння раціональної структури мікро – і макрокосма виступала гарантом розумності діяльності людини і оточуючої її дійсності, неможливості її суперечності вищим цілям і цінностям людства. Причому ідея розумності світу сама по собі, ідея, що надавала необхідної цільності і завершеності класичному раціоналізму, була вторинною, похідною від ідеї раціональної дії. Що стосується труднощів, які все-таки виникали як в процесі пізнання, так і в процесі застосування його результатів, то вони пояснювалися недостатньою розвиненістю науки.

Проте уже у XVIII ст. постало питання про границі теоретичного розуму і необхідність його доповнення практичним «категоричним імперативом». В наші дні питання про гаранті раціонального використання результатів наукового пізнання набуває особливого значення. Все частіше лунають вимоги соціального регулювання наукової діяльності, що містить у собі не лише її раціональну організацію, але і стимулювання чи сповільнення наукового прогресу. Остання вимога, що була сформульована «науковими гуманістами» (Дж. Бернал, Дж. Нідам тощо) виражало глухе незадоволення знання, що відповідало всім канонам традиційної раціональності і все ж виявилось глибоко ірраціональним у своїй моральній індиферентності, байдужості до соціальної сили його використання.

Таким чином, розмаїття духовних і філософських течій кінця XIX – початку XX ст., що віддзеркалюють цілий спектр подій, від кризи в основах математики до створення психоаналізу, від роздумів над специфікою історії і наук про

живе до переживання таких страхів як фашизм, геноцид – сходяться в єдине русло, приводячи до кризи класичних уявлень. Руйнується образ самототожнього і автономного розуму, що нібито існував у природі, людині і суспільстві. Водночас криза класичного раціоналізму не означає повної дискредитації раціоналізму й необхідності його заміни ірраціоналізмом. Щоб успішно протистояти ірраціоналістичним і антираціоналістичним тенденціям класичний раціоналізм повинен змінити свою форму. Одним з варіантів подолання обмеженості класичного раціоналізму є концепція постнекласичної науки.

3. Постнекласична наука як новий гуманістичний образ пізнання.

Перш за все доречно з'ясувати, що буде розумітися під новим гуманістичним образом науки. Те, що подібний образ стає все більш привабливим не викликає сумніву. Проте конкретні уявлення про цей образ лише починають розроблюватися. Найбільш відомою і цікавою розробкою загальної тенденції до гуманітаризації науки є концепція постнекласичної науки, запропонована В. Стюпиним.

В історичному розвитку науки, починаючи з XVII ст. виникло три типи наукової раціональності і відповідно три великих етапи еволюції науки:

1) Класична наука (у двох її станах: доцисиплінарна і дисциплінарно організована наука);

2) Некласична наука;

3) Постнекласична наука. Класичний тип раціональності центрує увагу лише на об'єктові і виносить за дужки все, що відноситься до суб'єкту і засобів діяльності.

Для некласичної раціональності характерна ідея відносності об'єкту до засобів і операцій діяльності; експлікація цих засобів і операцій виступає умовою отримання істинного знання про об'єкт. Нарешті, постнекласична раціональність враховує

співвіднесеність знань про об'єкт не тільки з засобами, але і ціннісно-цільовими структурами діяльності.

Прикметними особливостями останньої є: по-перше, інтенсивне застосування наукових знань в усіх сферах соціального життя, зміна самого характеру наукової діяльності, пов'язаною з революцією в засобах зберігання і одержання знання. Поряд з дисциплінарними дослідженнями на передній план висуваються міждисциплінарні і проблемно орієнтовані форми дослідницької діяльності. Специфіку сучасної науки визначають комплексні дослідницькі програми, в реалізації яких приймають участь фахівці різних галузей знань.

По – друге, зміна об'єкту дослідження. Якщо об'єктами класичної науки були прості системи, об'єктом некласичної науки складні системи, то у сучасну епоху увагу вчених все більше привертають системи, що розвиваються, які з плином часу формують все нові рівні своєї організації, причому виникнення кожного нового рівня впливає на рівні, що раніше сформувалися, змінюючи зв'язки і композицію їх елементів.

Як приклад подібних об'єктів В.Стьопин приводить уявлення про історичну еволюцію об'єктів, що входять в картину фізичної реальності, з одного боку, через розвиток сучасної космології (ідея «Великого вибуху» і становлення різних видів фізичних об'єктів у процесі історичного розвитку Метагалактики), з другого боку – завдяки розробці ідей термодинаміки не рівноважних процесів (І. Пригожин) і синергетики. Серед об'єктів сучасної науки, що історично розвиваються особливе місце займають природні комплекси, в які включена сама людина. Прикладами таких «людино мірних» комплексів є медико-біологічні об'єкти, об'єкти екології, включаючи біосферу в цілому (глобальна екологія), об'єкти біотехнології, насамперед генетичної інженерії, системи «людина – машина», включаючи проблеми інформатики, «штучного інтелекту». При вивченні такого роду об'єктів пошук істини

пов'язаний з визначенням стратегії і можливих напрямків практичного перетворення таких об'єктів, що безпосередньо зачіпає гуманістичні цінності.

З цим пов'язана ще одна принципова і мабуть вирішальна характеристика постнекласичної науки – трансформація ідеалу «ціннісно-нейтрального дослідження». Об'єктивно істинне пояснення і опис «людино мірних» об'єктів не лише припускає, але і передбачає включення аксіологічних чинників до складу пояснювальних положень. Необхідність надання гуманістичного виміру науково-технічного прогресу, потребі формування нового образу науки, що у явному вигляді включає в себе гуманістичні орієнтири і цінності, породжує цілу низку запитань: Як можливо включити в наукове пізнання зовнішні для нього ціннісні орієнтації? Які механізми такого включення? Чи не призведе до деформації істини вимога співставляти її з соціальними цінностями? Чи є внутрішніми, тобто такими що виходять з основних презумпцій науки передумови для переходу науки у принципово новий стан?

Коли сучасна наука на передньому краї свого пошуку поставила в центр дослідження унікальні системи, що історично розвиваються, у які у вигляді особливого компоненту включена сама людина, то вимога експлікації цінностей у цій ситуації не лише не суперечить традиційній установці на отримання об'єктивно істинних знань про світ, але і виступає передумовою реалізації цієї установки.

Остання риса сучасної науки привертає найбільшу увагу дослідників. Спектр оцінок, крайніми полюсами якого є твердження, що сучасна наука в самій своїй структурі повинна містити етичні цінності, а з зворотного боку, що вона повинна залишатися «ціннісно нейтральною», досить широкий. Зупинимось лише на деяких принципових підходах.

Формування і становлення сучасної науки супроводжувалося процесом її «дератизації», елімінації із її

«тканини» антропоморфних і ціннісних проекцій і передумов. Чи означає це, що внутрішня єдність істини і блага була притаманна лише античному образу науки, а сучасне знання, об'єктивно відображуючи світ, не є ні добрим, ні злим?

Наприклад, згідно Платону, істинне знання виявляє ієрархію буття, в яку «вбудована» і сама людина. Тому ієрархія світового порядку, яка відкривається у науковому знанні, водночас є і градацією етичних цінностей. Призначення і сутність науки як єдності знання і добродійності, істини і блага, згідно Платону, полягає не в її практичній користі, не в здатності пізнавати світ сам по собі, а в тому, щоб вказати людині її місце в структурі буття, дати моральні орієнтири в оточуючому середовищі. Подібні ціннісні орієнтації, іманентний моральний сенс притаманний не всякому знанню. Згідно древньогрецькому мислителю, існують і ціннісно нейтральні види знання, до них, зокрема, належить сфера «вправної майстерності» («техне»). Це знання лікаря, який може вилікувати, а може й згубити людину, знання полководця, за допомогою якого можливий захват чужої країни і захист власної тощо. Чи не відноситься сучасне наукове знання до сфери «техне»? Іншими словами, не є воно ефективним по відношенню до тих цілей, для яких воно використовується?

Античний образ етично забарвленого знання може слугувати не більш ніж спомином про те, що пізнавальне і моральне відношення до дійсності в принципі можуть бути поєднані. Сучасна наука не може повернутися до античного споглядання для реалізації потрібної єдності. Власне в цьому немає необхідності, оскільки нині поступово виникають елементи нового образу науки, в який етичні параметри входять як явні фундаментальні засади. Зближення пізнавальних цілей і моральних цінностей є моментом загальної тенденції до гуманітаризації науки – все зростаючій взаємодії природничо-наукового, гуманітарного і філософського знання, їх діалогу з практичними і духовно-практичними формами осягнення світу.

Подібна взаємодія зумовлена реальними життєвими цілями і глобальними проблемами, з якими зіткнулось людство.

Як бачимо, ця точка зору багато в чому співпадає з позицією В.С. Стьопина. В ній також йдеться про необхідність створення нового гуманістичного образу науки. Проте їй притаманний більший радикалізм у питанні про ціннісні характеристики науки.

Якщо у першій концепції цінності переважно зовнішнім чином доповнюють, обмежують, коректують науку, то у другій етичні параметри у явному вигляді входять у науку, відіграючи роль її організуючого начала.

Подібний радикалізм поділяють І. Фролов і Б. Юдін, праці яких з проблем етики науки є пріоритетними у нашій літературі. Якщо пізнавальна діяльність є діяльність ціленаправлена, то вона неодмінно набуває морально-етичного змісту незалежно від того, яким чином відбувається усвідомлення мети – шляхом апеляції до логіки розвитку науки, чи потребами суспільства – головне, що акт пізнання занурується тим самим в ціннісно заряджену, а не ціннісно нейтральну атмосферу. Оскільки діяльність людини має ціленаправлений характер, то завдяки цьому здійснюється те, що ще повинно стати відповідним цілі. Оцінка того, що становиться через ціль свідчить про єдність ціннісного і наукового підходів.

Очевидно, що не всі наукові дисципліни досягли постнекласичної стадії свого розвитку. Там же, де це трапилося, наприклад, у космології, постнекласичні підходи різко не відокремлені від некласичних принципів. Постнекласичний погляд на всесвіт як «людино мірний» об'єкт у сучасній космології створюється антропним принципом. Існують його різноманітні модифікації, які досить суттєво розходяться між собою: слабкий і сильний антропний принципи і принцип самовідбору, сформульовані Б. Картером, принцип доцільності (І.Розенталь), принцип співучасті (Дж. Уілер), фіналістський антропний принцип (Ф. Тіплер) та інші.

Різні його модифікації мають складну гетерогенну структуру. Цей принцип, що виник ще у рамках класичної науки, має чимало неklasичних інтерпретацій і в деяких тлумаченнях явно апелює до постнеklasичної науки. Тому його можна розглядати як своєрідний «кентавр», що торує шлях до нового образу науки.

Концепція постнеklasичної науки є складовою частиною загального сучасного постмодерністського розвитку культури в цілому. Post-modernity характеризується відкритістю, готовністю до діалогу, схильністю до компромісу. Взагалі постмодерновий образ культури є досить розпливчатим, нечітким, аморфним. Останнє є чи не вирішальною його характеристикою. Тому деяка розпливчатість концепції постнеklasичної науки зумовлена ще і цією обставиною. Водночас в ній проглядається готовність до діалогу з класичним і неklasичним баченням світу. Крім того, концепція постнеklasичної науки ґрунтується на реальних тенденціях розвитку сучасного наукового пізнання. Водночас вона є певним науковим ідеалом, а будь-який ідеал науки не може бути надто конкретним.

Підбиваючи підсумок доцільно нагадати головні характерні риси постнеklasичної науки: міждисциплінарні дослідження, історизм, еволюціонізм, унікальність її об'єктів, що розвиваються; людиномірність науки; включення аксіологічних чинників до складу науки, її гуманізація.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Назвіть характерні риси класичного раціоналізму?
2. Назвіть висхідні засади раціоналізму?
3. Чи можливий абсолютний критерій раціоналізму?
4. У якому сенсі є протилежними поняття раціоналізм та ірраціоналізм?
5. Які прикметні особливості постнеklasичної науки?

Теми для написання рефератів:

1. Філософія культури М. Вебера.

2. Філософська теорія пізнання.
3. Раціональне та ірраціональне в структурі філософського дискурсу.
4. Суспільний розвиток моралі.
5. Теологічна концепція у сучасній науці.

Література:

1. Автономова Н. С. Рассудок, разум, рациональность / Н.С. Автономова. – М., 1988. – 287 с.
2. Брунер Дж. Психология познания // Дж.Брунер. – М., 1977. – 413 с.
3. Йолон П.Ф., Крымский С.Б., Парахонский Б.А. Рациональность в науке и культуре / П.Ф. Йолон, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский. – К., 1989. – 241 с.
4. Касавин И. Т., Сокулер З. А. Рациональность в познании и практике / И.Т. Касавин, З.А. Сокулер. – М., 1989. – 192 с.
5. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание / В.А. Лекторский. – М., 1980. – 358 с.
6. Пружинин Б.И. Рациональность и историческое единство научного знания / Б.И. Пружинин. – М., 1986. – С. 144.
7. Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. – 1989. – №10. С.3-10.
8. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1986. – 543 с.
9. Филатов В.П. Научное познание и мир человека / В.П. Филатов. – М., 1989. – 269 с.
10. Юдин Б.Г. Методологический анализ как направление изучения науки / Б.Г. Юдин. – М., 1986. – 261 с.

ТЕМА 3. СУЧАСНІ АЛЬТЕРНАТИВНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКИ

1. Сцієнтизм – антисцієнтизм.
2. Екстерналізм – інтерналізм.
3. Кумулятивізм – плюралізм.
4. Нормативізм – дескриптивізм.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ **Антисцієнтизм** (грец. *anti* – проти і *scientia* – наука) – 1) світоглядна позиція, яка ґрунтується на тезі, що найважливішою ознакою філософії є її ціннісний характер, абсолютизація цього аспекту філософії; 2) соціокультурна орієнтація, основана на широкій критиці науки як соціального інституту і форми досягнення світу, що розглядає науку як загрозу існуванню цивілізації. Як альтернативу науці, методам наукового пізнання антисцієнтизм пропонує позанаукові або позараціональні способи досягнення буття. Ідеї антисцієнтизму підтримували послідовники різних філософських течій.

♣ **Сцієнтизм** – глибоке переконання в можливості універсального застосування наукового методу та підходу, точка зору, що емпірична наука є найбільш авторитетним світоглядом або найціннішою частиною людських знань, аж до виключення інших точок зору.

♣ **Феномен** [грец. *phainomenon* – те, що являється] – 1) у матеріалістичній філософії: те саме, що і явище; в ідеалістичній філософії: суб'єктивний зміст нашої свідомості, що не відображає об'єктивну дійсність; 2) рідкісне, незвичайне явище або видатна, виключна в якому-небудь відношенні людина.

♣ **Цілісність** – внутрішня єдність об'єкта, віддиференційованість його від навколишнього середовища, а також сам об'єкт, що має такі властивості.

♣ **Цінність** – поняття, яке вказує на людське, соц. і культурне значення певних явищ дійсності; соц. схвалені більшістю людей уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, романтична любов, дружба тощо.

1. Сцієнтизм – антисцієнтизм.

Треба звернути увагу, що перша з названих альтернатив пов'язана з усвідомленням ролі науки у суспільному житті. Дійсно, що є наука: добрий чарівник, який здатний вирішити всі соціальні проблеми, чи злий демон, джин, необережно випущений з пляшки, який загрожує знищенню людства. В залежності від відповіді на це питання, представників сучасної філософії науки умовно можна розділити на два великих табори: ті, хто вірить у могутність науки – сцієнтисти і ті, хто розглядає її як соціальне зло – антисцієнтисти.

Як сцієнтисти, так і антисцієнтисти вважають експансію науки в усі сфери суспільного життя однією з визначальних характеристик сучасності. Проте, наслідки подібної експансії вбачаються діаметрально протилежні.

З точки зору сцієнтистів проникнення науки в життя робить останнє організоване, кероване, раціональне, доцільне. Саме ці якості розглядаються як головне надбання «сцієнтизації» суспільства. Науково-технічний прогрес, на їх думку, не лише звільнює людину від природної залежності, але й створює передумови для її «інтелектуального звільнення» (Фураст'є). Головними методологічними засадами сцієнтизму є: впевненість, що лише за допомогою науки може бути досягнута раціоналізація життя; абсолютизація ролі науки в усіх сферах суспільної діяльності; розгляд наукового знання (яке зводиться до «точного» знання, що отримуються за допомогою кількісних методів) як єдино необхідної і достатньої засади світогляду; елімінація із філософії світоглядних, а із науки «метафізичних» проблем.

На противагу цьому, антисцієнтисти переконані, що вторгнення науки у життя згубно впливає на традиційні цінності та ідеали, культивує бездуховність, міщанство, конформізм. На їх думку, наука поступово відвойовує все більш значну частину «життєвого світу», тим самим позбавляючи його «автентичності», причетності до насущних світоглядних проблем

людського буття. Статус автентичності мають лише емоційно забарвлені процеси. Подібно до того як сцієнтисти шукають «чисті» форми свідомості, антисцієнтисти прагнуть віднайти



Г. Маркузе (1898-1979)

«чисті» форми переживання. Саме останні можуть врятувати людину від надмірної сцієнтизації, раціоналізації суспільства, від втрати людиною своєї особистості. Нівелювання людської особи, на думку автора концепції «одномірної людини» Г. Маркузе, – це прямий трагічний наслідок раціоналізації життя, що запроваджує наука.

Як бачимо, ця альтернатива акцентує увагу на суперечності між наукою і цінностями. Вказана суперечність у сприйнятті науки, і більш широко суперечність між гуманітарною і науковою культурою, у сучасну філософію науки проникла завдяки працям німецького соціолога М. Вебера. На його думку, наука – лише засіб досягнення мети. Джерело її формування, а також цінності, що її обґрунтовують лежать поза наукою. Нині цей постулат зазнав деякої модифікації. Вона пов'язана з усвідомленням цінності самої науки і генеруванням останньою власних цінностей. Веберова дихотомія ціле – і ціннісна раціональної дії у філософії інтерпретується як дихотомія двох способів утворення цінностей: на основі науки (сцієнтизм) і на основі позанаукової сфери – філософії, мистецтва, буденного життя (антисцієнтизм). Тому останній є не лише поза – чи антинауковим, але й до деякої міри – постнауковим напрямком розвитку сучасної філософії саме як реакції на кризу принципів класичного раціоналізму. При цьому антисцієнтисти не просто відкидають науку, а твердять

пронеобхідність створення нової науки. Особливої популярності ця теза набула у філософів Франкфуртської школи.

Доцільно розкрити певну еволюцію поглядів на науку в рамках Франкфуртської школи. Так, для концепції раннього Г.Маркузе, котра багато в чому співпадає з концепцією М.Гайдеггера, характерне заміщення філософії, що зорієнтована на науку, філософією, що осягає буття на основі художнього пізнання. Науці відводиться важлива роль, яка нетотожня завданням мислення. Наукова філософія заперечується.

Згідно Т. Адорно, наукове мислення на словах асимілюється естетичним, а насправді заміщується останнім. Художнє бачення стає серцевиною будь-якого мислення (буденного, філософського, наукового) і визначається ним.

Для пізнього Г. Маркузе характерне повне витіснення наукового мислення естетичним. Причому останнє тлумачиться у біологічному дусі.



Т. Адорно (1903-1969)

В цілому антисциєнтистську еволюцію поглядів на мислення можна зобразити як рух від філософсько-наукового до філософсько-художнього мислення (М. Гайдеггер), від наукового до художнього мислення (Т. Адорно), від естетичної свідомості до позасвідомого (Г. Маркузе). Іншими словами, від заперечення наукової філософії (М. Гайдеггер) до заперечення науки (Т.Адорно) і до заперечення свідомості (Г. Маркузе) – такий закономірний підсумок пошуку нових форм науки у рамках Франкфуртської школи.

Подібна «революційна» ліквідація традиційних науки і техніки стала предметом критичного аналізу уже в рамках самої Франкфуртської школи. Так, представника «середнього»

покоління франкфуртців Ю. Хабермаса не переконують посилення Г. Маркузе і Т. Адорно на «нову чуттєвість» як основу нової науки і техніки. На його думку, альтернативного проекту науки фундаторам школи створити так і не вдалося.

Нині простежується тенденція до неявного сцієнтизму і антисцієнтизму, яка прийшла на зміну досить явному характеру цієї дилеми, що спостерігався до кінця 60-х р. XX ст. Поступово зникають зі сторінок наукових видань самі терміни сцієнтизм і антисцієнтизм. Сцієнтистська і антисцієнтистська аргументація вже не відокремлена одна від одної якимось нездоланими бар'єрами. Складається ілюзія взаємодоповнюваності вказаних протилежностей.

Сцієнтизм – антисцієнтизм – це суперечність, де одна протилежність не може існувати без іншої. При всій орієнтації на науку класичну філософію нового часу неможливо назвати сцієнтистською, оскільки не існувало її розвиненою протилежності. Контроверза «сцієнтизм – анти сцієнтизм» – це не просто протилежні підходи до науки, але й певна соціально-культурна дилема. Вона виявляє не лише суперечності між природничонауковим і гуманітарним знанням, між науковою і гуманітарною культурою в цілому, але і соціальні суперечності. Іншими словами, вона орієнтує на дослідження науки в соціально-культурному контексті. Саме останній і дозволяє виявити джерела соціального оптимізму вчених XVII-XVIII ст. і крайню занепокоєність вчених наших днів.

«Знання – сила» – було накреслено на скрижалях класичної методології науки, та й взагалі всієї класичної буржуазної філософії. Нині стає все більш зрозумілим, що часи класичної раціоналістичної ейфорії від успіхів науки минули і що настала пора розпрощатися з просвітницькими ілюзіями стосовно науки як «панацеї» від усіх соціальних негараздів.

2. Екстерналізм – інтерналізм.

Яким чином відбувається розвиток науки: зумовлений він внутрішньою логікою розвитку чи зовнішніми соціальними чинниками?

У відповіді на це запитання серед сучасних західних філософів науки також немає одностайності. В залежності від акценту на одній із зазначених сторін можна виділити два напрямки сучасної філософії та історіографії науки. Як екстерналістський, так і інтерналістський напрямки почали складатися в 30-ті роки нинішнього століття. Поштовхом до їх виникнення послугувало знайомство західних філософів з марксистською концепцією науки. Екстерналістський підхід визнає соціально-економічну, культурно-історичну зумовленість розвитку науки. Лідером цього напрямку став Дж. Бернал. Представники протилежного інтерналістського або іманентного напрямку вважають, що розвиток науки зумовлений внутрішніми, іманентними законами. Очолив цей напрямок О.Койре.

Як екстерналісти, так і інтерналісти виходять з того, що наука – це унікальне явище, що виникло в Європі в Новий час. Однак причини її появи називають різні. Для перших – це «зовнішні», соціально-культурні феномени. Так, у Е. Цізеля і Дж.Нідама – це злиття діяльності ремісників і вчених-схоластів в епоху становлення капіталізму; у Р. Мертона і П. Реттансі – вплив пуританізму і герметизму на формування раціональності й емпіризму як головних рис наукового методу. На противагу цьому, О. Койре пов'язує виникнення науки із докорінною перебудовою способу мислення в Новий час, що виразилося, зокрема, у відмові від античного розуміння космосу і геометризації простору. З цих методологічних засад він піддає різкій критиці спроби екстерналістів зобразити розвиток наукової думки як безпосередній результат змін в матеріальному виробництві. На його думку, розвиток науки не є неперервним,

лінійним. Між наукою Нового часу і наукою середньовіччя немає органічного зв'язку. Більш того, О. Койре вважає, що фізика Г.Галілея і середньовічна «динаміка імпету», що передувала їй, належать до абсолютно різних площин, а тому видимість неперервності фізики від Арістотеля до Г.Галілея – це не більш ніж ілюзія.

Акцентуючи увагу на соціально-культурному впливі, екстерналісти абстрагуються від внутрішніх проблем розвитку науки. Через це спосіб вплетення соціального в тканину самої науки дещо випадає з поля їхньої уваги. Деяка однобічність притаманна і протилежному напрямку. Подаючи загалом досить цікаву картину розвитку наукової думки, інтерналісти абстрагуються від відповіді на питання, що породило ту чи іншу картину світу.

Втім щодо інтерналізму й екстерналізму коректніше мовити про надання їх представникам пріоритету тим чи іншим сторонам розвитку науки. Було б невиправданим спрощенням пов'язувати розгляд соціально-культурного впливу на науку тільки з екстерналізмом, а вивчення внутрішньої логіки її розвитку – лише з інтерналізмом. Так, наприклад, інтерналістська концепція Т. Куна спирається на цілком соціологічні поняття на кшталт «наукового товариства», а в суто інтернаціоналістській концепції І. Лакатоса саме зовнішній вплив на науку перетворюється на внутрішнє «тверде ядро» науково-дослідницької програми. В свою чергу, екстерналісти так чи інакше також змушені звертатися до проблем внутрішнього розвитку науки. Так, Р. Мертон вважає, поряд з визнанням соціально-культурної зумовленості науки, що зміна фокусу наукового інтересу може бути інтерпретована як результат внутрішнього розвитку конкретних наук. Справа в тому, що інтерналістська програма не тільки дає логічну реконструкцію розвитку науки, але й намагається пояснити її історично. А це приводить до перетину з екстерналістською програмою. Водночас остання є ще більш

«внутрішньою» ніж інтерналістська програма, оскільки, згідно екстерналістської концепції, зміна категоріальних структур пізнання є прямий наслідок змін категоріальних структур практики, повне «розчинення» останніх в перших.

Певні недолужності дилеми екстерналізм – інтерналізм усвідомлюються деякими західними філософами науки, зокрема представниками «історичної школи» в методології науки. Так, відомий британський філософ науки І. Лакатос розмежовує «внутрішню» і «зовнішню» історію науки як раціональну історію ідей і нераціональну історію людей з усіма їх суспільними інститутами. Проте він вважає, що за логіку розвитку наукового знання відповідальна внутрішня історія. Зовнішня історія покликана пояснювати відхилення в розвитку наукового знання, але не може істотно впливати на цей розвиток.

На думку сучасного американського філософа С. Тулміна, недолік інтерналістської програми полягає в тому, що вона недостатньо враховує фактори, які є зовнішніми по відношенню до науки. В результаті «морфогенез науки» вивчається у відриві від її «екологічного середовища». Що стосується екстерналістів, то вони залишили нез'ясованим питання про те, чи існує зворотній зв'язок і якщо так, то у якому відношенні знаходиться соціальний контекст, в якому працює вчений, з інтелектуальним змістом наукового мислення. Незважаючи на те, що інтерналістська програма може бути витлумачена несуперечливим чином, ці методи не є незіставляємі, а комплементарні один одному. Для ілюстрації цього положення, американський філософ розглядає питання, чому китайська цивілізація, незважаючи на свою тривалу перевагу в соціальній організації техніки і прикладних мистецтвах, не досягла помітних успіхів у сфері «чистої» науки. Наприклад, не дивлячись на великі успіхи в практичній астрономії, астрономія в Китаї як самостійна наука не виникла і свого Галілея китайська наука не

знала. Відповідь на це питання можлива на інституціональному і соціальному рівні.

На першому вона полягає в тому, що основою західної астрології була геометрія і центральна проблема астрології полягала у пошуку геометричної моделі руху астрономічних тіл. В Китаї ж геометрія не досягла свого теоретичного статусу, а була прагматичним, емпіричним предметом. Таким чином, на «внутрішнє» питання, «чому Китай не мав свого Галілея» відповідь буде полягати у тому, що він не мав свого Евкліда. Проте питання цим не вичерпується, адже можна запитати чому не було китайського Евкліда.

Для відповіді на це питання, на думку С. Тулміна, необхідно прийняти до уваги більш широкі соціальні міркування. Справа в тому, що перевага китайців у технології було досягнуто не елітою, а простими ремісниками, які часто були неграмотними. Імператори вважали себе не інтелектуальними новаторами, а охоронцями порядку. Соціальний ідеологічний консерватизм правителів Китаю породжував відношення до чисто інтелектуальних занять як до єресі.

Отже, внутрішні (інтелектуальні) та зовнішні (соціальні) фактори діють на процес розвитку знання як два самостійних чинники.

Згідно С. Тулміну, зростання наукового знання можна адекватно зобразити за аналогією з теорією еволюції Ч. Дарвіна. Основна маса інтелектуальних інновацій буде зумовлена зовнішніми науці факторами. Критерій відбору за допомогою якого оцінюються концептуальні нововведення, повинен мати внутрішній характер. Напрямок, в якому концептуальні інновації накопичуються, детермінований складним механізмом взаємодії внутрішніх та зовнішніх чинників. Таким чином, С. Тулміну вдалося помітити деяку безпідставність контрверзи інтерналізм – екстерналізм, проте далі еклектичного поєднання цих крайнощів він не пішов. Абсолютизація біологічної аналогії як

схеми опису наукових процесів і релятивізація образу науки, що розпадається на історію виживання і вимирання концептуальних «популяцій», які адаптуються до тих чи інших історичних «екологічних вимог» – ось основний недолік його власної концепції. Уважний читач вже міг помітити зв'язок контрверзи інтерналізм – екстерналізм з дилемою сцієнтизм – антисцієнтизм. Нагадаємо, що сцієнтисти акцентують на цінностях, утворених на основі науки, антисцієнтисти – навпаки, на цінностях, отриманих на основі позанаукової сфери. Тому зрозуміло, що інтерналізм буде асоціюватися з сцієнтизмом, екстерналізм з антисцієнтизмом. Не важко помітити, що контрверза інтерналізм – екстерналізм тісно пов'язана і з наступною альтернативою розвитку науки: кумулятивізм – плюралізм, де інтерналізм споріднений з кумулятивізмом, екстерналізм з плюралізмом.

3. Кумулятивізм – плюралізм.

Якщо альтернатива «екстерналізм – інтерналізм» акцентує на питанні чим зумовлений розвиток пізнання, зовнішніми соціально-культурними факторами чи внутрішньою логікою його розвитку, то дилема кумулятивізм – плюралізм пов'язана з питанням як відбувається розвиток. Зазначимо, що проблеми, з якими зіткнулась сучасна методологія науки, мають багато спільного з питаннями, що стоять перед сучасними культурологічними дослідженнями. Так, зокрема контрверза лінійність – поліцентричність, яка в методологічному плані тотожна дилемі кумулятивізм – плюралізм, є однією з центральних в сучасних культурологічних дослідженнях. Тому доцільно розглянути дану концепцію не лише стосовно динаміки пізнання, але і розвитку культури. Подібний розгляд дасть змогу продемонструвати, що логіко – методологічний апарат сучасної філософії науки може успішно застосовуватися і в сфері культурологічних досліджень.

Яким чином відбувається привласнення суб'єктом пізнання і культурної діяльності цієї всезагальності, які ознаки тієї предметної площини, де відбувається своєрідний перелив загального в індивідуальне і навпаки; чи не призводить ця процедура до применшення значення якоїсь із зазначених складових – чи то нехтування індивідуальністю на догоду абстрактній всезагальності, чи то гіпертрофування унікальності? Саме ці питання знаходяться у центрі полеміки представників лінійних та поліцентричних концепцій.

Передумови постановки проблеми всезагальності та індивідуальності в розвитку пізнання і культури виникли у Новий час, коли людська історія, зруйнувавши замкнутість і ізольованість окремих культур стала всесвітньою. Найчіткіше вираження у класичній філософії ця проблема дістала в концепції Гегеля.

Все багатство і різноманітність культури, за Г. Гегелем, зводиться до самопородження і самопізнання абсолютного духу. Генезис культури і пізнання є односпрямованим процесом еволюції «абсолютної ідеї», в якому відбувається «зняття» попередніх етапів в наступних. В цьому процесі створюються лише видимість багатоманітності розвитку культури і пізнання. Тому до висловлювань Г. Гегеля про те, що кожен ступінь культурно-історичного процесу сам є певною індивідуальною формою, потрібно ставитися критично.

Сучасним різновидам кумулятивізму притаманне подібне відношення до проблеми розвитку пізнання, нехтування специфікою його типів, що врешті-решт приводить до пошуків надісторичної абстрактно всезагальної науковості.

Доцільно згадати і спроби виявлення позаісторичних критеріїв науковості з позицій верифікаціонізму. Згідно з принципом верифікації будь-яке осмислене наукове положення має бути зведене до безпосередньо перевірюваних тверджень спостереження. Але цій вимозі не задовольняв жоден із законів

науки. Як показала реальна наукова практика, невідповідність теорії окремим емпіричним даним ще не є підставою для беззастережної відмови від неї.

Отже, лінійні, кумулятивістські схеми у розумінні розвитку пізнання мають методологічні вади, будучи орієнтованими на абсолютизацію всезагальності пізнання і заперечення індивідуальної цінності окремих історичних типів. Виявлення диспропорцій в розвитку різних культур, кризи і революції в науці дискредитували лінійні схеми еволюції пізнання.

Своєрідною альтернативою кумулятивістській концепції є плюралістична або поліцентрична модель розвитку пізнання. Так, якщо в лінійних схемах абсолютизується всезагальність розвитку пізнання, то поліцентричні моделі акцентують на його унікальності, своєрідності. Концепція «культурної автономії» О.Шпенглера, наприклад, стверджує «взаємонепроникність», «замкнутість» різних історичних типів культури. По суті це є запереченням культурно-історичного прогресу. Процес культурогенезу, за О. Шпенглером, розпадається на історію народження, розвитку і старіння окремих культур, де кожна нова культура змушена розпочинати все спочатку. Теза «непроникності» культур поширюється і на окремі її елементи. Згідно з Шпенглером, кожна культура створює для себе своє власне природознавство, яке істинне тільки для неї і існує стільки, скільки живе культура, реалізуючи свої власні можливості. Тому не існує абсолютної фізики, а існують тільки окремі, спливаючі і зникаючі фізики в рамках окремих культур.

Проте повністю елімінувати всезагальність з визначень культури ні Шпенглеру, ні його послідовникам (А. Тойнбі, П. Сорокіну, К. Леві-Стросу та ін.) не вдалося. Спроби сучасних культурологів дещо послабити тезу Шпенглера про непроникність різних типів культур і ввести ідею спадкоємності в розвитку культури супроводжується тлумаченням всезагальності

(як необхідної умови такої спадкоємності) винятково в духовному плані.

Отже, крайності збігаються. Попри всю відмінність розуміння культури у лінійних і поліцентричних культурах вона тлумачиться як суто духовний феномен, відокремлений від своєї реальної основи – суспільно-історичної практики. Водночас, якщо інтерпретація культури в лінійних моделях відзначається абсолютизацією всезагальності її розвитку та рефлексивних форм її пізнання, то в поліцентричних моделях – гіпертрофується індивідуальність різних типів культури і «нерефлексивність» їх сприйняття. Подібна переорієнтація в розумінні культури, пов'язана зі зміщенням акцентів з пізнавального на духовно-практичне освоєння світу, притаманна сучасній західній філософії.

Лінійні, кумулятивні моделі розвитку пізнання останнім часом витісняються із західної філософії науки. Характерними рисами цих моделей є: визнання надісторичних істин, накопичення яких становить суть процесу розвитку наукового знання; розуміння динаміки наукового знання тісно пов'язане з проблемою демаркації (все те, що не є наука повинно бути відкинуто); повна елімінація хиб з історії науки; образ незмінної статичної науки в цілому. Один з радикальних представників «історичної школи» в методології науки П. Фейєрабенд піддає критиці такі моделі, згідно з якими в процесі зростання знання зберігаються всі нагромаджені досі результати і додаються деякі нові. Теза кумулятивності потребує, щоб із наступної теорії можна було одержати всі наслідки попередньої. Але оскільки всі висновки з теорії дедукувати важко, то питання про кумулятивність зводиться до питання про логічну дедукцію однієї теорії з іншої.

П. Фейєрабенд вважає, що теза про кумулятивність хибна, оскільки не пояснює існування альтернативних теорій. Останні, навіть коли вони підтверджуються в одній емпіричній області, є несумісними. Тому ці теорії неможливо дедукувати одну з одної. Як методологічна вимога принцип дедукування спричинює застій наукового знання, оскільки вимагає, щоб ми приймали лише такі нові теорії, які узгоджуються зі старими. Але такого узгодження бути не може тому, що теорії несумісні і незіставлявані. Помилковою, на його думку, є й інша теза кумулятивної моделі науки – про інваріантність термінів, які входять до різних теорій. Він твердить, що значення термінів залежить від контексту тієї теорії, в якій вони функціонують. Оскільки ці теорії несумісні, то і значення термінів незіставлявані одне з одним. Через це не існує «нейтральної мови науки». Кожна теорія повинна виробити свою власну мову.



*П. Фейєрабенд
(1924-1994)*

Цей аргумент проти наївно-кумулятивістської інтерпретації зростання наукового знання не є оригінальним. Тезу про «теоретичну завантаженість» наукового знання поділяють багато західних філософів і соціологів науки (М. Хессе, Г. Альберт, Х.Шпінер, Б. Барнс, Д.Блур, М. Мелкі та ін.). Найбільш послідовно у сучасній західній філософії науки її відстоює Н.Хенсон. Те, що емпіричні дані залежать від теорії і тому неможливий «вирішальний експеримент», оскільки інтерпретація одних і тих же емпіричних даних буде залежати від контексту теорії, в якій вони інтерпретуються, не викликає сумніву. Помилковість радикального тлумачення тези про «теоретичну навантаженість» наукового знання полягає у відстоюванні повної автономії теоретичного знання. Його незалежності від об'єкту дослідження.

Альтернативу кумулятивістській моделі розвитку наукового знання Фейєрабенд вбачає усвоїй «анархічній теорії пізнання». Основним її принципом є принцип проліферації (розмноження), який декларує створення і розробку теорій, несумісних з усталеними точками зору, навіть якщо останні є загальноприйнятими і добре обгрунтованими. Абсолютизація цього принципу призводить до релятивізму, скептитизму. Адже даний принцип не тільки рекомендує знаходити нові альтернативи, він також запобігає усуненню теорій, які вже були спростовані. З цього випливає, що в процесі зростання знання, вчений рухається не до істини, а від однієї тимчасово корисної омани до іншої.

Потрібно наголосити, що соціально-культурне розуміння істини не є вигадкою постпозитивістів. Таке розуміння має цілком реальне підґрунття. Справа у тому, що класичне (кореспондентне) поняття істини ґрунтується на деяких неявних припущеннях, які мають соціально-культурний характер. Наприклад, як показав А. Тарський, перу якого належить найбільш ґрунтовне формально-логічне дослідження класичного поняття істини, висловлювання «сніг білий» буде істиним тоді і тільки тоді, коли сніг дійсно є білим. Здається це настільки очевидно, що заперечити проти цього неможливо. Проте це цілком очевидне судження ґрунтується, як мінімум, на двох пресупозиціях. Перша – що сніг існує, друга – що він як деяке ціле має єдино визначений колір. Причому, обоє ці припущення не є частиною об'єктивної реальності, а соціально-культурно зумовлені. Це не означає, що в реальності немає снігу. Проте не варто забувати, що існують різновиди снігу: лід, кучугури снігу, окремі сніжинки. Будь-яка спостережлива людина знає, що сніг буває синім, голубим, зеленим, рожевим, а у містах – навіть бурим і чорним. Звісно можна заперечити, що це різні відтінки снігу, які залежать від ландшафту, освітлення, домішок тощо, а природний колір снігу – білий. Проте, що є «природний» для

снігу колір або «нормальне» освітлення, або «чистий», вільний від домішок сніг? Зрозуміло, що дискусія з цього приводу виявила б все нові і нові лінгвістичні, онтологічні та гносеологічні допущення соціально-культурного характеру, які криються за таким простим висловлюванням «сніг білий». Іншими словами, ідея відповідності знання і реальності передбачає певний соціально-культурний спосіб задання цієї відповідності. Істину, як слушно зазначав С. К'єркегор, неможливо просто знати, в істині потрібно перебувати. Без цього неможливо не лише досягнути екзистенційні моменти істини, але і її суто гносеологічні аспекти. Не існує окремо об'єктивної, абсолютної та відносної істини. Об'єктивність, абсолютність, відносність істини – це її характеристики як процесу, у якому задаються історичні, культурні, лінгвістичні межі істинності або хибності того чи іншого висловлювання. Саме така характеристика істинності як відносність і окреслює межі, у рамках яких висловлювання буде об'єктивно (і абсолютно) істинним. Екстраполяція цього істинного твердження за усталені межі веде до його трансформації у хибу. Наприклад, судження – сума кутів трикутника дорівнює 180 градусів буде істинним у геометрії Евкліда. Якщо ми транспонуємо його у геометрію Лобачевського чи Рімана, то воно перетвориться на хибу.



С.К'єркегор (1813-1855)

Розв'язання проблеми всезагального та індивідуального в культурі і пізнанні, на нашу думку, потрібно шукати на шляху її розгляду у контексті історичної практики. Всезагальність останньої полягає у всезагальності її предметно-перетворюючих і соціально-комунікативних аспектів, їх взаємозв'язку. У процесі практичного відношення до світу людина вступає у взаємини з

іншими людьми і, отже, відтворює не тільки предметні умови свого буття, але й певні суспільні відносини.

Важливою характеристикою практики є поєднання властивостей всезагальності і безпосередності. Ця суттєва риса практики характеризує як її предметно-перетворюючий зміст, так і її соціально-комунікативну функцію.

Виходячи з цього зрозуміла недостатність аналізу культури тільки за її матеріально-речовинними параметрами, на чому наголошують численні концепції «технологічного детермінізму».

В методологічному плані зведення культури до її технологічних характеристик подібне до зведення науки до об'єктивного знання. В обох випадках відроджується дихотомія лінійних та поліцентричних уявлень про їх розвиток. Уникнути названої дихотомії можливо лише за умови дослідження зумовленості розвитку культури і пізнання історичною практикою. Опредмечення всезагальних характеристик практики в культурі зумовлює неперервність культурно-історичного процесу, оскільки нові покоління людей заступають уже готові знаряддя праці і форми суспільних відносин, а не розпочинають все спочатку. Практична детермінація пізнання також забезпечує наступність пізнавального досвіду. Водночас відношення до конкретно-історичних форм практики і культури є основою історичної своєрідності різних типів пізнання.

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що органічне поєднання характеристик всезагальності і безпосередності суспільно-історичної практики, її предметно-матеріальних і соціально-комунікативних аспектів є основою для наукового розуміння всезагальності та індивідуальності конкретних типів культури і пізнання, механізмів їх розвитку. Нехтування цією обставиною призводить до абсолютизації всезагальності (лінійні моделі) або індивідуальності (поліцентричні моделі) розвитку культури і пізнання. Усвідомлення історичної, соціально-культурної

зумовленості науки, її норм та ідеалів привело до ще однієї цікавої контрверзи західної філософії і соціології науки.

4. Нормативізм – дескриптивізм.

Оскільки суть цієї контрверзи менш відома, то доцільно зупинитися на ній більш детально.

Згідно нормативній моделі науки, яка домінувала у західній філософії і соціології науки, діяльність вчених, отже, і розвиток науки, можливо зрозуміти за допомогою досить жорсткого набору усталених позаісторичних, абсолютних норм. Ця модель була підставлена під сумнів постпозитивізмом і сучасною соціологією науки.

Представники першої досить переконливо показали, що методологічні ситуації в науці настільки складні і різноманітні, що неможливо задати всезагальний, необхідний і достатній набір принципів і нормативів, якими повинен керуватися вчений в своїй реальній діяльності. Він буде або надто жорстким і тоді стане перепоною розвитку науки, або надто широким і розпливчатим і внаслідок цього не буде накладати на діяльність вчених ніяких значимих заборон. Окрім цього, який методологічний норматив раціональності ми б не сформулювали, йому буде відповідати не вся наукова практика і водночас, цей норматив буде значимий не тільки для науки, але і для інших форм суспільної свідомості. Так, наприклад, орієнтація на досвід, прагнення до істини характеризують не лише науку, а і такі сфери людської діяльності як здоровий глузд, народну медицину тощо. Єдине універсальне методологічне твердження, яке має рацію, на думку П. Фейєрабанда, полягає в тому, що «все дозволено».

Дійсно, якщо класичний Бог раціональності мертвий, то можна робити, що завгодно – приймати будь-які усталені методологічні моделі або створювати нові за допомогою *ad hoc* модифікацій. Справді фатальним для нормативного характеру

раціональності виявилось звернення до реальної історії науки. Останню довільним чином препарують на догоду своїй концепції, підганяють під певні методологічні нормативи. Так, наприклад, К. Поппер схильний заплітати очі на аномалії в розвитку тих чи інших теорій до появи такої аномалії, яку він зводить в ранг «вирішального контр прикладу». Остання, на його думку, і спростовує одну з конкуруючих теорій. В дійсності, як показує реальна історія науки, аномалії майже завжди притаманні кожній з теорій-конкурентів, а статус «вирішального експерименту» той чи інший контрприклад може отримати лише в рамках однієї з конкуруючих теорій. У суперечності з реальною практикою наукового пізнання знаходиться і принцип фальсифікації. В дійсності вчені в своїй діяльності відмовляються від фальсифікованої теорії не відразу, а лише після того, як створена альтернатива, більш успішна теорія. Тому принцип фальсифікації є не конструктивним, а концепція, що кладе в основу цю методологічну норму, суперечить реальній історії науки.

Згадаємо, що принцип фальсифікації вводиться для того, щоб провести демаркаційну лінію між наукою і ненаукою як в синхронному, так і діахронному плані. Таким чином, нормативний погляд на наукову раціональність веде до проголошення на біблійський кшталт акту творіння науки, причому в її сучасній формі.

Не менший внесок в переосмислення класичного нормативного характеру раціональності зробила сучасна когнітивна соціологія.

Відзначимо, що серед сучасного розмаїття західних соціологічних концепцій науки можна вичленити два великих напрямки. Представники першого розглядають суспільство як своєрідне зовнішнє соціальне середовище наукового знання. Започаткували цей напрямок французький соціолог Е.Дюркгейм і німецький соціолог М. Шелер. Представники другого вважають,

що соціальність іманентно притаманна науковому знанню, при цьому помилково ототожнюють її з певним колективом, науковим співтовариством, членом яких є той чи інший вчений. Очолив цей напрямок німецький соціолог К. Маннгейм.

Деякі сучасні соціологи науки прагнуть поєднати вказані вище інтерпретації соціальної зумовленості науки. Зокрема фундатор нормативної науки відомий американський соціолог Р.Мертон, як й інші соціологи-функціоналісти, переважно поділяє положення про зовнішню соціальну зумовленість наукового пізнання. Він детально аналізує цілу низку соціальних, культурних чинників, які впливають на розвиток науки. Проте, згідно Р. Мертона, те, що істинне для однієї групи, хибно для іншої, і навпаки. Ця теза наближує погляди Р. Мертона до концепцій тих авторів, які вважають, що соціальність іманентна науковому пізнанні. Водночас Р. Мертон прагне подолати релятивізм цих концепцій. Він шукає якісь всезагальні цінності, на які б могли орієнтуватися представники різних груп. Ці загальні цінності визначаються ним як соціальні норми науки, які утворюють її «етос». Він називає такі соціальні норми науки: «універсалізм» (підлягання принципу об'єктивності знання і звільнення його від особистісних моментів); «все загальність» (відношення до наукового знання як сукупного продукту діяльності наукового товариства); «незацікавленість» (безкорисливе відношення до науки); «організований скептицизм».



Р.Мертон (1910-2003)

Нормативна структура науки, запропонована Мертоном на початку 40-х років XX ст., домінувала до кінця 60-х р. Одна з причин подібного панування полягала в домінуванні

позитивістських установок в суспільній свідомості західних країн. Орієнтація на «безпосередньо дане», вузький емпіризм та формалізм в дослідженні наукового знання, образ кумулятивної, статичної науки, застигли, позаісторичні імперативи науки, які відокремлені від розвитку суспільства – ось суть подібних засад. В цьому зв'язку концепція «нормативної науки» до певної міри продовжувала попперову традицію дослідження науки «як гри за певним правилами», екстраполюючи ці правила із логіко-гносеологічної сфери у царину соціології. Водночас, в концепції фундатора нормативної концепції науки Р.Мертон намітився поворот від дослідження результатів наукової діяльності до аналізу процесів отримання цих результатів, від правил і норм формування наукових результатів до соціологічних норм процесу виробництва наукових знань.

Зображення поведінки вченого, як такої, що постійно здійснює вибір між протилежними нормами більше відповідає реальності, ніж безконфліктна прямолінійна орієнтація вченого на ту чи іншу норму. Водночас неважко помітити, що Мертон описує ці протилежні норми в імперативній, наказовій формі (вчений «повинен» або не «повинен»). Отже, проголошена переорієнтація дослідження з того, що повинен робити вчений на те, що він реально робить, по суті, не відбулася. Про що це свідчить: про непослідовність Мертона чи про принципову неможливість описати реальну наукову діяльність поза тими чи іншими нормами?

Фундатори інтерпретивної соціології дійсно різко протиставляють свій варіант соціології нормативному підходу. На їх думку, провідним методом соціології науки є інтерпретація дій вченого в ситуації міжособистісного спілкування, який вони протиставили «об'активним» методам позитивістської, структурно-функціоналістської соціології.

В останні роки радикалізм первісних настанов програми етнографічного, конструктивістського вивчення науки поступово

змінюється усвідомленням труднощів і прорахунків даного підходу.

У більш вишуканих варіантах етнометодології норми і стандарти науки присутні. Змінюється лише їх характер: зі всезагальних і надісторичних зразків наукової діяльності і соціальної поведінки вчених вони трансформуються в когнітивні історичні норми діяльності наукових груп. Цей висновок підтверджують і конкретно-емпіричні дослідження лабораторного життя, що були виконані на засадах етнометодології. Найбільш впливовим у сучасній західній соціології науки є дискурс-аналіз, який почав інтенсивно розвиватися на початку 80-х р. Найбільш відомі ситуативні дослідження, що були виконані у цьому руслі, здійснені французьким антропологом Б. Латуром і англійським соціологом С. Уолгаром (модель «літературні записки») і британськими соціологами Дж. Гілбертом і М. Мелкі.

Дж. Гілберт і М. Мелкі виходять з того, що у різних контекстах вчені по-різному інтерпретують свої дії і дії своїх колег, а також результати цих дій. На їх думку, науковий світ, аналогічно «скрині Пандори», містить різноманітні суперечливі версії, постійно і безперервно конструюється і реконструюється різними інтерпретаціями. Вони детально розглядають два різних контекста дискурс-аналізу: формальний чи емпіристський (дослідницькі статті, монографії) і континджентний (англ. *contingent* – випадковий, той, що залежить від обставин), в який входять приватні бесіди, інтерв'ю з вченими. «Формальний» форум містить у собі наукове теоретизування й експериментування, результати якого викладені у відповідних публікаціях у наукових журналах і доповідях на офіційних конференціях. На відміну від цього «континджентний» форум охоплює публікації в офіційних журналах, суперечки і чутки, пошуки фондів і полювання за рекламою, створення різних професійних організацій і залучення до них своїх прибічників і

все те інше, що роблять вчені у зв'язку зі своєю працею і що відсутнє на конститутивному форумі. Розвиток науки у значній мірі зумовлений не раціональними аргументами конститутивного форуму, а випадковим збігом обставин соціального характеру, що відбуваються на континджентному форумі; раціональність же встановлюється заднім числом.

Характеризуючи поворот від нормативізму до дескриптивізму, який виразився у становленні етнографії науки, розробці методик «case-study», необхідно відзначити, що це продовження і поглиблення соціально-культурного дослідження науки на конкретному рівні – з одного боку, а з іншого – це подальша релятивізація образу науки, обмеження його стінами окремих лабораторій та інститутів. У цілому контрверза нормативізм – дескриптивізм виглядає дещо штучною. Протиставляючи нормативний характер науки описовому, чомусь не помічають, що опис завжди здійснюється на основі деяких (інколи неексплікованих) норм і що сама норма є не що інше як опис тих чи інших процедур наукового дослідження. В усякому разі поворот від нормативізму до дескриптивізму, що дійсно відбувається в сучасній соціології науки, не означає елімінацію норм із наукового дослідження. Він свідчить про витискування надісторичних, інваріантних норм класичної раціональності історичними нормами і ідеалами наукової раціональності. Відбувається зміщення акценту з чітко фіксованих соціальних норм на імпліцитні когнітивні норми науки.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. У чому полягає сенс контрверзи сцієнтизм – антисцієнтизм?
2. Як співвідносяться поняття наука і цінність?
3. Яке з двох тверджень здасться Вам більш коректним: дескриптивізм витискує нормативізм з сучасної філософії і соціології науки; змінюється уявлення про характер норм наукової діяльності?

4. Яке питання перебуває у центрі полеміки екстерналістів – інтерналістів?

5. На чому наголошують представники екстерналізму та інтерналізму?

Теми для написання рефератів:

1. Концепція С. Тулміна як спроба подолання контрверзи екстерналізм – інтерналізм.

2. Анархічна теорія пізнання П. Фейєрабенда.

3. Філософія науки Р. Мертона.

4. Філософи Франкфуртської школи.

5. Соціологія знання і науки в контексті філософії науки.

Література:

1. Вартофский М. Модели / М. Вартофский. – М., 1988. – 508 с.

2. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М., 1988. 704 с.

3. Гилберт Дж.Н., Малкей М. Открывая ящик Пандоры / Дж.Н. Гилберт, М. Малкей. – М., 1987. – 269 с.

4. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1977. – 300 с.

5. Полани М. Личностное знание / М. Полани. – М. 1985. – 343 с.

6. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М., 1983. – 605 с.

7. Тулмин С. Человеческое понимание / С. Тулмин. – М., 1984. – 327 с.

8. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд // М., 1986. – 543 с.

ТЕМА 4. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР АНАЛІЗУ РАЦІОНАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ

1. Історико-філософська ретроспектива аналізу раціонального пізнання.

2. Проблема істини.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ **Абстра́кція** (лат. *abstractio* — відсторонення, відвернення, відволікання) — теоретичне узагальнення, один з основних способів мислення, а також метод наукового дослідження, який полягає у тому, що суб'єкт, відокремлює деякі ознаки об'єкту котрий вивчається, відволікається від інших властивостей та не враховує його неістотні сторони й особливості.

♣ **Істина**— одна з центральних категорій гносеології (епістемології), правильне відображення об'єктивної дійсності у свідомості людини, її уявленнях, поняттях, судженнях, умовиводах, теоріях об'єктивної дійсності.

♣ **Конкретне**— вид понять у традиційній формальній логіці.

♣ **Пізнáння**— сукупність процесів, процедур і методів набуття знань про явища і закономірності об'єктивного світу. Пізнання є основним предметом науки гносеології (теорії пізнання).

♣ **Рóзвиток**— незворотня, спрямована, закономірна зміна матеріальних і ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність всіх трьох зазначених властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін:

- оборотність змін характеризує процеси функціонування (циклічне відтворення постійної системи функцій);
- відсутність закономірності характерно для випадкових процесів катастрофічного типу;
- при відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, і тому процес втрачає характерної для розвитку єдиної, внутрішньо взаємозалежної лінії.

1. Історико-філософська ретроспектива аналізу раціонального пізнання.

Поділ пізнавальних здібностей людини на три групи (почуття, розсудок і розум) намітилося ще в античній філософії. Давні греки знали, що органи чуття людини служать джерелом відчуттів, мислення є першоосновою знання, а розсудок і розум забезпечують здатність оперувати поняттями. У цю епоху вже сформувалося уявлення про те, що за допомогою розсудку створюються судження про кінцеві речі, а розум мислить нескінченне і абсолютне. Так в тлумачному словнику платонівської школи серед 184 визначень основних філософських понять того часу вже містяться визначення мислення, знання, розумності, розважливості, відчуття, мудрості, думки, навчання і виховання.

У цей період основною проблемою філософської рефлексії, спрямованої на осмислення природи пізнання і її можливостей, була проблема взаємин знання і думки, істини і помилки.

Давня традиція поділу пізнавальних здібностей на три групи (почуття, розсудок і розум) отримала схвалення і подальший розвиток у багатьох філософів, у тому числі у І. Канта і Г. Гегеля. Однак такий поділ не був однозначним і очевидним. Одночасно з ним в історії філософії часто зустрічався більш простий розподіл пізнавальних здібностей людини лише на почуття і розум. Відповідно що такий спрощений підхід став виділяти тільки два способи пізнання: чуттєвий і раціональний, а не три (чуттєвий, розумовий і розумний).

При такому підході чуттєве знання формувалося на основі відчуттів, отриманих за допомогою органів почуттів людини, а раціональним вважалося знання понятійне, його продукували розсудок і розум.

Аж до середини двадцятого століття таке протиставлення чуттєвого і раціонального пізнання вважалося адекватним. Дослідники вважали, що чуттєве пізнання протікає тільки в

формах відчуття, сприйняття і уявлення, а в якості відповідних форм раціонального пізнання розглядалися поняття, судження і умовиводи.

Детальні дослідження процесів відчуття і сприйняття, виконані у другій половині двадцятого століття, сформували сучасні уявлення про те, що, частина процесів відчуття і сприйняття формується під впливом лінгво - понятійної структури мислення.

У цьому контексті безпосереднє протиставлення чуттєвого і раціонального пізнання, також як і опис процесу пізнання як «простого» переходу від живого споглядання (чуттєвого пізнання) до абстрактного мислення (раціонального пізнання) стали сприйматися як істотне спрощення пізнавального процесу.

В даний час пізнання є філософською категорією, «яка описує процес побудови ідеальних планів діяльності та спілкування, створення знаково-символічних систем, які опосередковують взаємодію людини зі світом і іншими людьми в ході синтезу різних контекстів досвіду».

При цьому в філософському просторі виділяють різні види і розуміння пізнання, похідні від відповідних теорій і критеріїв: аналітичне, феноменологічне, герменевтичне, психоаналітичне, трансцендентальне, марксистське, еволюційне, соціально-антропологічне і інші.

Крім філософських критеріїв класифікації пізнання існують спеціально-наукові, що дозволяють структурувати цей концепт в інших вимірах, що породжує концепції пізнання, мають якісно інший масштаб деталізації проблеми. Однак такі концепції (нейрофізіологічна, психологічна, лінгвістична, соціологічна, логічна, інформаційна, синергетична) часто виступають в єдності з деякими філософськими навчаннями.

І.Т. Касавін вважає, що більшість відмінностей в тлумаченні і обґрунтуванні пізнання «можна звести до двох основних позицій - фундаменталізму і функціоналізму, кожна з яких

схоплює одну із істотних сторін пізнавального процесу. Водорозділ між ними утворюється різними розуміннями людського досвіду: в першому випадку як діяльності, якою керує рефлексія і шукає свого раціонального пояснення в ході нескінченного регресу підстав, або, у другому випадку, як діяльності, що стихійно породжує рефлексію в міру необхідності і підкоряє її своїм потребам і завданням». При цьому він виявляє зв'язок між різними видами пізнання: «Найбільш повний образ пізнання передбачає пошук і знаходження балансу між рядом суперечливо доповнюють один одна позиції».

Так, з одного боку, пізнання в його специфічності вимагає для свого розуміння чогось принципового і субстанціонального іншого - «реальності», «об'єкта», «матерії» (реалізм); з іншого ж - пізнання може бути зрозуміле як самотійна ідеальна реальність, що володіє внутрішньою динамікою і джерелами розвитку (трансценденталізму). Однак, будучи самотійною реальністю, пізнання разом з тим пронизує всі аспекти людського світу і лише в абстракції може бути виділено з нього. В такому випадку пізнання слід розуміти як процес, що супроводжує будь-який вид людських дій, що забезпечує їх ідеальним чином (функціоналізм). Тому пізнання здійснюється не якимось «гносеологічним суб'єктом», але цілісним індивідом, який, як правило, навіть не ставлять собі спеціальних пізнавальних завдань. Зрозуміле таким чином, пізнання не є «відображенням реальності поза людини і людства», але має справу лише зі змістом колективної діяльності і спілкування, оскільки останні мають потребу для своєї організації в ідеальних, тобто можливих, пробних, приблизних, варіативних моделях і перспективах (соціологізм). В даному процесі знання як результат пізнання в прямому сенсі виникає з незнання, тобто з інших контекстів досвіду, які потребують знання. Динаміка процесу породження знання, векторність, інтенціональність пізнання, пов'язана з дослідницькою, пошуковою установкою на розширення сфери

ідеальних конструктів, є те, що відрізняє його від свідомості. Тому функціональний і епіфеноменальний генезис пізнання не означає, що пізнання позбавлене власного, нетотожного діяльності і спілкування змісту. Його службова роль відходить на другий план з диференціацією пізнавальних завдань, в контексті яких ідеальні об'єкти виступають не тільки в якості цілей, але засобівта навіть специфічних предметних змістів пізнавальних процедур (конструктивізм)».

Існують, наприклад, і інші критерії класифікації концептів пізнання, в основі яких знаходиться поділ теорій пізнання на два типи - класичний і некласичний (В.А.Лекторский). Однак і в наш час, зберігається традиція протиставлення чуттєвого і раціонального пізнання, що ґрунтується на зрозумілій відмінності між відчуттям і поняттям. Іншими словами, ця традиція виявилася не тільки зручною і зрозумілою, а й досить стійкою цілісністю.

Викликано це було, перш за все, тим, що відчуття належать тільки лише конкретному суб'єкту, вони мінливі, унікальні і неповторні в принципі. У той же час поняття є загальними для багатьох суб'єктів і в них зафіксовані загальні, повторювані властивості пізнаваних об'єктів. У порівнянні з відчуттями, поняття більш стійкі і навіть здаються незмінними, так як помітити трансформацію понять можна лише за допомогою спеціального діахронічного дослідження понятійного генезису.

Тривале протиставлення чуттєвого і раціонального не тільки породило питання про те, який же з цих двох видів пізнання є «більш» первинним і достовірним, але і визначило структуру проблеми істини і тенденції розвитку гносеології протягом багатьох століть.

Уже в Новий час дилема чуттєвого і раціонального призвела до протистояння сенсуалізму і раціоналізму, загострила проблему осягнення істини. Представники сенсуалізму вважали, що все нове знання виробляється на основі відчуттів, тому чуттєве

пізнання є первинним і достовірним. Представники раціоналізму, не заперечуючи важливої ролі відчуттів у пізнанні, одночасно з цим стверджували, що саме розум надає знанню властивості загальності. А так як саме розум виробляє знання, то раціональне, а не чуттєве пізнання, є більш достовірним.

2. Проблема істини.

Сучасні дослідження феноменів чуттєвого і раціонального дозволяють розглядати органи чуття людини не тільки як результат біологічної, а й соціальної еволюції. А проблема осягнення істини все ще є основною для сучасної гносеології. Тобто питання про те, що є суттю істини, чи досяжна вона і які її критерії досі актуальні в сучасній науці про пізнання.

Філософські дискусії про сутність істини завжди породжували спектр конкуруючих теорій. Ці теорії і створювали ту цілісність, яка може дати найбільш повний філософський образ цього складного концепту.

Тому, категорія істини, вже традиційно, має різні тлумачення, які можна об'єднати в п'ять основних груп: класична концепція істини, прагматична, конвенціоналістська, герменевтична і діалектико-матеріалістична.

Найбільшого поширення набула класична концепція істини, яку з часів Аристотеля поділяли багато філософів і вчених. Основу її становить принцип відповідності. Згідно з цим принципом, істина визначається як відповідність знання про об'єкт самому об'єкту. В рамках цієї концепції світ пізнати можна (гностицизм).

У всіх різноманітних інтерпретаціях класичного принципу відповідності мова йде про відповідність суб'єктивного образу предмета самому предмету. Однак конкретні уявлення про те, що саме є «суб'єктивним образом предмета» і самим «предметом» залежать від різноманітних установок наукових співтовариств, що підтримують класичне тлумачення істини.

Слабкі сторони класичної концепції істини виявилися явно після робіт І. Канта, який ініціював більш глибоке розуміння онтології і гносеології об'єкта пізнання. В результаті багаторічних досліджень, що включали конкретні роботи в області природознавства, виникло розуміння того, що в наслідок пізнавального процесу формується складноструктурована цілісність, яку більш адекватно позначити як предмет пізнання, а не як «просте відображення» об'єктивно існуючої речі.

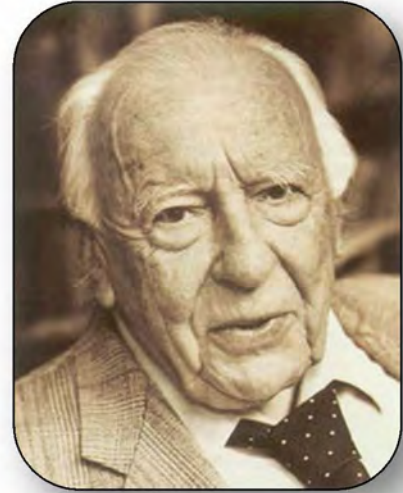
Така ситуація стимулювала не тільки подальший розвиток і поглиблення класичного розуміння істини як відповідності (наприклад, в рамках діалектико-матеріалістичної концепції істини), але і розвиток інших, альтернативних розумінь. Прикладом такої альтернативи є прагматична і конвенціоналістська концепції істини.

Основи прагматичної теорії істини, в основному, формувалися роботами Ч. Пирса, У. Джемса і Д. Дьюї. Ідеологи прагматизму вважали, що сенсом життя людини є справа (дія), а успішна дія може забезпечити тільки віра. Сама ж істина розумілася ними як вірування, здатне стимулювати успішну дію.

У свою чергу, основи конвенціоналістської теорії істини, в основному, формувалися роботами А. Пуанкаре і П. Дюгема. Ці мислителі, визначаючи своє розуміння істини, спиралися на історію науки і власну практику наукових досліджень. Детально аналізуючи конкретні епізоди формування різних наукових теорій, вони прийшли до висновку про те, що положення, що лежать в основі теорій, не можуть розглядатися як істинні або хибні, так як є, по своїй суті, конвенціями - угодами вчених. Критерії таких виборів - угод можуть бути різними (зручність, простота, доцільність і т.д.). Тому, теорії не можуть бути оцінені як істинні чи хибні в принципі. Замість цього слід перевіряти на досвіді лише окремі гіпотези.

Ще одна альтернатива класичної концепції істини формувалася в рамках філософської герменевтики, що має

багатовікову традицію. Її представники стверджували, що в областях, традиційно досліджуваних герменевтикою, класичний принцип відповідності практично не застосовують, оскільки втрачає сенс саме питання про істину в поезії або в історії, який розуміється як відповідність суб'єктивної і об'єктивної реальності. У цих умовах М. Гайдеггер, Г.Гадамер, П. Рікер, Е. Бетті і інші філософи розглядали можливості формування нової концепції істини, що не базується на принципі відповідності. В рамках філософської герменевтики найбільш значні і цілісні концепції істини представлені в дослідженнях М. Гайдеггера і Г.Гадамера.



Г.Гадамер (1900-2002)

В результаті таких робіт, філософська герменевтика формує власне розуміння істини, засноване на принципах, що якісно відрізняються від раціоналістичних установок класичної концепції.

У сучасній герменевтиці, процедура розуміння пов'язана з конкретними якостями суб'єкта і соціального контексту, проте саме розуміння залишається, в основному, суб'єктивним способом пізнання. При цьому сучасна герменевтика акцентує увагу на суттєвий вплив культурно-історичного середовища на процес розуміння. Наприклад, традиції і забобони є, на думку Г.Гадамера, конкретним вираженням історичних умов, які повністю усунути з процесу пізнання неможливо. Таким чином, герменевтичне розуміння не є вільним суб'єктивним феноменом внаслідок того, що воно обов'язково містить в собі елементи загальнозначущі і об'єктивні, які формуються культурно-історичним контекстом.

Г.Гадамер поділяє забобони на дві категорії. По-перше, це - некритично засвоєні думки, від яких, в принципі, можна

позбутися. По-друге, це - ментальні установки епохи, усунути які суб'єкт пізнання, в принципі, не в змозі без втрати своєї приналежності до певної історичної епохи.

У цьому варіанті концепції істини визнання традиції є лише визнанням історичності і обмеженості свого власного існування. Тому, проходження традиції, опора на непереборні забобони і авторитет не віддаляють, а наближають до істини суб'єкт пізнання. Прихильники такої концепції, підкреслюючи її адекватність в галузі гуманітарних наук, говорять скоріше про процес наближення до істини в тих областях, де в повній мірі неспроможні задовольнити пізнавальний інтерес природно - наукові методи дослідження.

Діалектико-матеріалістична концепція істини будується на основі класичного принципу відповідності. Представники діалектичного матеріалізму розвивають вчення про об'єктивну, абсолютну і відносну істини, сприймаючи процес пізнання як відображення об'єктивної дійсності.

Гіпотеза представників діалектичного матеріалізму про існування об'єктивної істини одночасно містить переконання в тому, що людське знання суб'єктивне за формою тому, що завжди є знанням суб'єкта (конкретної людини, наукового співтовариства і т.п.). У той же час знання об'єктивне за змістом, так як відображає властивості об'єкта дослідження. В результаті пізнання форма і зміст об'єднуються в одній цілісності.

Важливо відзначити, що поняття «об'єктивна істина» вказує на те зміст знання, яке не залежить від суб'єкта пізнання. Іншими словами, пізнання, незалежно від волі його суб'єкта, володіє принциповою здатністю більш-менш достовірно відображати об'єктивний світ. Залишалося лише визначити конкретні структури і зміст цього «більш-менш» об'єктивного цілого.

Під абсолютною істиною діалектичний матеріалізм розуміє якесь, на даному етапі пізнання повне, знання про об'єкт, тим самим неявно допускаючи існування такого знання апіорі. У

цьому сенсі абсолютна істина виступає як гіпотетична цілісність і мета пізнання, реально недосяжна, але стимулююча науковий пошук. У процесі такого пошуку конкретні досягнення науки сприймаються як відносні істини - тобто як апріорі неповне, одностороннє знання про об'єкт. Це принципово незавершене, неповне знання прийнято підводити під поняття предмета пізнання.

Діалектична взаємодія абсолютної і відносної істини дозволяє представити істину пізнання як процес. Тобто дозволяє представити істину як рух в абстрактному семантичному просторі через відносні істини до абсолютного, але фактично недосяжної, гіпотетичної межі вичерпного знання про об'єкт.

Усвідомити істотну роль семіотичного та соціально-культурного контекстів в досягненні змісту і функцій поняття істина також допомагає аналіз проблеми істини в арабомусульманській філософії. У найбільш загальному плані концепт істини, сформований в цьому напрямку, розуміється як «правильність співвідношення між «явним» і «прихованим», коли ці дві сторони відповідають одна одній. В якості «прихованого» розглядаються, як правило, «сенси», а співвідношення «явне-приховане» в силу особливостей розуміння категорії «сенси» виступає в двох аспектах - як відношення «вимовленість - сенси» і «річ - сенси»».

В результаті сучасних досліджень проблеми раціонального пізнання в філософському співтоваристві сформувалося таке уявлення про особливості еволюції пізнання:

♣ Еволюція пізнання є нелінійним процесом, який не може бути описаний лише як рух від дораціонального до раціонального, від міфу до логосу, від думки до знання.

♣ Етапами еволюції пізнання в філогенетичному сенсі є цілісні когнітивно-культурні системи, що характеризуються специфічним соціально-історичним змістом. Такий повсякденний досвід, магія, міф, мистецтво, релігія, право, філософія, мораль,

ідеологія, наука. З'являючись в процесі диференціації пізнавального ставлення до світу як різні типи пізнання, вони набувають автономні функції і збагачуються змістом в ході взаємодії між собою.

♣ В одних типах пізнання найбільш рельєфно виступає накопичення, збереження і відтворення досвіду, в інших - його розвиток і оновлення. Прикладами першого роду є пізнання в рамках міфу, релігії, моралі, права, прикладами другого - магія, мистецтво, філософія, наука.

♣ Тип пізнавальних відносин визначається пропорційним сполученням у ньому практично-цільових, нормативно-регулятивних, конструктивно-споглядальних, аналітико-критичних та пошуково-дослідницьких контекстів.

При цьому підкреслюється важлива роль, яку відіграють у генезі пізнання наукові співтовариства. Сучасне наукове співтовариство - провідний елемент соціальної системи, каталізатор її прогресивного розвитку. Але суспільство в цілому не є колективним суб'єктом пізнання, а розвиток пізнання не реалізує собою суспільний прогрес. Суб'єктами пізнання є, з одного боку, окремі індивіди, а з іншого - епістемічні спільноти, які створюють інституційні умови пізнання, використовуючи наявні соціальні ресурси. Історичний розвиток різних видів і способів пізнання є «ферментом» соціального розвитку, який істотно визначає етапи цього розвитку, історико-культурні епохи.

Слід зазначити, що суттєвою особливістю сучасних концепцій істини є принцип конкретності. Відповідно до цього принципу, питання про істину пізнання набуває сенсу тільки стосовно до конкретних суспільно-історичних умов. Таким чином, концепти пізнання і істини виявляються тісно пов'язаними з поняттям сенсу.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. На якому історичному етапі розвитку філософії домінантною проблемою філософської рефлексії була проблема взаємовідношення знання і думки, істини і помилки?
2. У чому полягає єдність концептів пізнання, істини і сенсу?
3. Прокоментуйте виробництво знання як обмін сенсами між різними типами епістемічних спільнот.
4. Охарактеризуйте еволюцію пізнання як нелінійний процес, який як рух від дораціонального до раціонального, від міфу до логосу, від думки до знання.
5. Чи може пізнання бути зрозуміле як самостійна ідеальна реальність, що володіє внутрішньою динамікою і джерелами розвитку?

Тими для написання рефератів

1. Пізнавальні здібності людини.
2. Принцип конкретності істини.
3. Суспільство як колективний суб'єкт пізнання.
4. Диференціації пізнавального ставлення до світу і типи пізнання.
5. Аналіз проблеми істини в арабо-мусульманській філософії.

Література

1. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры): монография / И. С. Алексейчук. – Донецк, Изд-во ДонНУ, 2010. – 184 с.
2. Алексейчук И. С. Философско-образовательное измерение рационального познания: дисс... доктора философ. наук : 09.00.10 / И. С. Алексейчук. – Харьков, 2011. – 388 с.
3. Моррис Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис // Семиотика. Антология. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М., 2001. – С. 45–98

4. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф /А. Ф. Лосева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.– 480 с.

5. Кравец А.С. Три парадигмы смысла / А.С. Кравец // Вестн. Москов. унив.- 2004.- Серия 7, Философия, №6.- С.75- 92.

6. Мамардашвили М.К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с

7. Михайлов Ф.Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф.Т. Михайлов // Вопр. философии. - 1999. - №8. - С. 92-118.

ТЕМА 5. КОНЦЕПТУАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СЕНС

1. Парадигми концептуальних уявлень про сенс. Аналітичний напрям.
2. Феноменологічна традиція розуміння сенсу.
3. Методологічні структури пропозиціональної парадигми сенсу.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ **Знак** - матеріальний, об'єкт, який виступає в процесах пізнання та спілкування в ролі замітника (представника) іншого предмета, явища, дії або події, і використовується для одержання, зберігання, перетворення та передачі інформації.

♣ **Ноема** - мислене уявлення про предмет, або, іншими словами, предметний зміст думки; представленість предмета у свідомості. Поняття феноменології Е. Гуссерля, що означає зміст переживання свідомості, коли ми розглядаємо останнє як поєднане з чимось трансцендентним самому реальному складу переживання, тобто ноезису.

♣ **Досвід** - відображення в людській свідомості законів свідомості об'єктивного світу і суспільної практики, одержане в результаті активного практичного пізнання. Сукупність практично засвоєних знань, навичок, знання життя, засноване на пережитому, випробуваному. Досвід — це перш за все сукупність всього того, що відбувається з людиною в її житті і що вона усвідомлює; людина може мати досвід про саму себе, про свої здібності, про свої чесноти і вади, людина також може мати досвід і про думки, ідеї, знання.

♣ **Парадигма**—у загальному значенні — теоретико-методологічна модель. Парадигма - сукупність філософських, загальнотеоретичних основ науки; система понять і уявлень, які властиві певному періодові розвитку науки, культури, цивілізації.

♣ **Сенс** — сутність, чого-небудь; значення; зміст.

1. Парадигми концептуальних уявлень про сенс.

Аналітичний напрям.

В історичному генезисі концептуальних уявлень про сенс склалися три парадигми, які послідовно змінюють і взаємодіють одна з одною.

Перша парадигма - поняттяцентристська, її витoki можна простежити починаючи з античності. Свою назву ця парадигма отримала в силу того, що за елементарну одиницю сенсу тут було прийняте поняття. Всі інші смисли лінгвістичної цілісності (пропозицій або текстів) розглядалися як похідні від сенсу складових їх слів. У цій парадигмі виникло протистояння двох смислових властивостей слова, приблизно відповідних російським словам «позначення» і «означення».

Під позначенням розумілася проекція поняття на річ, що ним позначається. Саме ця річ, яку можна порівняти з поняттям (знаком), раніше називалася значенням, тепер же частіше використовують терміни «денотат» або «референт». Під означенням зазвичай розумілася думка (дефініція, тлумачення), що трактує розуміння поняття. Це трактування зазвичай і називалася сенсом. Через всю історію дискусій про сенс поняття проходить це протистояння двох його семантичних вимірів. Плутанина, яку породили згадані вище два підходи до розуміння семантики поняття, привела до затяжної дискусії про співвідношення змісту і значення. Почасти ця ситуація була викликана недостатньою глибиною розробки загальних проблем семіотики і такого феномена як знак. Говорячи іншими словами, семіотика як наука лише зароджувалася в подібних дискусіях.

Ситуація була успішно вирішена в кінці XIX ст. завдяки роботам Г. Фреге, який вперше описав семантичну структуру імені:знак (ім'я) - сенс - денотат (значення).

Пізніше така структура отримала позначення «трикутника Фреге». Саме після робіт Г. Фреге сенс знака та його денотат можна було розрізняти вже більш чітко.

Таким чином, понад дві тисячі років філософи осмислювали світ речей і ідей. При цьому сформувалися дві традиційні лінії – ідеалізму і матеріалізму, що структурують філософський семантичний простір. Але тільки в кінці XIX - початку XX ст. в цьому просторі явно проявився третій вимір - знаковий. Це вимір дозволив внести нові смисли в традиційні філософські концепти людини, суспільства, культури і пізнання, по-новому поглянути не тільки на природу людини, але і всю цілісність, яку утворюють такі об'єкти в своїй взаємодії.

Можна сказати, що в цей переломний період почав змінюватися не тільки парадигмальний контекст старих проблем, але одночасно з такими трансформаціями зароджувалися якісно нові парадигми. В результаті згаданих змін проблема взаємодії «знаків» зі «смислами» і «речами» стала досліджуватися системно протягом останніх півтора століття. Роль Г. Фреге в цих процесах переосмислення ключова: по суті, він відкрив епоху «знаків» в доповненні до епохи «речей і ідей», яка тривала понад дві тисячі років.



Г.Фреге (1848-1925)

Вплив робіт Г.Фреге можна порівняти з імпактами В. Вундта в психології і З. Фрейда в психоаналізі, які дали старт новому відліку часу не тільки в розвитку своїх вузькоспеціальних дисциплін, а й загалом генезису науки і культури.

Г. Фреге вважав що сенс імені (знаку) висловлює думку про речі, а денотатом є сама річ, на яку вказує знак (ім'я). Неявно передбачалося, що сенс імені зумовлюється його денотатом.

Результати, отримані Г. Фреге, були переосмислені представниками різнорідних наукових співтовариств через призму своїх конкретних контекстів, що призвело до виникнення двох сімейств не завжди чітко розрізнених понять. Одне

сімейство понять (денотат, десигнат, референт, номінат, екстенціонал) відображало вказівну функцію знака (поняття). Відповідно до цієї функцією знак (поняття) повинен вказувати на відповідну йому річ (або клас речей).

Друге сімейство понять (сенси, сигніфікат, інтенціонал) відображало семантичну функцію знака (поняття). Відповідно до цієї функції знак пов'язаний з думкою, супутньою його вживанню.

У цій класифікації, як відзначають багато дослідників, термін «значення» «має невизначений семантичний статус, постійно переміщаючись в лінгвістичному дискурсі» від першого сімейства зазначених понять до другого і навпаки.

Роботи в новому, «знаковому» вимірі філософського простору, яке явно і системно починає досліджуватися в мультидисциплінарному режимі з кінця XIX ст., відразу ж загострили «старі» проблеми світу «речей і ідей», тобто проблеми ідеалізму і матеріалізму, онтології і гносеології. Важливо відзначити, що з цими проблемами відразу ж зіткнувся і Г.Фреге, який змушений був розширити і поглибити традиційний зміст поняття «річ». Тим самим він ініціював розробку науково обґрунтованих критеріїв відмінності «речей» від «ідей» на новому методологічному витку.

Образно і точно цей момент описаний А.С. Кравцем: «Фреге дуже хвилювало питання про об'єктивність, або, вірніше, про загально значимість сенсів. Він підкреслював, що в строгих науках (наприклад, в математиці, фізиці) ми можемо домагатися великої строгості у визначенні смислів і приходити до однозначного для всіх розуміння, виносити судження про істинність або хибність висловлювань. Але якщо визнається, що сенс ментальний, тобто цілком перебуває у сфері свідомості, то проблематичною стає його бажана загально значимість для різних суб'єктів.

Німецький логік прагнув провести межу між суб'єктивним і об'єктивним на основі відділення і протиставлення

розумоводосягнутого сенсу і чуттєвого уявлення. На його думку, сенси можна зробити загальнозначущими, загальнозрозумілими, в цьому плані вони більш об'єктивні, ніж чуттєві уявлення. Чуттєвий образ Місяця дійсно варіює від людини до людини, але сенс фрази «Місяць - природний супутник Землі» розуміється людьми, знаючими мову, однаково.

Що ж стосується денотата, то тут об'єктивація, на думку Г. Фреге, доходить до межі: «Денотат знака - це річ, дана нам у відчуттях».

Правда, речове (предметне) трактування денотата у Г. Фреге розмивається, стає невизначеним, коли він поряд з фізичними речами наводить як приклад денотатов числа, точки, тобто досить абстрактні об'єкти.

Тому про речі Г. Фреге змушений говорити в найширшому сенсі слова, включаючи в них і клас абстрактних речей, або те, що в сучасній методології називають ідеальними (теоретичними) об'єктами.

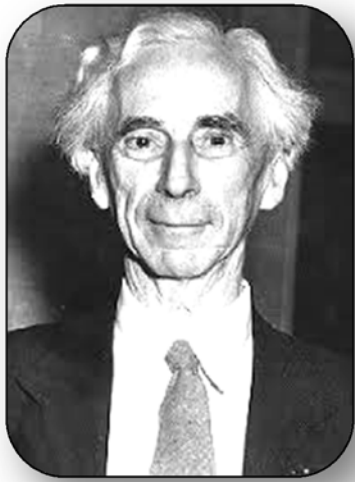
У Г. Фреге є один вислів, що вже став класичним, в якому явно розкривається вся «революційна» широта його трактування поняття «річ»: «Коли ми вживаємо слово звичайним чином, його денотат - це те, що ми маємо на увазі».

Однак існувати матеріальної мати на увазі «щось» - це якісно різні виміри проблеми існування, які призводять філософів до альтернативних філософських позицій. Тому, така відмінність в трактуванні денотата пізніше виявилось більш чітко в філософських дискусіях.

Осмислення семантичної структури трикутника Г. Фреге породило дві лінії в генезі філософських дискусій. Першу можна назвати феноменологічною (в ній сенс стає категорією), а другу - аналітичною (в ній взагалі робиться спроба усунення поняття сенсу з явною частини дискурсу).

Яскравою ілюстрацією роботи, що належить субстрату другої лінії, є «Дослідження значення й істини» (1940) Б. Рассела. Особливий емпіризм автора проявився тут в тому, що поняття сенсу

в роботі явно майже не використовується. Викликано це було тим, що сенс в якості категорії явної семантики відхилявся представниками аналітичної лінії через свою очевидну суб'єктивну (ментальну) природу. Такі дослідники намагалися явно не використовувати в своїх теоріях елементи суб'єктивізму і психологізму, яких не повинно бути, на їхню думку, в природно - науковій теорії. У той же час, співвідношення знака (імені) з об'єктом (тобто денотативна функція знака) мало для них вирішальне значення.



Б. Рассел (1872-1970)

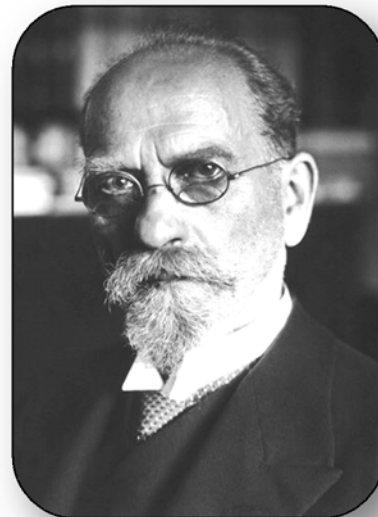
Відповідно до концепції Б. Рассела, зародження денотатів в емпірії мови, тобто формування первинних значень слів, відбувається на основі чуттєвих асоціацій слів з річчю: «Коли асоціація встановлена, об'єкт підкріплює поняття, а поняття - об'єкт. Коли зв'язок між об'єктним поняттям і тим, що воно означає, встановлено, поняття робиться «зрозумілим» у відсутності об'єкта».

Детальні дослідження механізмів «визначення імен», виконані в рамках аналітичної традиції, привели її представників до усвідомлення необхідності введення поняття сенсу в явний дискурс. Пізніше сам Б. Рассел багато зробив для того, щоб «повернути поняття сенсу в логіку визначення імен», що можна розглядати як віддзеркалення загального тренда в генезі аналітичного напрямку, яке поступово трансформувалося у напрямку явного визнання ролі сенсу в структурі трикутника Г. Фреге (знак - сенс - денотат).

2. Феноменологічна традиція розуміння сенсу.

Слід зазначити, що з самого початку розвитку феноменологічної традиції поняття сенсу було своєрідною категорією в трактуванні значущості не тільки імен, але і більш широкого кола об'єктів, аж до людського буття.

Яскравим представником цієї традиції був Е. Гуссерль, який вважав, що джерелом сенсу є інтенціональна свідомість. Під інтенціональною він розумів «властивість переживання бути свідомістю чогонебудь». Для опису феноменологічного варіанту обговорюваної семантичної структури німецький філософ ввів ще одне поняття, яке він позначив словом Ноєми.



Е.Гуссерль (1859-1938)

Ноєми, відповідно до уявлень Е. Гуссерля, - це те, на що спрямовано свідомість суб'єкта, тобто Ноєми - це не тільки щось мислиме, але вже така цілісність, яка наділена змістом. Це поняття Е. Гуссерль явно протиставляв трактуванню денотата у Г.Фреге. Таким чином, представники феноменологічного і аналітичного напрямків досліджували одну і ту ж цілісність, але виконували це в різних проекціях.

Ноєма є «усвідомлюване як таке», незалежно від того, чи існує відповідний пізнаваний «дійсний об'єкт» в якості матеріальної цілісності. Таким чином, суттєвим елементом Ноєми є присутність усвідомленого сенсу, так звана «наділена змістом».

При цьому у багатьох інтерпретаторів творчості Е. Гуссерля створювалося враження нібито він «перегинає палицю своїм викреслюванням (винесенням в дужки) фізичного світу», що у нього «сєнс підноситься над світом» тощо.

Однак, можна сказати, що основна новизна ідей Е. Гуссерля була в тому, що не тільки зміст, а й позначений цим сенсом денотат (в його термінології - Ноєми) знаходяться в межах свідомості. Таким чином,

неявно він вказував на те, що сенс «розмазаний» мінімум за двома вершинами трикутника Г. Фреге. Тобто він вказував на те, що якась частина сенсу завжди присутня в денотате.

Таким чином, поняття Ноєми, сформоване Е. Гуссерлем, не є «зайвим», так як воно підкреслює семантичну (інтенціональну, суб'єктивну, відносну, умовну і «рухливу») природу денотата.

Порівнюючи методологічні структури аналітичного і феноменологічного напрямків, можна сказати, що якщо представники першого напрямку (аналітичного) намагалися елімінувати сенс з трикутника Г. Фреге, то представники другого напрямку (феноменологічного) спробували зробити те ж саме з матеріальною річчю, яка виступала в якості денотата. Але вони робили ці спроби не для того, щоб «усунути» матеріальну річ з розгляду («викреслити з фізичного світу»), а для того, щоб краще зрозуміти її суть, підкреслити її «залежність» від суб'єкта. Говорячи сучасною мовою, тим самим вони підкреслювали, що саме суб'єкт пізнання «виділяє» річ з середовища, відштовхуючись від свого досвіду і сформованого спектра перцептивних образів. Однак в той час не був ще сформований той сенс, який ми сьогодні вкладаємо в поняття «досвід» і «спектр перцептивних образів». Тому і з'являлися фрази про те, що «сенс підноситься над світом», «сенс світу повинен перебувати поза світом» тощо.

Слід зазначити ту роль, яку зіграла лінгвістика в формуванні субстрату і структури мультидисциплінарного дослідження проблеми сенсу. Якісно новим елементом стало формування системного аналізу. В його основі знаходяться подання семемного аналізу, що дозволяють виділяти системні характеристики сенсу поняття.

При цьому підході сенс поняття синтезується з окремих семантичних компонент, що знаходяться в ієрархічному відношенні один до одного. Такі компоненти були названі семами, а сім'я сем, що становлять систему сенсу поняття, отримала назву семеми.

Лінгвістичні дослідження виявили обмеженість поняттяцентристської парадигми, сформували уявлення про мову як про саморозвиватися феномен. Сенс слова став сприйматися як якась відкрита цілісність, здатна до розвитку (збагачення) при змінах контексту.

3. Методологічні структури пропозиціональної парадигми сенсу.

Нові аспекти у вивченні сенсу стали формуватися в рамках прагматики, що дозволяє враховувати особливості семантичного генезису за допомогою ставлення мовця до сказанного.

Висловлювання типу «Думка - є сенс пропозиції», «Тільки пропозиція має сенс, ім'я набуває значення лише в контексті пропозиції» стали загальним місцем філософського дискурсу. Вважають, що усвідомлення цього факту привело до формування пропозиціональної парадигми сенсу.

Пропозиціональна парадигма заснована на припущенні про те, що сенс можна сформувати за допомогою деякої конструкції з імен та предикатів, тобто він є функцією висловлювання. Таким чином, пропозиція характеризує якийсь елементарний семантичний зв'язок між ім'ям і предикатом. Цей зв'язок можна проілюструвати традиційною логічною формулою судження «S є P». В рамках пропозиціональної парадигми вважають, що сенс пропозиції може перебувати тільки в ній самій.

Говорячи іншими поняттями, в рамках цієї парадигми семантичний «центр ваги» зміщується від поняття до пропозиції. Таким чином, ієрархія структури «поняття - пропозиція - текст» породжує відповідний парадигмальний ряд, який дозволяє виділити системну природу сенсу.

Це дає підставу класифікувати пропозиціональну парадигму як якийсь проміжний етап парадигмального генезису між поняттяцентристської і діяльнісної парадигмами. При такому

баченні парадигмального генезису пропозиціональну парадигму можна розглядати як зародок діяльнісної парадигми.

Слід відрізнити пропозицію від пропозиції. Пропозиція є елементом філологічного простору, в той час як пропозиція є елементом простору логічного. Саме пропозиція «є смисловим інваріантом різних форм пропозиції», тобто вона відображає семантичну сутність пропозиції, його загальний, елементарний сенс.

Дослідження, виконані в рамках пропозиціональної парадигми, дозволили виявити тонку органіку сенсу. З їх допомогою було встановлено, що осмислені висловлювання підкоряються одночасно трьом закономірностям: семантичної узгодженості, лексичної сполучуваності та синтаксичному управлінню. У роботах Н. Хомського і Дж. Міллера вперше був виявлений зв'язок синтаксису з семантикою (сенсом) пропозиції.

Основний висновок досліджень, виконаних в рамках пропозиціональної парадигми, вказував на те, що зміст речення є якісно новою цілісністю, безпосередньо не виводиться і не зводиться до простої суми слів, узятих з лексикону.

Таким чином, роботи, виконані в рамках пропозиціональної парадигми, дозволили побачити багаторівневу ієрархію структурної організації сенсу.

Незважаючи на те, що пропозиціональна парадигма зіграла важливу роль у розумінні внутрішніх закономірностей семантичних структур і навіть позначила їх можливі семіотичні кордони, поступово стала усвідомлюватися і її обмеженість. Це було викликано тим, що пропозиціональна парадигма дозволяла виділяти лише суть сенсу, тобто найбільш загальні, контекстно-стійкі семантичні структури.

Новий виток парадигмального генезису проявився в 1962 році, коли Джон Остін у своїй книзі «Як проводити дію за допомогою слів» представив перший явний і цілісний опис підстав діяльнісної парадигми сенсу.

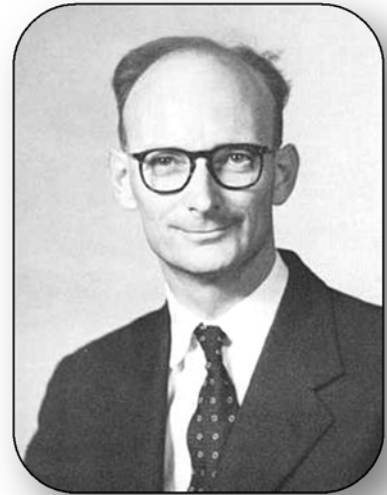
Дж. Остін традиційно очолює список «піонерів британської філософії повсякденної мови» так як він одним з перших звернув увагу наукового співтовариства на те, що вживання багатьох слів і пропозицій в мовній практиці може бути витлумачено як реальна дія.

Однак, як це часто буває в історії науки, до Дж. Остіна ідею про те, що «пропозиції можуть щось показувати крім того, що вони повідомляють» висловив Л.Витгенштейн, що «дало поштовх кільком дослідженням в області філософії мови», в яких брали участь М.Шлік і Р.Карнап.

Діяльнісна парадигма була заснована на сприйнятті мовного акту як дії мовця, яке спрямоване на слухача. Це актуалізувало суб'єктивні аспекти сенсу, пов'язані з намірами говорить і з тим, як сприймає його комунікант розумів ці наміри.

Як справедливо зазначає А.С. Кравець: «Всякий мовний акт проводиться говорить з наміром досягти певної мети, впливати на слухача в бажаному напрямку. І тут принципово важливим для успіху в досягненні комунікативної мети виявляється сенс не тільки самої пропозиції, а й конкретний вид її модальності, всі прагматичні устремління комунікантів. Ці аспекти сенсу не охоплюються ізольованою від контексту спілкування пропозиційною парадигмою».

Можна сказати, що в новій парадигмі змінювався масштаб семантичного простору, він ставав більш детальним. Наприклад, в рамках пропозиційної парадигми традиційно мало сенс одне питання: «що сказано?» (Або «що означає сказане?»), А в рамках нової парадигми мають сенс додаткові питання: «для чого це сказано», «з якою метою», «з яким наміром»? Таким чином «діяльнісна парадигма занурює сенс в світ людської суб'єктивності»,



Дж. Остін (1911-1960)

але при цьому обидві парадигми виділяють об'єктивний зміст сенсу, фіксують зв'язок сенсу з реальністю. Важливим було і те, що в рамках діяльнісної парадигми рівень пропозиціонального сенсу не відкидався, а був присутній як суттєвий елемент семантичного простору.

В результаті досліджень, виконаних в рамках діяльнісної парадигми, було встановлено, що через свою раціональну природу мовний акт підпорядковується певним комунікативним закономірностям, які Дж. Лакофф назвав «природною логікою», тобто логікою природного застосування мови. Наприклад, сенс завжди логічний, на відміну від абсурду.

Дж. Остін не тільки звернув увагу на те, що вживання багатьох слів і пропозицій в мовній практиці може бути витлумачено як реальна дія, але і описав основні види таких дій, позначивши їх як перформативи (від англійського *perform* - виконувати, здійснювати).

Дії, «що здійснюються за допомогою слів», обов'язково щось змінюють у навколишньому світі: призводять до нових соціальних статусів людей (як у випадку вироку судді або звільнення з роботи), вводять нову номенклатуру в назві вулиць, міст, кораблів і тощо, спонукають людей до певних дій (як у випадку наказу, прохання, благання), покладають на мовця певні зобов'язання (як у випадку обіцянки, клятви, присяги), мають певний ментальний вплив на навколишнього (як у разі висловлення погрози), а іноді просто висловлюють загальноприйняті етикетні (ритуальні) дії (привітання, співчуття тощо).

Пізніше діяльнісна парадигма отримала подальший розвиток в роботах англійських і американських філософів П.Стросона, П.Грайса, Г.Райла, У.Куайна, Дж.Р. Серля. Детально вивчаючи семантичні структури іллокутивних і перлокутивних феноменів (тверджень, констатацій, декларацій, пояснень, аргументацій, обіцянок, клятв, погроз, проклять, прохань, наказів, благання, поздоровлень, побажань удачі, привітань тощо) ці дослідники сенсу «в світі людської суб'єктивності» не могли не побачити велику кулю

наявну семантики комунікацій. При цьому вони не тільки вказали на важливу роль цієї кулі в комунікаціях, а й описали її структурию і функції.

Таким чином, якщо в межах поняттяцентристської парадигми сенс відображає відношення, що виникає між знаком (поняттям) і об'єктом пізнання, то в межах пропозиціональної парадигми це відношення опосередковується людською думкою, яка характеризує деякий «стан справ у світі». Таке опосередкування за допомогою «об'єктивного стану справ» зберігається в діяльнісній парадигмі, але воно стає більш детальним, враховує мотиви, цілі діяльності суб'єкта, тобто «прагматичні устремління комунікантів».

Інакше кажучи, діяльнісний підхід суттєво розширює межі розуміння змісту висловлення тому, що в ньому враховується суб'єктивний зміст сенсу, пов'язаний з наміром мовця і з розумінням цього наміру.

В результаті згаданих парадигмальних трансформацій мовний акт починає трактуватися як специфічний вид людської діяльності, що здійснюється за допомогою спеціальної системи знаків (мови). При цьому дослідники прагнуть показати зв'язок логічних закономірностей з процедурами мовної аргументації.

Багато дослідників генезису філософії мови вважають, що одна з основних особливостей лінгвістики ХХ ст. визначалася з'єднанням структуралізму та семіотики. По суті така інтеграція була визначена роботами Ч. Морріса, який запропонував інтерпретацію процесу семіозису як процесу, що здійснюється в трьох вимірах: знак може бути осмислений синтаксично (тобто за допомогою своїх взаємин з іншими знаками або з сукупною знаковою системою), або знак може бути осмислений семантично (тобто за допомогою свого ставлення до предмета, який він позначає), або - прагматично (тобто за допомогою свого ставлення до того, що говорить, що використовує ті чи інші

знаки). Ймовірно, три парадигми сенсу, описані вище, також є породженням цієї внутрішньої структури семіозиса.

Проаналізовані вище парадигми важливі при репрезентації знань в освітньому просторі. Напрямок «репрезентація знань» сформувався в другій половині XX ст. на стику декількох дисциплін: епістемології, філософії освіти, філософії науки, філософії мови, штучного інтелекту, когнітивної психології, когнітивної лінгвістики, когнітивної нейронауки, логіки, семіотики та інформатики.

Сам факт появи поняття «репрезентація» викликав дискусію, однаково цікаву для філософії, когнітивістики і природознавства, що посилює інтеграцію їх семантичного простору і потенціал розвитку цих галузей знання.

Наукова література, присвячена проблемі репрезентації, представлена досить значною кількістю публікацій, з яких за останнє сторіччя аналітики виділяють майже двісті робіт вітчизняних і зарубіжних авторів.

При цьому в багатьох роботах, що спираються на великий емпіричний матеріал, адекватно окреслено основні проблеми та перспективні напрямки досліджень: стратегією сучасної освіти проголошується моделювання багатовимірної педагогічної реальності; робляться спроби модифікації програм навчання з урахуванням взаємного впливу лінгвістики, психології і нейробіології; резерви репрезентації покладаються на розвиток знаково-символічної діяльності тощо. Одночасно з цим робляться спроби використання високих технологій для поліпшення механізмів репрезентації знань в освітньому просторі, здійснюється філософський аналіз механізмів репрезентації знань в системі освіти, виконуються дослідження методологічних основ освітнього простору як загального і гранично абстрактного концепту, виконуються метаобзори численних філософських вчень минулого і сучасності, досліджуються закономірності генезису і особливостей систематизації знань про утворення

циклічного розвитку стратегічного соціального ресурсу, робляться спроби використання елементів інтеграційного і компетентнісного підходів.

Однак, незважаючи на значну концентрацію зусиль і високий професіоналізм дослідників, в даний час результати подібних робіт представлені, в основному, тільки на самих абстрактних епістемологічних рівнях: розкриваються значення таких понять, як «текст», «контекст» і «дискурс»; репрезентація інтерпретується як «ідеалізація матеріального світу», або як «просторово-часова реалізація тексту», або як «одночасне пізнання матеріального (фізичного) і ідеального (семантичного) буття» тощо. Такий стан актуалізує подальші наукові та філософські пошуки проблеми раціональності. Ця проблема, як уже зазначалося, завжди була присутня в філософському дискурсі. Особливо актуальною вона виявилася і в ХХ ст., найчастіше асоціюючись з науковою раціональністю. Індустріальний, а потім і інформаційний типи суспільства – це цілісності в котрих головну роль відіграє наука, інформаційні потоки і нові технології. Сучасна система освіти відображає ці зміни в суспільстві, які сприймаються в соціумі як природні прояви генезису раціональності.

Багато дослідників відзначають, що поняття раціональності багатозначне і, в даний час, до кінця не визначене. Раціональність можна розглядати як історико-науковий феномен, як логіко-методологічний прийом і як світогляд.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте історичний генезис концептуальних уявлень про сенс.
2. У чому суть дискусії про співвідношення змісту і значення?
3. Поясніть структуру, яка отримала назву «трикутника Фреге».

4. Прокоментуйте дослідження механізмів «визначення імен», виконані в рамках аналітичної традиції.

5. Поясніть багаторівневу ієрархію структурної організації сенсу.

Тими для написання рефератів

1. Раціональність як історико-науковий феномен.
2. Раціональність як логіко-методологічний прийом.
3. Раціональність як світогляд.
4. Інформаційний типобщества.
5. Пропозиціональна парадигма сенсу.

Література

1. Алексейчук И. С. Интерпретация гносеологической природы различных видов знаков / И. С. Алексейчук // Гілея :науковийвісник. – К., 2010. – Вип.38. – С. 286–293.

2. Алексейчук И. С. Предмет высшей школы. Структура сущности и явления / И. С. Алексейчук // Вісн. Донецьк. ун-ту. Сер. Б, Гуманітарні науки. – 1998. – № 1. – С. 172–193.

3. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры): монография / И. С. Алексейчук. – Донецк, Изд-во ДонНУ, 2010.– 184 с.

4. Алексейчук И. С. Философско-образовательное измерение рационального познания: дисс... доктора философ.наук : 09.00.10 / И. С. Алексейчук.– Харьков, 2011. – 388 с.

5. Моррис Ч. У. Основания теории знаков / Ч. У. Моррис // Семиотика. Антология. – Изд. 2-е, испр. и доп.– М., 2001. – С. 45–98.

6. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф /А. Ф. Лосева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.– 480 с.

7. Кравец А.С. Три парадигмы смысла / А.С. Кравец // Вестн. Москов. унив.- 2004.- Серия 7, Философия, №6.- С.75- 92.

ТЕМА 6. ПЕДАГОГІЧНІ ЕКСПЛІКАЦІЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ТА ФОРМАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО АСПЕКТІВ РАЦІОНАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ.

1. Загальний стан думки у раціональному пізнанні.
2. Особливості формування понять, суджень і умовиводів у структурі сходження від абстрактного до конкретного.

КЛЮЧОВІ ТЕРМІНИ І ПОНЯТТЯ:

♣ *Ідеальне* - філософське поняття, протилежність матеріального, реального.

♣ *Мі́слення*— процес формування й упорядкування ідей людиною або іншою розумною істотою. Мислення є фундаментальною властивістю людини, і через цю фундаментальність йому важко дати означення, спираючись на простіші поняття. Консенсусу щодо того, як визначити та розуміти мислення немає.

♣ *Семантика* – розділ мовознавства, пов'язаний з лексикологією; вивчає значення слів і їх складових частин, словосполук і фразеологізмів.

♣ *Семіотика* - наука, яка досліджує способи передачі інформації, властивості знаків та знакових систем в людському суспільстві (головним чином природні та штучні мови, а також деякі явища культури, системи міфів, ритуалів), природі (комунікація у тваринному світі) або в самій людині (зорове та слухове сприйняття тощо). Іншими словами, семіотика— це теорія знаків та знакових систем.

♣ *Суб'єктивність*—прояв уявлень людини про навколишній світ, її точки зору, почуттів, переконань та бажань. У філософії цьому терміну зазвичай протиставляють об'єктивність. На побутовому рівні суб'єктивність— це ставлення до чогось лише згідно з особистими поглядами, інтересами або смаками; відсутність об'єктивності.

♣ *Епістемологія* – філософсько-методологічна дисципліна, у якій досліджується знання як таке, його будова, структура,

функціонування і розвиток. Термін введений і активно застосовувався у англо-американській філософії XX ст. Традиційно ототожнюється з теорією пізнання.

1. Загальний стан думки у раціональному пізнанні.

Незважаючи на те, що дослідження взаємодій знаків і їх образів тривають протягом тисячоліть, інтенсивне вивчення цього феномену кількісними методами почалося лише на початку XX ст. Розвиток психоаналізу і загальний генезис експериментальної психології (особливо роботи по створенню проектних тестів і так званих «детекторів брехні») дозволили вивести це вивчення на якісно новий рівень. Паралельно зі згаданими процесами кількісного вивчення взаємодії знаків і їх образів, відбувалася інституціоналізація семіотики з формуванням власних внутрішніх структур семантики, синтактики і прагматики.

Десятки наукових співтовариств протягом останнього століття генерували конкретний епістемологічний субстрат обговорюваного напрямку. В основному, це були представники структурної лінгвістики і літературознавства, філософської герменевтики й естетики, антропології та культурології, психології та педагогіки, логіки і філософії науки, соціології та економіки, штучного інтелекту та інформатики, нейрофізіології і біохімії мозку. Корпус отриманих знань склали десятки тисяч наукових публікацій, але ще чверть століття тому провідні фахівці все ще констатували, що «... з образами не все гаразд. Навіть самі, здавалося б, повні та детальні образи можуть бути разюче неповними і помилковими». Йшлося про феномен, який в філософії мови давно отримав назву семіми і представляв собою цілісність, що знаходиться між «сліпим і безіменним» чуттєвим чином і «гранично-узагальненим і не точним» поняттям.

Вже понад століття існує стійке і обгрунтоване розуміння того, що матеріальним субстратом образів є нейрофізіологічні

процеси, що протікають в корі головного мозку людини. Як відомо, на чуттєвому рівні пізнання образи є результатами процесів відчуття, сприйняття і уявлення, на рівні логічного мислення вони пов'язані з поняттями, судженнями і умовиводами. Всі ці процеси і об'єкти пов'язані між собою і утворюють, по суті, єдиний феномен індивідуальної психіки. При цьому дослідження проблеми взаємодії образів і їх знаків ускладнюється тим, що зародження, розвиток, прояв і взаємодія образів в психіці індивіда протікає дуже швидко. Наприклад, повноцінне формування зорових образів, що становлять найсуттєвіший сегмент образів індивіда, відбувається за час менш ніж півсекунди (від 0,030 до 0,450 секунди). Істотна особливість образів людської психіки полягає в тому, що з одного боку вони завжди містять в собі щось суб'єктивне і ідеальне. Але, в той же час, вони об'єктивні за своїм змістом, але лише настільки, наскільки вірно відображають об'єкт. При цьому слід зазначити, що образ об'єкта завжди суб'єктивний і ніколи не вичерпує всього багатства властивостей і відносин оригіналу. Одного разу виникнувши, образ формує відносно самостійну цілісність, яка може навіть регулювати поведінку людини, проявлятися в формі знакових систем (аж до утворення таких специфічних форм як художній образ), і, врешті-решт, може проявити себе як самостійний об'єкт, який демонструє феномен саморозвитку.

В кінці 60-х років минулого століття в результаті експериментального дослідження так званих перцептивних дій (специфічних дій органів чуття, що відбуваються під час формування чуттєвих образів), вдалося виявити основні етапи сприйняття - процесу, в результаті якого власне і відбувається формування перцептивних образів. В даний час до таких основних етапів процесу сприйняття відносять:

- 1) Виявлення об'єкта в полісприйняття;

2) Розрізнення окремих ознак в об'єкті, тобто виділення в об'єкті інформативного змісту, адекватної мети дії;

3) Ознайомлення з виділеним змістом;

4) Формування образу (або «оперативної одиниці» сприйняття).

При цьому сам процес сприйняття розглядається як своєрідна дія, спрямована на обстеження об'єкту сприйняття і на створення його подоби, тобто його образу. Слід зазначити, що всі етапи сприйняття прийнято об'єднувати в дві великі групи. В першу потрапляють так звані етапи «уподібнення суб'єкта об'єкту», а в другу - так звані етапи «уподібнення об'єкта суб'єкту». Іншими словами, спочатку адекватність образу сприйняття виникає за рахунок того, що на початковому етапі сприйняття образ об'єкта формується завдяки своєрідному «підстроюванню» систем до властивостей чинного стимулу. Цепідстроювання видно по діях очей, що відслідковуютьвидимий контур об'єкта, по діях руки, щообмацує предмет, по діях голосових зв'язок, що відтворюють чутний звук, і - у всіх цих випадках створюється перший образ - копія, який можна порівняти з оригіналом.

Одночасно з уподібненням «суб'єкта об'єкту» відбувається уподібнення «об'єкта суб'єкту» (тобто переклад одержуваної інформації на «мову» вже існуючих перцептивних образів), і тільки це двостороннє, взаємозалежне перетворення призводить до формування повноцінного, адекватного і разом з тим суб'єктивного образу об'єктивної реальності .

При уподібненні «об'єкта суб'єкту» суб'єкт короткий час імітує процеси створення образу, як би з різних сторін розглядаючи і трансформуючи нову цілісність, і, як правило, знаходить такий варіант, при якому максимально полегшуються процеси ідентифікації образу.

Істотне порушення динамічної рівноваги цих двох груп «суб'єкт - об'єктних» і «об'єкт - суб'єктних» уподібнень

призводить до зниження адекватності сприйняття і навіть формуванню ілюзій. Таким засібом один і той же об'єкт може породжувати багато перцептивних образів замість одного. Слід підкреслити, що до теперішнього часу психологам так і не вдалося побудувати єдину теорію сприйняття, яка могла б об'єднати всі результати численних експериментальних досліджень. Наприклад, з великими труднощами стикаються дослідники, які намагаються моделювати такі властивості сприйняття, як осмисленість, предметність, константність тощо.

Незважаючи на те, що використання сучасних методів експериментальної психології і нейрофізіології мозку дозволило в останні десятиліття зробити ряд важливих відкриттів, які поліпшили наше розуміння того, яким чином відбувається формування і функціонування образного мислення, феномен взаємодії думки, образу і знаку продовжує залишатися загадкою і в даний час.

Більш того, численні результати, отримані нейрофізіологами, біохіміками і експериментальними психологами на так званому мікрорівні, до сих пір не були об'єднані, або співвіднесені з результатами, які були отримані раніше в дослідженнях філологів і філософів на так званому макрорівні - рівні феноменів мови і мислення (тобто на рівні слів, понять, суджень і умовиводів).

Обговорювана система понять має дві особливості. Основною її особливістю є наявність двох семантичних шарів - явного (він проявляється в комунікаціях за допомогою явного використання певних понять) і неявного (він проявляється в комунікаціях опосередковано, неявно).

Використання обговорюваної системи для дослідження і інтерпретації генези конкретних понять виявило другу її особливість, яка полягає в тому, що у феномені саморозвиваються думки можна виділити п'ять найбільш стійких станів мислення, інваріантних до змін контексту. Ці стани були

спочатку позначені автором с допомогою сутностей першого, другого, третього, четвертого і п'ятого роду (для того, щоб підкреслити внутрішній зв'язок виділених цілісності). Дослідження властивостей, відносин, функцій та генезису показало, що на макрорівні вони давно відомі, ідентифіковані в обсягах різних понять і досліджуються представниками мовознавства і філософії.

Слід зазначити, що основна функція сутностей першого, другого і третього роду, що належать до першого рівня обговорюваної системи понять раціонального мислення, полягає в здійсненні зв'язку індивіда з навколишнім середовищем безпосередньо за допомогою індивідуальних перцептивних образів. У той же час, сутності четвертого і п'ятого роду, що належать іншому, більш абстрактному рівню, здійснюють зв'язок індивіда із соціумом за допомогою образів, вже існуючих в мовному субстраті. Іншими словами, ці цілісності (сутності четвертого і п'ятого роду) більш залежні від того, яким чином соціум структурує дійсність за допомогою мови певного типу.

Сутності першого, другого і четвертого роду давно відомі як, відповідно, знаки-індикатори, іконічні знаки (тобто однозначні позначення) і символи (тобто багатозначні позначення). Сутність першого роду являє найперший етап сприйняття - етап орієнтовних дій, в результаті яких суб'єкт лише виявляє в середовищі «неподільний» (поки ще) об'єкт. Сутність другого роду представляє другий і третій етапи сприйняття - розрізнення окремих, відомих ознак в об'єкті і цілеспрямоване ознайомлення зі змістом «виділеного з середовища» об'єкта. Уявний результат цього процесу ознайомлення і позначає однозначний іконічний знак.

Сутності другого роду вказують на образні і однозначні думки, що складаються з так званих «Конвенціональних образів». Ці думки є звичними, що узгоджуються з існуючими парадигмами цілісностями.

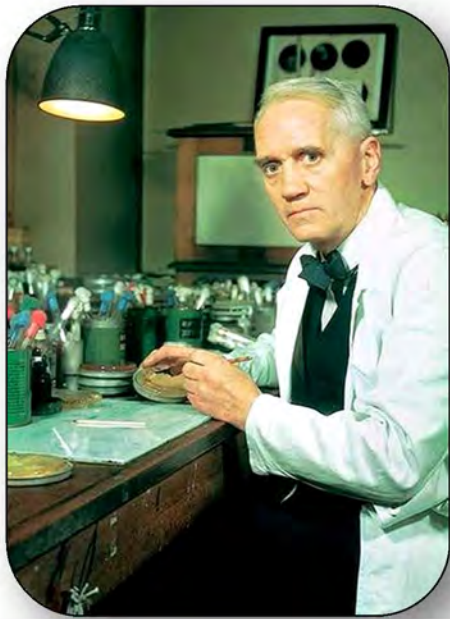
Дотримуючись термінології Томаса Куна, даний етап розвитку думки можна назвати «етапом нормального розвитку», на протигагу «етапам революційного розвитку», представлених сутностями першого і четвертого роду. Тому, формуючи думку про новий, ми обов'язково проходимо етап «відносної істини», тобто етап однозначних образних думок, які містять нове в координатах старих, звичних і не викликають заперечень цілісності - звичних думок.

Сутність четвертого роду представляє останній етап сприйняття - етап формування образу на стадії «уподібнення об'єкту сприймаючого суб'єкту». Уявний результат цього багатозначного за своєю природою процесу позначає традиційний символ. Саме в семантичному просторі думок, позначених знаками «сутність четвертого роду» і «сутність п'ятого роду», максимально ефективно здійснюється синтез чуттєвого і раціонального, абстрактного і конкретного.

Таким чином, сутність першого роду позначає думку в той момент, коли об'єкт пізнання лише «виділяється з-поміж» за допомогою опису його властивостей і відносин, але при цьому сам пізнаваний об'єкт поки ще залишається на стадії «неподільної» цілісності. На цьому етапі сутність першого роду є типовим знаком-індикатором, який свідчить про те, «чого зараз немає» - момент трансформації думки про «речі» в гносеологічному сенсі в «річ» в семантичному сенсі. Цей момент усвідомлення завжди залишається в минулому, його немає в актуальному сьогоденні, що і підкреслює знак-індикатор: одинична річ, відображена в мисленні, завжди знаходиться в минулому.

Відомим прикладом суті першого роду є фраза «That is funny», вимовлена на початку вересня 1928 р Олександром Флемінгом. Саме тоді, відкривши чашку з культурою стафілококів, загиблих під впливом цвілі пеніциліну, він не

тільки усвідомив, що в цій чашці містяться прояви феномена, який він розшукував багато років, але і сказав про це.



А.Флемінг (1881-1955)

До квітня 1929 року, коли А. Флемінг вже написав свою знамениту статтю, повідомляючи про виявлення пеніциліну і його дивовижні властивості, він тричі переобозначив діючий агент, виявлений ним у вересні 1928 р. У міру того, як відбувалося цілеспрямоване ознайомлення з надзвичайними властивостями нового об'єкту, він був позначений спочатку як «пліснявий бульйон», потім «інгібітор» і, лише безпосередньо перед завершенням

статті, як «пеніцилін». Кожне нове перепозначення свідчило про завершення формування у А.Флемінга чергового способу дивного феномену, виявленого їм. На цьому етапі пізнання «пліснявий бульйон», «інгібітор» і «пеніцилін» виступали в ролі іконічних знаків, які вказували на відомі, однозначні образи (думки) за допомогою яких дослідник намагався осмислити сутність якісно нового об'єкту пізнання. І всякий раз зміна знака свідчила про перехід від одного способу до іншого (тобто від однієї відносної істини до іншої).

Особисто сам А.Флемінг знаходився в рамках «парадигми лізоциму», стійкої антибактеріальної речовини, відкритої ним сьома роками раніше в слині людини. Він вважав, що і виявлений ним новий феномен викликаний подібною речовиною. Лише через півтора десятка років з'ясувалося, що А.Флемінг працював з сумішшю антибіотиків, але в 1928 році він цього не міг навіть припустити. У той же час пеніцилін, виявлений ним, виявився надзвичайно сильнодіючим, але дивно нестійким, агентом, який

швидко розпадається. Все це заважало досліднику ефективно продовжувати свою роботу. У цьому проявилось протиріччя між тим станом думки, на яке вказує сутність другого роду - іконічний, однозначний знак і сутність третього роду - гіпотетичний аттрактор. У філософії це діалектичне протиріччя між відносною (думкою, однозначною істиною) і абсолютною істиною досліджується не одне тисячоліття.

В цей же час керівник А.Флемінга осмислював виявлений феномен в інших образах і інакше оцінював його відкриття, що, як вважають історики науки, негативно вплинуло на загальний хід дослідження, сповільнило на десятиліття роботи з очищення пеніциліну і його практичного використання.

Протягом десятиліття А.Флемінг активно намагався знайти порозуміння мікробіологічної спільноти, пропагуючи своє відкриття. Він неодноразово виступав з повідомленнями про виявлені ним властивості цвілі пеніциліну, в тому числі на другому і четвертому Міжнародних мікробіологічних конгресах, але не знайшов адекватної оцінки свого відкриття у колег. Проблема була в тому, що образи мислення колег мікробіологів не відповідали тому рівню, на якому знаходилися індивідуальні образи професора А.Флемінга. Говорячи іншими словами, наукове співтовариство мікробіологів не могло адекватно завершити процес сприйняття знаків Флемінга, так як в цьому професійному співтоваристві були відсутні відповідні перцептивні образи.

В цьому випадку проявилось протиріччя між тими станами думки, які позначаються сутностями третього і п'ятого роду, тобто проявилось протиріччя між суб'єктивними образами індивіда і ідеями, об'єктивно існуючими в наукових спільнотах.

Історія науки містить безліч подібних епізодів, суть яких полягає в затримці формування науковим співтовариством першого нового однозначного способу сприйняття. В цьому випадку співтовариство професіоналів отримує сигнал, але не

сприймає його, тобто у відповідь на отриману інформацію не може сформувати новий адекватний образ сприйняття. Наприклад, З. Фрейд чекав адекватного сприйняття його думок професійним співтовариством більше 9 років, Х. Колумб - майже два десятиліття, а цілісність, позначену як «синдром вигоряння», професіонали не змогли адекватно «сприйняти» майже століття.

2. Особливості формування понять, суджень і умовиводів в структурі сходження від абстрактного до конкретного.

Традиційне розуміння категорії конкретного має два основних сенси. Їх можна позначити як онтологічно конкретне і епістемологічно конкретне. Генеза цих сенсів має багатовікову історію.

Конкретне в першому сенсі (онтологічно конкретне) - це частина реальності, яка пізнається суб'єктом. Зрозуміле таким чином конкретне є відправним пунктом пізнання та доступне нам в чуттєвому досвіді. Вже Аристотель виділяв такі об'єкти як найважливіші елементи реальності, позначивши їх як «сутності першого роду». Подібному «конкретному» протиставлялося традиційне «абстрактне» - як думка, зміст якої абстрагирований з конкретної дійсності, яка виступає в чуттєвому пізнанні у всій своїй практично невичерпній повноті.

Таке традиційне протиставлення абстрактного (як думки) конкретному (як дійсності) мало своєю неявною підставою гіпотезу про те, що будь-яка думка, хоч би якою досконалою і розвиненою вона не була, не може до кінця вичерпати конкретну дійсність у всій своїй повноті і глибині.

Конкретне в другому сенсі (епістемологічно конкретне) - характеризує лише глибину відображення реальності в пізнанні. Конкретне в цьому сенсі є характеристикою знання. Розуміння того, що визначення знання як конкретного або абстрактного є відносним (і має сенс лише в зіставленні різних рівнів знання, віднесених до однієї і тієї ж реальності) є заслугою діалектичного

матеріалізму. В рамках цього підходу абстрактне перестає бути синонімом тільки мислення, а конкретне - синонімом дійсності, даної в різноманітті чуттєвого пізнання.

Таким чином, епістемологічно конкретне дозволяє інтерпретувати абстрактне тільки як нерозвинене, одностороннє знання, а конкретне - як більш розвинене, більш змістовне і повне. При цьому конкретне має сенс лише при наявності свого (менш конкретного) абстрактного.

Даний підхід сформувався при переосмисленні результатів, отриманих Г. Гегелем в дослідженні ним феномена саморозвитку думки і формулювання принципу «сходження від абстрактного до конкретного».

Реалії сучасного етапу розвитку людства, тобто реалії епохи постмодерну і інформаційних технологій, актуалізують роботи, спрямовані на подальше вдосконалення способів і методів класифікації знакових систем, інформаційних потоків, а також епістемологічного наповнення різних систем, які підводяться під широке поняття «штучного інтелекту». Незважаючи на запити практики і значний потенціал сучасних методологічних розробок конкретних способів розвитку теоретичного знання, до недавнього часу були відсутні загальні, але в той же час безпосередньо пов'язані з конкретним контекстом, структури «сходження від абстрактного до конкретного».

Наші дослідження особливостей функціонування системи понять раціонального пізнання, дозволили деталізувати закономірності процесу «сходження від абстрактного до конкретного» і осмислити механізм зв'язку цього процесу з конкретним контекстом. Виявилось, що для опосередкування процесу конкретизації (тобто процесу «сходження від абстрактного до конкретного») можна використовувати структуру ядра обговорюваної системи понять раціонального пізнання. Обговорювана цілісність, будучи штучним об'єктом (подібним до гербарію, енциклопедії, зоопарку тощо), являє

собою феномен мови, який набуває конкретного, унікального сенсу лише в спеціальному контексті - наприклад, в конкретній ситуації формування певного поняття.

Як вже зазначалося вище, емпіричне пізнання починається з позначення нових ментальних цілісностей (думок), але відбувається це завдяки використанню «старих», давно відомих образів, а часто і старих знаків. Можна сказати, що суб'єкти які пізнають на цьому етапі дійсно «не відають, що творять». Вони до кінця не усвідомлюють змісту і зв'язків нових цілісностей, а лише виділяють їх з-поміж, безпосередньо використовуючи «старі» знаки, або різні конструкції з них.

Подібне «виділення - позначення» принципово нових ментальних цілісностей призводить, по суті, лише до зародження нового поняття і виділення онтологічно нового об'єкту із середовища. Після цього суб'єкти пізнання починають вказувати на зародки нового сенсу.

Можна навести тисячі подібних прикладів - від Х. Колумба (відкрив Американський континент, але вважав до кінця свого життя, що він відкрив «лише» новий шлях до Індії) і Г.Кавендіша (відкрив водень і вперше досліджував його властивості, але вважав, що він відкрив давно розшукуваний флогістон) до десятків тисяч проявів феноменів багатозначності і словотвору в будь-якій із сучасних мов. Саме в цьому проявляється принципова відмінність емпіричного пізнання від теоретичного.

Якщо ще глибше проникнути в генезис пізнання, то можна виділити той факт, що виникнення нової думки (яка пізніше призведе до утворення нового повноцінного поняття) починається від умовиводу, заснованого на «старих» поняттях. Такий етап виникнення нової думки нагадує скоріше мутацію, а не цілеспрямований процес. Він починається в результаті розвитку «старого» поняття, коли це поняття в своїй еволюції виявляється на особливому рівні теоретичного мислення.

Цьому етапу відповідає, наприклад, поява нового сенсу (багатозначності) у понятті «Індія» в епоху Х. Колумба (що стало наслідком природного розвитку не тільки одного поняття «Індія», а й загальних уявлень європейців про навколишній світ, зокрема, наслідком відродження гіпотези про кулясту будову Землі). Саме в цей час, в основному, в результаті теоретичного мислення, у «старого» поняття «Індія» з'явився принципово нова ознака (предикат) - «шлях до Індії з Європи може бути спрямований не традиційно - з Заходу на Схід а, навпаки, - з Європи на Захід ».

Генерація такої нової ознаки у будь-якого «старого» поняття - це результат переходу пізнання предметного мислення з вищого рівня абстракції (цей рівень представлений поняттям «якість» в лінії теоретичного мислення) на сусідній, більш конкретний рівень, який представлений поняттям «ознака» в лінії теоретичного мислення. Перехід цей відбувається завдяки застосуванню процедури судження, яка як би синтезує властивості своїх більш «конкретних» аналогів з ліній «розуму» - процедур порівняння та аналізу.

Для подальшого розвитку поняття «Індія» необхідно щоб його смисловий зміст допускало наявність різних (тобто особливих, що розрізняються) семантичних станів. Цьому етапу відповідає третій рівень в лінії теоретичного мислення, представлений поняттям «стан». Відповідна даному рівню думка більш конкретна не тільки в порівнянні з першим рівнем теоретичного мислення (його представляє стандартна думка, що позначається поняттям «якість»), але і в порівнянні з другим рівнем (його представляє стандартна думка, що позначається поняттям «ознака»). Утворюється така більш конкретна думка на третьому рівні теоретичного мислення завдяки процедурі абстрактного синтезу. Цей абстрактний синтез діалектично об'єднує властивості своїх більш «конкретних» аналогів з ліній «розуму» - процедур аналізу та абстрагування.

Те, що раніше сталося з процедурами «порівняння» і «аналізу» при переході з першого рівня лінії теоретичного мислення на другий, повторюється при переході з другого рівня на більш конкретний третій рівень мислення. Але якщо в першому випадку об'єднання «порівняння» і «аналізу» породжувало більше абстрактну процедуру «судження», то в другому випадку об'єднання «аналізу» і «абстрагування» породжує процедуру «абстрактного синтезу». З її допомогою теоретичне мислення може зробити перехід з другого рівня абстракції на третій, більш конкретний рівень. Перехід на наступний, ще більш конкретний четвертий рівень теоретичного мислення здійснюється за допомогою процедури умовиводу, в результаті чого виникає той стан думки, на який і вказує багатозначна сутність.

Слід зазначити ще одну особливість системи понять раціонального пізнання, яка важлива для філософсько-освітнього осмислення самого феномена пізнання. Ця особливість дозволяє конкретизувати діалектику індивідуального і соціального за допомогою структури ядра системи понять.

Інтенсивно, тобто максимально безпосередньо і абстрактно, на особливості діалектики індивідуального і соціального вказували багато авторів протягом останніх двох століть. На наш погляд найбільш коротку, але, одночасовдалу вказівку на подібний феномен семантичного саморозвитку окреслив І.Т. Касавін: основним змістом пізнання в його відносній самотійності стає створення і заміна одних ідеальних образів і об'єктів іншими в формі процедури позначення, ототожнення нетотожні, створення аналогових моделей.

Це забезпечує можливість обміну між різними контекстами досвіду: між об'єктивним і суб'єктивним, буттєвим і мислимим (чуттєва інформація подає понятійні схеми, на останні накладається чуттєвий зміст), емоції взаємодіють з розумом, аналітична рефлексія - зі стихійним і неусвідомлюваним

досвідом, минуле співвідноситься з реальним і майбутнім, близьке – з далеким, відоме - з невідомим, впорядковане - з хаотичним.

Взаємодія контекстів досвіду дозволяє відрізнити їх один від одного, внести в кожен з них зовнішню і внутрішню структурність, надати сенс того, що розуміється під досвідом, мисленням, чуттєвістю. Структури явного і неявного простору ядра обговорюваної системи понять раціонального пізнання дозволяють конкретизувати ці взаємодії суб'єктивного і об'єктивного, настільки важливе не тільки для педагогічного процесу, а й для трансляції досвіду в соціумі взагалі. Важливо відзначити, що структури ядра дозволяють відразу виконати деталізацію безпосередньо на другому і третьому рівнях конкретизації.

При цьому дослідники багаторазово підкреслювали важливу роль взаємодії індивідуальної діяльності і попереднього досвіду соціуму, яку вони грають в семантичному генезису. Вказували вони і на неявну, етіологію цілісності семантичного генезису, їх залежність від «правил мови», «соціально-культурних стереотипів». Набуття індивідуального досвіду є внесення порядку і сенсу у взаємовідносини індивіда з навколишнім світом, позначення біологічних реакцій соціальними термінами. Індивідуальна орієнтація в різноманітті порядків і смислів, знаходження зв'язків в системі соціальних значень складають суть освоєння соціального досвіду. Досвід є основою пізнання, визначає його зміст, але сам стає можливим завдяки пізнавальній (креативній) установці - розуміння неповноти, обмеженості реального досвіду, з одного боку, і його можливого різноманіття, який спонукає до його розширення, - з іншого.

Структура ядра системи понять раціонального пізнання дозволяє конкретизувати таке розуміння не тільки на рівні взаємодії «розуму» і «розсудку», а й на рівні діалектики «конкретно -емпіричного і трансцендентального».

Таким чином, можна сказати, що давня філософська проблема про співвідношення одиничного і загального, яка свого часу була проаналізована Г. Гегелем в гносеологічному аспекті сходження від абстрактного до конкретного, має ще один гносеологічний вимір, який можна позначити як співвідношення явного і неявного, або як співвідношення знака та його контексту.

При цьому слід відзначити важливу особливість структури ядра системи понять, що містить два елементи, які традиційно позначаються як «розум» і «розсудок». У галузі «розсудку» класичні прийоми формування понять (порівняння, аналіз, абстрагування, синтез і узагальнення) діють лише в межах свого рівня: порівняння - в межах першого рівня, аналіз - в межах другого рівня, абстрагування - в межах третього рівня і т. д. Така ситуація дозволяє розглядати ці прийоми як різні прояви однієї і тієї ж цілісності, що трансформуються з однієї форми в іншу при відповідних змінах контексту. Це прояснює ситуацію, в якій багато дослідників бачили багато спільного в традиційних прийомах формування понять, наприклад, узагальнення і абстрагування, або узагальнення і порівняння, тощо. У галузі «розуму» ситуація якісно інша. У цій галузі неявна семантика (контекст) визначається тільки що сформованим поняттям. Таким чином, при переходах між рівнями цієї гілки неявна семантика виявляється більш стійкою в порівнянні з відповідними змінами в неявній семантиці гілки «розуму». Внаслідок цього, в галузі «розуму» прийоми формування понять діють між рівнями, забезпечуючи тим самим феномен саморозвитку теоретичного пізнання.

Експлікації структурно-функціонального та формально-логічного аспектів раціонального пізнання, виконані з урахуванням системи понять, виявили нові риси подібності та відмінності таких прийомів формування понять як синтез і аналіз. Виявилося, що в гносеологічному плані синтез є більш конкретним, детальним і опосередкованим прийомом

формування понять у порівнянні з аналізом. У семантичному просторі пізнання синтез і аналіз не є безпосередніми «сусідами», так як вони розділені прийомом абстрагування. Саме завдяки абстрагуванню синтез (як прийом пізнання) набуває якісно нові можливості в порівнянні з аналізом. За допомогою абстрагування на третьому рівні конкретизації формується основа нового поняття - його істотні властивості, які пізніше узагальнюються на п'ятому рівні за допомогою прийому узагальнення. Але до цього нова ментальна цілісність формується явно на четвертому рівні конкретизації завдяки синтезу, що функціонує в рамках моделі «знак і значення». Цей синтез можна позначити як семантичний, він утворює новий однозначний сенс. Для зручності такий семантичний синтез був позначений нами як синтез першого роду. Крім синтезу першого роду, виділено ще чотири види цього прийому, які були позначені як гіпотетичний, абстрактний, діалектичний і статистичний синтези. Для зручності вони позначаються як синтези першого - п'ятого роду. Синтези першого і другого роду функціонують в гілках розуму, а синтези третього, четвертого і п'ятого роду - в галузі розуму.

При цьому синтез другого роду (впорівнянні з синтезом першого роду) є прийомом, за допомогою якого формуються більш опосередковані, тобто більш конкретні ментальні цілісності. У цьому сенсі синтез другого роду є більш конкретним, ніж синтез першого роду. Аналогічно, синтез четвертого роду є більш конкретним в порівнянні з синтезом третього роду, а синтез п'ятого роду, в свою чергу, є більш конкретним прийомом в порівнянні з синтезом четвертого роду.

В результаті дії синтезу першого роду (семантичного синтезу) утворюються якісно нові думки, позначені нами як сутності першого роду. Ці цілісності виступають своєрідними зародками нових понять і ініціюють закономірний, а не випадковий процес генезису нових ментальних цілісностей, які в філософії традиційно підводять під поняття відносної істини -

думки. В результаті дії синтезу другого роду (гіпотетичного) утворюються думки про суть пізнаваної абсолютної істини. Синтез третього роду дозволяє формувати уявлення про стани нової ментальної цілісності (поняття) на підставі її ознак, а синтез четвертого роду дозволяє формувати багатозначні цілісності на підставі станів нового формованого поняття. І, нарешті, синтез п'ятого роду дозволяє об'єктивізувати процеси формування нового поняття, тобто цей прийом остаточно формує саморозвиває сутність, яка дістала у нас позначення сутності п'ятого роду.

Запитання та завдання для самоконтролю:

1. Охарактеризуйте традиційні прийоми утворення понять: порівняння, аналіз, абстрагування, синтез і узагальнення.
2. Прокоментуйте схожість і відмінність прийомів формування понять як синтез і аналіз.
3. Чому в гносеологічному плані синтез є більш конкретним, детальним і опосередкованим прийомом формування понять у порівнянні з аналізом?
4. Чи згодні Ви з тим, що повні та детальні образи можуть бути неповними і помилковими?
5. Чи може існувати протиріччя між суб'єктивними образами індивіда (вченого) та ідеями, об'єктивно існуючими в наукових спільнотах?

Тими для написання рефератів

1. Проблема взаємодії образів і їх знаків.
2. Семантичний синтез.
3. Принцип «сходження від абстрактного до конкретного».
4. Філософська проблема співвідношення одиничного і загального.
5. Феномен взаємодії думки, образу і знака.

Література

1. Автономова Н.С. Символ, язык и проблема объективации в гуманитарном познании / Н.С. Автономова // Познание,

- понимание, конструирование [Текст] /РАН, Ин-т философии; Отв. ред. В.А. Лекторский.- М.: ИФРАН, 2008.- С.120-133.
2. Алексейчук И.С. Интерпретация гносеологической природы различных видов знаков / И. С. Алексейчук // Гілея : науковий вісник. – К., 2010. – Вип.38. – С. 286–293.
 3. Андрущенко В.П. Філософічність освіти: теорія, методологія, практика / В. Андрущенко // Вища освіта України. — 2008. — N 4. — С. 10-18.
 4. Гадамер Г. История понятий как философия / Г. Гадамер // Гадамер Г. Актуальность прекрасного / Пер. с нем.- М.: Искусство, 1991.- С.26-43.
 5. Гайденко П.П. Научная рациональность и философский разум / П. П. Гайденко. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 528с.
 6. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: избранные статьи / М.С.Каган. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 381 с.
 7. Копчик В.А. Синергетика искусства: системно-симметрологический подход / В.А.Копчик // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов .- М: Прогресс-Традиция,2000.-С.156-185.

КОНТРОЛЬНІ ЗАВДАННЯ

1 ВАРІАНТ

I рівень

1. Наука як соціальний інститут виникла в:

а). V – VI ст. до н. д.; б). V – VI ст. н. д.; в). XVI – XVII ст. н. д.;

2. Процедура, яка встановлює хибність гіпотези, теорії або іншого наукового ствердження в результаті їх емпіричної перевірки, має назву:

а) спостереженням; б) «верифікацією»; в) «фальсифікацією».

3. Цілісна система уявлень про загальні властивості та закономірності дійсності, яка побудована в результаті узагальнення та синтезу фундаментальних наукових понять та принципів, це:

а). наукова картина світу; б). структура науки; в). мова науки.

4. Парадигма становлення та самоорганізації відповідає:

а) класичній науці; б) некласичній науці; в). постнекласичній науці.

5. Перетворення науки в безпосередню продуктивну силу суспільства характерно для:

а). античності; б). Нового часу; в). XX ст.

6. Постнекласична картина світу розроблена з урахуванням досягнень:

а) І. Прігожина; б) Г. Менделя; в) Е. Маха.

7. Світоглядна позиція, заснована на переконанні, що наукове пізнання – найвища культурна і достатня умова для орієнтації людини у світі:

а) сциєнтизм, б) редукціонізм; в) гілозоїзм; г) антисциєнтизм.

8. Наука набуває визначену галузеву структури в добу:

а) античності; б) Нового часу; в) Відродження; г) сучасності

9. Філософське вчення, що піддає сумніву можливість достовірного пізнання світу – це:

а) скептицизм; б) сциєнтизм; в) соліпсизм; г) синкретизм.

10. Завданням фундаментальних наук є:

- а) пізнання законів дійсності; б) організація законів дійсності;
- в) практичне застосування результатів досліджень.

II рівень

- 1. Наукові революції і перебудова основ науки.
- 2. Охарактеризуйте «антисциєнтизм» як напрямок філософської думки.

III рівень

- 1. Проаналізуйте співвідношення науки та філософії, науки та релігії, філософії та релігії в поясненні картини світу. Ці форми пояснення дійсності посилюють одна одну чи послаблюють? Аргументуйте свою позицію.
- 2. Б. Рассел сказав: «Найобізнаніші люди найбільш сумно налаштовані у сприйнятті майбутнього». Ваше ставлення до цих слів.

2 ВАРІАНТ

I рівень

1. Наука, як соціальний інститут виникла в:

а) Європі; б) Китаї; в) Індії.

2. Суб'єкт науки це:

а) науковий факт; б) окремий дослідник, наукове співтовариство;
в) окремий дослідник.

3. Розкриття взаємозв'язку на засадах певних принципів та критеріїв, вираження їх зв'язку в логічно обґрунтованому розміщенні є:

а) періодизацією науки; б) класифікацією науки; в) синтезом наук.

4. Парадигма відносності, дискретності, вірогідності, додатковості відповідає

а) класичній науці; б) некласичній науці; в) постнекласичній науці.

5. Сукупність моральних імперативів, норм, які прийняті в даній науковій спільноті, має назву:

а) онтології науки; б) гносеології науки; в) «етосу науки».

6. Раціональний рівень пізнання характеризує:

а) відчуття; б) мислення; в) уявлення; г) інтуїція;

7. Проблема динаміки наукового знання є центральною у філософії:

а) позитивізму; б) постпозитивізму; в) неопозитивізму; г) марксизму.

8. Філософський напрям, що вважає розум єдиним джерелом і критерієм пізнання:

а) редукціонізм; б) раціоналізм; в) релятивізм; г) інтуїтивізм;

9. Співвідношення повсякденного та потойбічного світу є головною проблемою картини світу:

а) повсякденної; б) філософської; в) наукової; г) релігійної

10. На основі яких теорій ґрунтується наукова картина світу Нового часу:

а) теорія відносності; б) квантова механіка; в) класична механіка;

II рівень

1. Принципи верифікації та фальсифікації як способи демаркації наукового та ненаукового знання.
2. Етичні проблеми науки ХХІ ст.

III рівень

1. Дайте відповідь на наступне питання: чи можна вирішити дилему сцієнтизм – антисцієнтизм? Якщо «так», то яким чином?
2. Концепція критичного раціоналізму К. Поппера.

3 ВАРІАНТ

I рівень

1. Першим ввів до пізнання експеримент, який спирається на суворий кількісно – математичний опис:

а) Платон;б) Г.Галілей;в) К. Маркс.

2. Те, що вивчає дана наука або наукова дисципліна є:

а)суб'єктом науки;б)об'єктом науки;в)метою наукової діяльності.

3. Виділення якісно своєрідних етапів розвитку науки є:

а) періодизацією науки;б) класифікацією науки;в) синтезом наук.

4. Парадигма жорстокого детермінізму відповідає:

а) класичній науці;б) некласичній науці;в) постнекласичній науці.

5. Відокремлення наук, перетворення окремих «зародків» наукових знань на самостійні науки та розгалуження останніх в наукові дисципліни почалося в:

а) V – VI ст.; б) XVI – XVII ст. ; в) XX ст.

6. Класичній картині світу відповідає графічний образ:

а) прогресивно спрямованого лінійного розвитку з жорстокою детермінацією;б) синусоїди, що охоплює магістральну лінію розвитку;в) деревоподібної гілчастої графіки.

7. Філософ, який понад усе ставив філософію, вважаючи науку і релігію другорядними:

а) М. Гайдеггер; б) Г. Гегель;в) К. Ясперс; г) В. Соловйов

8. Завданням наукового пізнання є:

а) формування смаків;б) з'ясування об'єктивних законів дійсності;в) поширення комп'ютерної грамотності;г) підвищення освітнього рівня населення.

9. Рух пізнання від загального до окремого:

а) дедукція;б) синтез;в) індукція;г) абстрагування.

10. Стійкість науково-дослідних програм аналізував:

а) І. Лакатос;б) К. Попер;в) К. Ясперс; г) К. Маркс.

II рівень

1. Дайте характеристику закону в науці.
2. Принципи верифікації та фальсифікації як способи демаркації наукового та ненаукового знання.

III рівень

1. Охарактеризуйте етапи еволюції наукової картини світу.
2. Давні греки розуміли під діалектикою мистецтво вести ефективну суперечку. Який сучасний зміст цього поняття?

4 ВАРІАНТ

I рівень

1. Точка зору, згідно з якою, поява науки зумовлена цілком та повністю зовнішніми для неї обставинами – соціальними, економічними та ін., має назву:

а) екстерналізм; б) інтерналізм; в) діалектика.

2. Різні науки про один і той же об'єкт мають:

а) однакові предмети дослідження; б) різні предмети дослідження; в) предмети дослідження, які перетинаються.

3. Об'єктний стиль мислення, прагнення пізнати предмет сам по собі, безвідносно до умов його вивчення суб'єктом, характерним для:

а) класичної науки; б) некласичної науки; в) постнекласичної науки.

4. Висловлення «Знання – сила» належить:

а) Платону; б) Ф.Бекону; в) Ім. Канту.

5. Форма метафізичного мислення, для якої характерною застиглість, нерухомість, прагнення до авторитарності, перебільшення значення абсолютного моменту в істині, монополізуючи її, є:

а) нігілізмом; б) догматизмом; в) діалектикою.

6. Філософ, який непримиренно ставився до релігії, а філософію вважав нижчою за науку:

а) Б. Рассел; б) І. Кант; в) Г. Гегель; г) К. Маркс.

7. Логічний ланцюг «Доля-Боги-Космос-поліс-людина» в ієрархізації макрокосмоса і мікрокосмосу характеризує традицію світорозуміння:

а) греко-античну; б) іудо-християнську; в) природничу.

8. Ідеї циклічності часу характеризували філософію доби:

а) античності; б) Нового Часу; в) середньовіччя; г) Відродження;

9. Вища форма організації знання:

а) судження; б) ідея; в) гіпотеза; г) категорія; д) теорія.

10. Зведення наукового знання лише до емпіричного рівня, пониження або заперечення теоретичного пізнання:

а) редукціонізм; б) емпіризм; в) конформізм; г) раціоналізм;

II рівень

1. Дайте визначення теорії.

2. Соціальна сутність та функції науки.

III рівень

1. Охарактеризуйте основні критерії науковості.

2. Що означає «теоретичний анархізм» в гуманітарних науках, чи виправдане його існування?

5 ВАРІАНТ

I рівень

1. Точка зору, згідно з якою, основною рушійною силою розвитку науки є фактори, пов'язані із внутрішньою природою наукового знання: логікою вирішення її проблем, співвідношення традицій та новацій та ін., має назву:

а) екстерналізм; б) інтерналізм; в) діалектика.

2. Засновані на фактах проблеми та наукові передбачення є:

а) емпіричним досвідом; б) засадами теорії; в) гіпотезами.

3. Наука, яка відмовляється від об'єктивізму та уявлення про реальність як щось незалежне від засобів його пізнання, суб'єктивного фактора, є

а) класичною наукою; б) некласичною наукою;
в) постнекласичною наукою.

4. Філософсько-світоглядна позиція, згідно з якою, наука вважається вищою понад усе і її необхідно занурювати в якості еталону і абсолютної соціальної цінності у всі форми людської діяльності характерно для:

а) сцієнтизму; б) антисцієнтизму; в) концептуалізму.

5. Відокремлення наук, перетворення окремих «зародків» наукових знань на самостійні науки та розгалуження останніх в наукові дисципліни, має назву:

а) інтеграції наук; б) теоретизація наук; в) диференціація наук.

6. Наукове пізнання характеризує:

а) суб'єктивізм; б) монополія на істину; в) суворі доказовість;
г) еклектизм; д) догматизм.

7. Ідеологом «наукового анархізму» був:

а) Ф. Ніцше; б) С. Тулін; в) К. Поппер; г) П. Фейєрабенд;

8. Відтворення в науці того, що вже було зроблено іншими без посилання на них, це:

а) плагіат; б) фальсифікація; в) ігнорування; г) імітація.

9. Світоглядна позиція, що тлумачить науку як ворожу силу, наполягаючи на обмеженості і негуманності науки:

а) волюнтаризм; б) сцієнтизм; в) антисцієнтизм; г) фаталізм.

10. Зазначте форми позанаукового знання:

а) хімія; б) астрологія; в) астрономія;

II рівень

1. Концепції істини у філософії.

2. Критерії науковості знань.

III рівень

1. Визначте співвідношення світоглядних, філософських, методологічних, логіко-гносеологічних і соціологічних аспектів науки.

2. Охарактеризуйте тенденції розвитку сучасної науки.

6 ВАРІАНТ

I рівень

1. Процес установлення істинності наукових стверджень шляхом їх емпіричної перевірки є:

а) спостереженням; б) «верифікацією»; в) «фальсифікацією».

2. Сукупність певних концептуальних, ціннісних, методологічних та ін. настанов, притаманних науці на кожному конкретно – історичному етапі її розвитку, є:

а) структурою наукового пізнання; б) ідеалами і нормами наукового пізнання; в) науковою картиною світу.

3. Наука, яка враховує співвіднесеність характеру знань про об'єкт, які отримуються, не тільки з особливістю засобів та операцій діяльності суб'єкта, який пізнає, але й з ціннісно-цільовими структурами, є:

а) класичною наукою; б) некласичною наукою; в) постнекласичною наукою.

4. Філософсько-світоглядна позиція, прихильники якої піддають різкій критиці науку і техніку, які не здатні забезпечити суспільний прогрес, покращення життя людей, характерно для:

а) сцієнтизму; б) антисцієнтизму; в) концептуалізму.

5. Поєднання, взаємопроникнення, синтез наук та наукових дисциплін, об'єднання їх та їх методів в єдине ціле, має назву:

а) інтеграції наук; б) теоретизація наук; в) диференціація наук.

6. Форми логіцизму філософії надають:

а) Б. Рассел; б) В. Дільтей; в) К. Юнг; г) Д. Мур;

7. Форма знання, основою якого є передбачення, сформульоване за допомогою певних фактів, але це знання є невизначеним і потребує уваги:

а) гіпотеза; б) теорія; в) ідея; г) концепція; д) синтагма.

8. Які категорії характеризують наукову картину світу:

а) сновидіння; б) матерія; в) інтуїція.

9. Основами науки не є:

- а) ідеали і норми наукового пізнання;б) філософські основи;
в) наукова картина світу;г) відчуття, сприйняття та уявлення.

10. Гуманістичні цілі науки, спрямовані на збереження біосфери землі окреслював у своїх працях:

- а) П. Кюрі; б) Ч. Дарвін; в) В. Вернадський; г) К. Ліней;

II рівень

1. Метод,методологія, методика: сутність та співвідношення понять.
2. Поясніть сутність детермінізму та індетермінізму.

III рівень

1. Визначте, чим відрізняється наукове знання від різних форм знання ненаукового. Поясніть причини популярності паранауки в сучасному суспільстві.
2. Охарактеризуйте, у чому полягає специфіка природничо-наукової картини світу.

7 ВАРІАНТ

I рівень

1. Метод дослідження це:

а) спосіб пізнання; б) рівень узагальнення теорії; в) практичне втілення теорії.

2. «Методологічна ейфорія» це:

а) відсутність будь-якого методу пізнання;
б) перебільшення значення методу, вважаючи його більш важливим, ніж сам предмет дослідження; в) неподільність методу та істини.

3. Зібрання та розроблення ефективних способів використання та застосування певних методів у конкретних ситуаціях пізнання та діяльності є:

а) теорія; б) методологія; в) методика.

4. Метод розкладання фактів на елементарні складники має назву:

а) аналіз; б) синтез; в) індукція.

5. Напрямок у філософії і науці, який визнає справжніми знаннями ті, що базуються на досягненнях позитивних наук, а тому не потребують філософії:

а) екзистенціалізм; б) позитивізм; в) прагматизм.

6. Розділ філософського знання, філософсько-методологічна наука про знання, у деяких країнах – перш за все та переважно – про наукове знання, має назву:

а) епістемологія; б) онтологія; в) гносеологія.

7. Філософський напрямок, що ставить своїм основним завданням аналіз природної мови строгими методами:

а) лінгвістична філософія; б) конструктивізм; в) герменевтика.

8. Відношення до якості знання, коли вони сприймаються як достовірні, хоча мають такий ступінь неповноти, який реально виводить їх за межі достовірності, є

а) помилка; б) хиба; в) заблудження

9. Система теоретичних, методологічних та аксіологічних установок, які взяті за зразок розв'язування наукових задач і які поділяють всі члени наукового співтовариства:

а) програма; б) проект; в) парадигма.

10. Предмет, що є частиною зовнішнього матеріального світу, предмет пізнання, діяльності людини:

а) суб'єкт; б) об'єкт; в) феномен;

II рівень

1. Яке питання перебуває у центрі полеміки екстерналістів – інтерналістів?

2. Визначте, що таке гносеологія та яке місце вона займає в системі філософського знання.

III рівень

1. Охарактеризуйте характер взаємозв'язків і перспективи взаємодії науки і освіти в сучасному світі.

2. Поясніть і порівняйте сутність класичного, некласичного і постнекласичного типу наукової раціональності.

8 ВАРІАНТ

I рівень

1. Основна функція методу:

а) комунікація в спільноті вчених; б) внутрішня організація та регулювання процесу пізнання або практичного перетворення того чи іншого об'єкту; в) формування світогляду вченого.

2. Методологія пізнання по відношенню до теорії пізнання за обсягом:

а) вужче; б) ширше; в) дорівнює одне одному.

3. Методи, які покладаються в основу самої дії пізнання та в обґрунтування будь-яких методів, мають назву:

а) частково-наукових; б) загальнонаукових; в) всезагальних.

4. Метод поєднання елементарних складників в складніше цілісне явище має назву:

а) аналіз; б) синтез; в) індукція.

5. Якісний стрибок у структурі і динаміці розвитку продуктивних сил, корінна перебудова технічних основ матеріального виробництва на основі перетворення науки в провідний чинник виробництва, в результаті якого відбувається трансформація індустріального суспільства у постіндустріальне:

а) науково-технічна революція; б) наукова революція; в) культурна революція.

6. Одна із фундаментальних наукових дисциплін, що вивчає пізнання, його роль у людській життєдіяльності, рушійні сили, суперечності пізнання, критерії та ознаки істинних знань має назву:

а) епістемологія; б) онтологія; в) гносеологія.

7. Створення понять, учень, теорій, концепцій є результатом:

а) чуттєвого рівня пізнання; б) раціонально-логічного рівня пізнання; в) синтезувального рівня пізнання.

8. Соціокультурна орієнтація, основана на широкій критиці науки як соціального інституту і форми осягнення світу, що розглядає науку як загрозу існуванню цивілізації:

а) сцієнтизм; б) антисцієнтизм; в) агностицизм.

9. Доказ того, щовирогідний факт аботвердження є істиним:

а) верифікація; б) фальсифікація; в) демаркація.

10. Цілісна система уявлень про загальні властивості і закономірності об'єктивного світу:

а) наукова картина світу; б) метод наукового пізнання; в) гіпотеза.

II рівень

1. Філософська теорія пізнання.

2. Раціональне та ірраціональне в структурі філософського дискурсу.

III рівень

1. Чи поділяєте Ви точку зору, що без культурної, духовної, моральної людини досягнення науково-технічного прогресу мало чого варті, більш того, можуть бути навіть загрозливими. Аргументуйте відповідь.

2. Охарактеризуйте і порівняйте моделі розвитку науки в концепціях К. Поппера та Т. Куна.

9 ВАРІАНТ

I рівень

1. Який філософ прагнув створити такий метод, який міг би стати «органомом», знаряддям для забезпечення людиною панство над природою, вважаючи таким методом індукцію:

а) Р. Бекон; б) Ф. Бекон; в) Р. Декарт.

2. Здатність людської свідомості (і думки) у процесі сприйняття дійсності сприймати і себе саму:

а) сублімація; б) рефлексія; в) констатація.

3. В сучасній науці спостерігається ситуація:

а) методологічного плюралізму; б) методологічного негативізму; в) методологічного монізму.

4. Рух думки від окремих часткових фактів до ідей узагальнень має назву:

а) аналіз; б) індукція; в) дедукція.

5. Сприйняття людиною чого-небудь (тверджень, свідчень, фактів тощо) як істинних, правдивих іноді без попередньої перевірки на основі тільки внутрішнього, суб'єктивного переконання, що не потребує більш ніяких доказів:

а) сумнів; б) віра; в) скесис.

6. Надмірне наголошування на цінності та незмінності виправданих знань, ідей та принципів є:

а) нігілізмом; б) діалектикою; в) догматизмом.

7. Експеримент, досвід, практика є формою:

а) чуттєвого рівня пізнання; б) раціонально-логічного рівня пізнання; в) синтезувального рівня пізнання.

8. Філософський напрямок, згідно з яким основним джерелом та критерієм достовірності знань є розум:

а) інтуїтивізм; б) ірраціоналізм; в) раціоналізм.

9. Методологічний напрям в історії і філософії науки, що визнає рушійною силою розвитку науки внутрішні, інтелектуальні (філософські, власне наукові) фактори

а) екстерналізм; б) інтерналізм; в) гностицизм.

10. Науково обґрунтоване припущення, висунуте для пояснення будь-яких явищ, вимагає перевірки досвідом або підтвердження фактами для того, щоб стати достовірною науковою теорією:

а) гіпотеза; б) проблема; в) теорія.

II рівень

1. На чому наголошують представники екстерналізму та інтерналізму?

2. У чому полягає сенс контрверзи сцієнтизм – антисцієнтизм?

III рівень

1. Постпозитивізм: головні ідеї та персоналії.

2. Охарактеризуйте прикметні особливості постнекласичної науки.

10 ВАРІАНТ

I рівень

1. Хто з філософів розробив дедуктивно-раціоналістичний метод

а) Ф. Бекон, б) Р. Декарт, в) В. Лейбніц.

2. Радикальна зміна процесу та змісту наукового пізнання, пов'язана з переходом до нових теоретичних і методологічних передумов, до нової системи фундаментальних понять і методів, до нової наукової картини світу:

а) культурна революція; б) наукова революція;
в) контрреволюція.

3. Ретельне описування того, що і як ми маємо у свідомості, має назву:

а) діалектики; б) феноменології; в) герменевтики.

4. Рух думки від загальних ідей до фактів (індивідуальних тверджень) має назву:

а) аналіз; б) індукція; в) дедукція.

5. Визнання загальної об'єктивної закономірності й причинової зумовленості всіх явищ природи і суспільства:

а) індетермінізм; б) детермінізм; в) софізм.

6. Висловлення сумніву, як у позитивних можливостях пізнання, так і в його повній неспроможності є:

а) скептицизмом; б) діалектикою; в) догматизмом.

7. Свідомо фіксований досвід застосування теорій, учень, концепцій у реальному історичному житті певних соціальних груп, суспільств і т. ін. є:

а) спостереженням; б) експериментом; в) практикою.

8. Відповідність знань та уявлень дійсності є:

а) кореспондентською концепцією істини; б) конвенціональною концепцією істини; в) прагматичною концепцією істини.

9. Механічне поєднання різнорідних, часто протилежних принципів, поглядів, теорій, стилів:

а) діалектика; б) метафізика; в) еkleктика.

10. Уявлення про наукове знання як найвищу цінність найбільш притаманне:

- а) аграрному суспільству; б) індустріальному суспільству;
- в) постіндустріальному суспільству.

II рівень

- 1. Типологія наукових методів.
- 2. Соціальна сутність та функції науки.

III рівень

- 1. Охарактеризуйте і порівняйте моделі розвитку науки в концепціях К. Поппера і І. Лакатоса.
- 2. Назвіть та охарактеризуйте закономірності розвитку науки.

11 ВАРІАНТ

I рівень

1. Хто з філософів розробив діалектико-матеріалістичний метод

а) І.Кант; б) Г.Гегель; в) К.Маркс.

2. Подія або явище дійсності, зафіксовані засобами, що викликають довіру науки та описані за допомогою наукових понять або категорій є:

а) науковою теорією; б) науковим методом; в) науковим фактом.

3. Філософська категорія для позначення істотного, сталого, повторюваного, спільного для зв'язків між предметами і явищами:

а) гіпотеза; б) проблема; в) закон.

4. Форма синтетичного знання, в межах якого окремі поняття, гіпотези і закони втрачають колишню автономність і перетворюються на елементи цілісної системи наукових знань:

а) гіпотеза; б) теорія; в) аксіома.

5. Наукова теорія є:

а) методом пізнання; б) формою пізнання; в) результатом пізнання.

6. Людина, що постає вихідним пунктом життєвої та пізнавальної активності, що здобуває знання, вибудовує теорії та концепції, є:

а) об'єктом пізнання; б) метою пізнання; в) суб'єктом пізнання.

7. Процес об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле:

а) диференціація; б) інтеграція; в) ідентифікація.

8. Концепція, згідно з якою, істиною слід вважати те, що більшість людей погоджуються визнавати таким, є:

а) кореспондентською концепцією істини; б) конвенціональною концепцією істини; в) прагматичною концепцією істини.

9. Спосіб, прийом або система прийомів для досягнення якої-небудь мети:

а) метод; б) методика; в) методологія.

10. Перебільшення ролі практики в пізнанні може призвести до:
а) раціоналізму; б) прагматизму; в) емпіризму.

II рівень

1. Наукове та позанаукове знання. Критерії науковості знань.
2. Основні філософські позиції, що виникають на ґрунті тлумачення можливостей людського пізнання.

III рівень

1. Людиномірність постнекласичної науки: основні проблеми та суперечності.
2. У якому сенсі є протилежними поняття раціоналізм та ірраціоналізм? Чи можливий, на Ваш погляд, абсолютний критерій раціоналізму?

12 ВАРІАНТ

I рівень

1. Методологічний негативізм це:

а) недооцінка методу в пізнанні; б) використання в пізнанні декількох різних методів; в) використання в пізнанні одного методу.

2. Спеціальна частина певної галузі наук, яка опікується збиранням, осмисленням та обґрунтуванням методів, що в ній застосовуються є:

а) науковою теорією; б) науковою методологією; в) науковим фактом

3. Методологічний принцип, який полягає в абсолютизації відносності й умовності змісту пізнання, а також моральних норм і принципів:

а) догматизм; б) релятивізм; в) деконструкція

4. Метод застосування символічних позначень для виявлення однорідних одиниць (рис) фактів має назву:

а) синтез; б) ідеалізація; в) формалізація.

5. Позиція у підході до пізнання, яка заперечує принципову можливість мати істинні знання, або мати можливість надійно оцінювати знання щодо їх відношення до істини це:

а) гностицизм; б) агностицизм; в) догматизм.

6. Здогад, безпосереднє осягнення істини без наукового досвіду й логічних умовиводів :

а) інтуїція; б) ерудиція; в) верифікація.

7. Концепція істини як ступеня корисності, ефективності, практичної виправданості знання, є:

а) кореспондентською концепцією істини; б) конвенціональною концепцією істини; в) прагматичною концепцією істини.

8. Перебільшення ролі досвіду в пізнанні призводить до:

а) раціоналізму; б) прагматизму; в) емпіризму

9. Філософська концепція, згідно з якою наукові теорії й поняття є наслідком угоди між ученими:

б) креаціонізм; в) концептуалізм; г) конвенціоналізм.

10. Методологічний підхід у сфері гуманітарних досліджень, процес осмислення і процедура розуміння:

а) герменевтична інтерпретація; б) темпоральна локація;

в) феноменологічна інтенція; г) XX – XXI ст.

II рівень

1. Характерні ознаки класичного раціоналізму.

2. Основні історичні етапи розвитку науки.

III рівень

1. Як Ви розумієте необхідність свободи критики та недопустимість догматизму в науці? Аргументуйте свою позицію.

2. Поясніть причини і наведіть приклади поглиблення та поширення процесів математизації та комп'ютеризації у сучасній науці.

ПІСЛЯМОВА

Курси з філософії освіти і науки як самостійної філософської дисципліни давно читаються в провідних американських та європейських університетах. Існує й широке розмаїття учбової літератури з цього предмету, яка написана з різних методологічних і світоглядних позицій. На жаль в Україні до недавнього часу філософії освіти і науки приділялось не достатньо уваги. Лише незначний її обсяг потрапив до так званого нормативного курсу «Філософії». До того ж знайомство з її зарубіжними зразками обмежувалося, як правило, неопозитивізмом. Тільки у деяких вузах України читались спецкурси з «Філософії освіти і науки». Незважаючи на деякі позитивні зрушення, філософія освіти і науки в Україні досі не займає того місця, яке їй по праву належить.

Важко переоцінити ту роль, яку відіграє і освіта, і наука у сучасному світі. Водночас класична раціоналістична ейфорія від успіхів науки минає. Традиційне розуміння науки як джерела безперечно корисного людині знання, як гаранта раціональності потребує переосмислення і уточнення. Не випадково, що питання про цілі наукового пошуку, про етичну відповідальність вчених, про шляхи гуманізації науки знаходяться у центрі філософської полеміки.

Потрібно відзначити певну еволюцію досліджень з питань філософії освіти і науки. Аналіз специфіки пізнавального відношення людини до світу, й насамперед науки, що розпочався в 30 – 50 – х р. ХХ ст., ставив за мету виокремлення пізнання поряд з іншими формами людського відображення світу, з'ясування умов походження свідомості і пізнання, форм і законів мислення, дослідження концептуального інструментарію наукового пізнання – проблеми, ідеї, гіпотези, теорії, факту тощо. У фокусі праць цього періоду було питання про те, що є пізнання,

яке його місце в системі людської життєдіяльності, які особливості його понятійного апарату.

Порівняльний аналіз пізнання з іншими формами духовної діяльності людини, з'ясування його специфіки як особливої сфери людської життєдіяльності людини, зумовлювало поглиблене дослідження природи пізнання, його підвалин, форм і методів. У фокусі досліджень 60 – 70 – х р. перебували такі питання як: соціально-практична природа пізнання, наука як особливий соціальний інститут, теоретичні та логічні засади науки, питання наукового методу тощо.

Як бачимо у рамках досліджень цього періоду домінувало питання специфіки пізнання, а саме, що таке пізнання, як воно здійснюється. Водночас відбулося поступове визрівання нині домінуючої тенденції аналізу пізнання у його зв'язку з культурою, світом людини. Фокус дослідження зміщується з питання, що таке пізнання, на питання , навіщо потрібно пізнання, у чому полягає його гуманістичний сенс. В рамках цієї традиції актуалізується дослідження ролі і значення світоглядних категорій в природничо-науковому пізнанні, експлікації соціально-культурних контекстів формування і реалізації цілей, ідеалів та норм наукового пізнання, висвітлення культурно-історичної природи наукового пізнання і категоріальних структур мислення. Зросла увагу до з'ясування взаємозв'язку методологічної та світоглядної рефлексії, вивчення діяльнісно-практичних засад філософських і аксіологічних форм освоєння світу, вивчення культурно-історичної природи наукової раціональності. Розкриті механізми практичної детермінації пізнання, виявлена специфіка практичної зумовленості різних форм духовного освоєння світу, установлений соціально-культурний зміст філософських категорій і наукових понять. Причому за останній час спостерігається зовсім не випадкове розширення ланцюжка «практика – пізнання» до тематичного ряду «практика – культура – світогляд – пізнання». Подібне

розширення свідчить про подолання вузьких рамок гносеологічного тлумачення співвідношення практики і пізнання.

Однією з характерних особливостей сучасної філософії освіти і науки є ґрунтовне дослідження не лише природничо-наукових, а в першу чергу соціально-культурних підвалин наукового пізнання. Стрімкий розвиток лінгвістики, зокрема психо- і соціолінгвістики, генетичної та когнітивної психології, міжкультурних та історико-наукових досліджень став передумовою всебічного аналізу природи наукового пізнання. Нині в логіко-гносеологічних і соціально-культурних дослідженнях, як у вітчизняній, так і західній філософії науки, панує тенденція переходу від їх сцієнтизації до гуманітаризації. Більш того є всі підстави твердити, що логіко-гносеологічні та соціально-культурні виміри сходяться в єдиній гуманістичній перспективі. ХХІ ст., за влучним висловом К. Леві – Строса, буде сторіччям гуманітарних наук (в широкому розумінні – авт.), або не наступить взагалі.

Наша головна мета полягала у тому, щоб дати читачу уявлення про еволюцію сучасної філософії освіти і науки, альтернативні концепції розвитку пізнання, провідні тенденції розвитку сучасної філософії, новий гуманістичний постнекласичний образ сучасної освіти і науки. На відміну від існуючої навчальної літератури з філософії освіти і науки, ми зосередили увагу на єдності методологічних, соціально-культурних та гуманістичних вимірів освіти і науки. Прикметною особливістю нашого підходу є широке тлумачення філософії науки як філософської рефлексії над наукою від епохи модерну до постмодерну. Такий підхід уможливив цілісний синтетичний погляд на освіту і науку на противагу неопозитивістським, постпозитивістським, структуралістським та іншим концепціям науки.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є процес пізнання та мислення, логіка та методологія наукового дослідження, прийоми, методи, засоби науково-дослідницької та інноваційної діяльності, конституювання освіти і науки в культурі сучасної цивілізації, взаємозв'язок освіти і науки з іншими соціальними інститутами.

Міждисциплінарні зв'язки: «Філософія», «Соціологія», «Культурологія», «Педагогіка», «Психологія», «Етика», «Естетика».

Мета й завдання навчальної дисципліни:

Метою викладання навчальної дисципліни «Філософія освіти і науки» є формування у студента цілісного розуміння освіти і науки як вагомих інститутів сучасного суспільства та невід'ємної складової процесу соціалізації особистості, природи і сутності освіти, логіки історичного розвитку освітнього простору на різних етапах цивілізаційного устрою, освоєння студентами базових знань з методології, методики та організації наукової діяльності.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Філософія освіти і науки» є:

- ♣ ознайомлення студентів з основними поняттями, принципами та положеннями філософії освіти і сучасними методологічними концепціями, з основами методології наукового пізнання;

- ♣ формування цілісного уявлення про науково-дослідницький процес;

- ♣ освоєння навиків формування і використання усвідомленої методологічної позиції у науковому дослідженні;

♣ вдосконалення вмінь у пошуку й опрацюванні наукової інформації, у точному формулюванні мети, завдань і висновків дослідження.

За результатами вивчення дисципліни у студентів повинні бути сформовані такі компетентності:

Загальні:

♣ здатність до особистісної й професійної самоактуалізації й самореалізації в школі та (або) ВНЗ на засадах високої світоглядно-методологічної культури, цілісного осягнення генезису освіти як інституту в історичному контексті, національних аспектів філософії освіти;

♣ готовність до встановлення співвідношення ролі культури, науки в розвитку цивілізації, цінності наукової раціональності та її історичних типів, знання структури, форм і методів наукового пізнання, їхньої еволюції та ін.

♣ здатність вільно орієнтуватися у стрімкому потоці наукової інформації, вести особистий науковий пошук;

♣ готовність застосовувати відповідну методологію для досягнення результатів і обґрунтування висновків.

♣ готовність до грамотного ведення дискусії і полеміки;

♣ готовність майбутнього вчителя та викладача до постійної самоактуалізації, мотивації високих досягнень, прагнення високих професійних результатів, життєвих успіхів;

♣ готовність самостійно освоювати нові науково-педагогічні теорії;

♣ здатність до креативного мислення, набуття гнучкого образу мислення, який дозволяє зрозуміти та розв'язати педагогічні проблеми, зберігаючи при цьому критичне ставлення до сталих наукових компетенцій у галузі освіти;

♣ здатність до наукового аналізу та синтезу на основі логічних аргументів та перевірених фактів;

♣ готовність до організації дослідно-експериментальної та дослідницької роботи у сфері освіти, апробації та представлення її результатів у публікаціях.

Спеціальні:

♣ здатність навчати й виховувати майбутнього вчителя школи на основі глибокого усвідомлення сутності навчально-виховного процесу як управління розвитком особистості, знання рушійних сил та специфіки навчально-виховного процесу як системи, її функціональних та структурних компонентів, сучасних концепцій навчально-виховного процесу української національної школи;

♣ здатність до аналізу та наукової інтерпретації основних напрямів і завдань виховання у вищому навчальному педагогічному закладі, до використання форм, методів та засобів виховної діяльності в ВНЗ;

♣ готовність розробляти й реалізувати форми гуманізації педагогічного процесу у вищій школі, шляхи відродження національної педагогічної освіти та перебудови вищої освіти;

♣ готовність до аналізу, узагальнення й комплексного поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання дисциплін початкової ланки загальноосвітнього навчального закладу;

♣ здатність до аналізу історії, сучасних тенденцій розвитку, педагогічних концепцій, сутності, змісту, структури навчального процесу у ВНЗ в межах загальних та часткових методик;

♣ здатність здійснювати самостійно-пошукову роботу; користуватися сучасними методами навчання, як складовою психолого-педагогічної компетентності викладача вищої школи, ставити навчальні цілі та вибирати методи навчання; використовувати інформаційно-презентативні, самостійно-пошукові та інші методи навчання; використовувати навчальні технології в системі вищого навчального закладу.

РОЗДІЛ І. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ.

Тема № 1. ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ. Предмет і метод філософії освіти. Комплексний характер філософії освіти, роль і значення її культурологічних, філософських та спеціально-наукових компонентів. Завдання філософії освіти. Місце філософії освіти в системі наук, що вивчають освіту. Основні методологічні концепції організації освітнього простору.

Тема № 2. ФЕНОМЕН ОСВІТИ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ. Освітні ідеї в межах класичної та некласичної філософії. Взаємозв'язок класичної та політехнічної освіти. Методологія позитивізму і педагогіка. Філософія утилітаризму в педагогіці. Прагматично-інструменталістська філософія освіти. Гуманітарні напрямки в сучасній західній філософії освіти. Антропологічний зміст опозиції «раціональне-ірраціональне» в західній філософії освіти. Освіта в парадигмі української дійсності і філософії.

Тема № 3. ОСВІТА ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ДУХОВНОГО ВИРОБНИЦТВА ТА СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ. Освіта як комплексний соціокультурний феномен. Сутність і природа освіти. Соціокультурні контексти освіти. Соціальні функції освіти. Типи культурного успадкування та інститути освіти. Соціальний попит на освіту. Державна освітня політика і реформи системи освіти. Мета і особливості сучасної реконструкції системи освіти в Україні.

Тема № 4. ФЕНОМЕН ОСОБИСТОСТІ І ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСВІТИ. Людина, індивід, особистість. Біосоціальна природа людини. Освіта і культура. Освіта і творчість. Формування індивідуальності людини як практичне завдання освіти і масове суспільство. Проблема індивідуальності і соціальної відповідальності. Взаємозв'язок цінностей та цілей освіти. Мультикультуральність, толерантність і співробітництво в освітньому просторі.

Тема № 5. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ: ПЕРСПЕКТИВИ –РИЗИКИ – СПОДІВАННЯ. ХХІ ст. – час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти. Глобалізація освіти пов'язана з її інтернаціоналізацією, домінуючою сучасною тенденцією розвитку освіти. Критерій «міжнародна співпраця» є одним із найважливіших майже у всіх сучасних рейтингах ВНЗ.

ТЕМА 6. СТРУКТУРНІ ЗМІНИ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОМУ СУПІЛЬСТВІ. Структурний аналіз комунікацій у вищій школі дозволив виділити 8 моделей семантики, які є своєрідними генами смислового простору мови. Ці моделі, пов'язані між собою логічно і історично, були позначені нами як «об'єкт і середовище», «частина і ціле», «вид і рід», «знак і значення», «предмет і об'єкт», «всередині і зовні», «слідство і випадковість», «сутність і явище». За допомогою цих восьми рівнів, які пов'язані між собою нелінійно, можна описати основні стани раціонального пізнання.

РОЗДІЛ II. ФІЛОСОФІЯ НАУКИ.

Тема № 1. ВИНИКНЕННЯ НАУКИ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ. Генезис науки і проблема періодизації її історії. Передісторія науки. Соціально-практична зумовленість її виникнення. Європоцентризм, інтерналізм, екстерналізм у поясненні процесу формування науки. Основні історичні етапи розвитку науки. Формування науки як професійної діяльності. Виникнення дисциплінарно організованої науки. Закономірності розвитку науки. Диференціація та інтеграція наук, їх діалектична взаємодія. Формування міждисциплінарних зв'язків. Математизація науки. Виникнення нових напрямів і шкіл. Наукові революції, їх структура і різновиди. Технологічне застосування науки. Загальні моделі розвитку науки у сучасній зарубіжній філософії (концепції К.Поппера, Т. Куна, І. Лакатоса, П.Фейєрабенда, Ст.Тулміна). Особливості сучасного етапу розвитку науки.

Тема № 2. КЛАСИЧНА РАЦІОНАЛЬНІСТЬ І ПОСТНЕКЛАСИЧНА НАУКА. Раціональність витлумачується як доцільність, як логічність, як протилежність ірраціональності, як суперраціональність, що передбачає поєднання етичного, естетичного і пізнавального, як цілісність людського досвіду, як здатність до мотивованого вибору з певними обмеженнями, як співвідношення норм і цінностей, як взаємозв'язок розсудку і розуму, як псевдосоціальне, псевдопредметне, псевдометодологічне поняття, як фокус різних проєкцій аналізу (логічного, методологічного, культурологічного, філософського тощо). В наші дні поступово зникають чіткі межі між раціоналізмом та ірраціоналізмом. В сучасній філософії спостерігаються протилежні процеси раціоналізації ірраціонального (структуралізм) й ірраціоналізації раціонального (герменевтика).

Тема № 3. СУЧАСНІ АЛЬТЕРНАТИВНІ КОНЦЕПЦІЇ РОЗВИТКУ НАУКИ. Головними методологічними засадами сцієнтизму є: впевненість, що лише за допомогою науки може бути досягнута раціоналізація життя; абсолютизація ролі науки в усіх сферах суспільної діяльності; розгляд наукового знання (яке зводиться до «точного» знання, що отримуються за допомогою кількісних методів) як єдино необхідної і достатньої засади світогляду; елімінація із філософії світоглядних, а із науки «метафізичних» проблем. Антисцієнтистську еволюцію поглядів на мислення можна зобразити як рух від філософсько-наукового до філософсько-художнього мислення (М. Гайдеггер), від наукового до художнього мислення (Адорно), від естетичної свідомості до позасвідомого (Г. Маркузе). Іншими словами, від заперечення наукової філософії (М. Гайдеггер) до заперечення науки (Т. Адорно) і до заперечення свідомості (Г. Маркузе) – такий закономірний підсумок пошуку нових форм науки у рамках Франкфуртської школи.

ТЕМА 4. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР АНАЛІЗУ РАЦІОНАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ. Пізнання є філософською категорією, «яка описує процес побудови ідеальних планів діяльності та спілкування, створення знаково-символічних систем, які опосередковують взаємодію людини зі світом і іншими людьми в ході синтезу різних контекстів досвіду». У філософському просторі виділяють різні види і розуміння пізнання, похідні від відповідних теорій і критеріїв: аналітичне, феноменологічне, герменевтичне, психоаналітичне, трансцендентальне, марксистське, еволюційне, соціально-антропологічне і інші. Крім філософських критеріїв класифікації пізнання існують спеціально-наукові, що дозволяють структурувати цей концепт в інших вимірах, що породжує концепції пізнання, мають якісно інший масштаб деталізації проблеми.

ТЕМА 5. КОНЦЕПТУАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО СЕНС.

Пропозиціональна парадигма заснована на припущенні про те, що сенс можна сформулювати за допомогою деякої конструкції з імен та предикатів, тобто він є функцією висловлювання. Таким чином, пропозиція характеризує якийсь елементарний семантичний зв'язок між ім'ям і предикатом. Цей зв'язок можна проілюструвати традиційною логічною формулою судження «S є P». В рамках цієї парадигми семантичний «центр ваги» зміщується від поняття до пропозиції. Таким чином, ієрархія структури «поняття - пропозиція - текст» породжує відповідний парадигмальний ряд, який дозволяє виділити системну природу сенсу.

ТЕМА 6. ПЕДАГОГІЧНІ ЕКСПЛІКАЦІЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ТА ФОРМАЛЬНО-ЛОГІЧНОГО АСПЕКТІВ РАЦІОНАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ.

Реалії сучасного етапу розвитку людства, тобто реалії епохи постмодерну і інформаційних технологій, актуалізують роботи, спрямовані на подальше вдосконалення способів і методів класифікації знакових систем, інформаційних потоків, а також епістемологічного наповнення різних систем, які підводяться під широке поняття «штучного інтелекту». Незважаючи на запити практики і значний потенціал сучасних методологічних розробок конкретних способів розвитку теоретичного знання, до недавнього часу були відсутні загальні, але в той же час безпосередньо пов'язані з конкретним контекстом, структури «сходження від абстрактного до конкретного». Сучасні дослідження особливостей функціонування системи понять раціонального пізнання, дозволили деталізувати закономірності процесу «сходження від абстрактного до конкретного» і осмислити механізм зв'язку цього процесу з конкретним контекстом.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна

1. Алексейчук І. С. Загальні, конкретні та деталізовані цілі в системах контролю якості освіти / І. С. Алексейчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 49–53.
2. Алексейчук І. С. Особливості створення систем тестування в освіті / І. С. Алексейчук // Наука і сучасність : зб. наук. пр. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип. 2, ч. 2. – С. 10–21.
3. Алексейчук И. Особая зона в учебной аудитории / И. Алексейчук // Народное образование. – 1999. – №7–8. – С. 267–269.
4. Алексейчук И. С. Закономерности развития смысла научными социумами: (на примере развития смысла понятия «синдром выгорания») / И. С. Алексейчук // Наука. Релігія. Суспільство. – 2008. – № 2. – С. 232–238.
5. Алексейчук И. С. Интерпретация гносеологической природы различных видов знаков / И. С. Алексейчук // Гілея : науковий вісник. – К., 2010. – Вип.38. – С. 286–293.
6. Алексейчук И. С. Когнитивные модели формирования смысла / И. С. Алексейчук // Вісн. Донец. ун-ту. Сер.Б, Гуманітарні науки. – 2005. – №2. – С. 78–84.
7. Алексейчук И. С. О гносеологической природе феномена многозначности / И. С. Алексейчук // Гілея : науковий вісник. – К., 2010. – Вип. 39. – С. 162–168.
8. Алексейчук И. С. О системе категорий рационального познания / И. С. Алексейчук // Соціокультурний простір філософії, науки і техніки : матеріали наук.-теорет. конф., 20 травня 2010 р. – Маріуполь, 2010. – С. 5–8.
9. Алексейчук И. С. Общее и единичное в системе понятий рационального познания / И. С. Алексейчук // Культурологічний

вісн.: наук.— теорет. щорічн. Нижньої Наддніпрянщини. — Запоріжжя, 2010. — Вип. 25. — С. 183–188.

10. Алексейчук И. С. Основания естественной классификации целостностей. Часть первая : Объект и среда / И. С. Алексейчук // Вісн. Донецьк. ун-ту. Сер.Б, Гуманітарні науки. — 2009. — №1. — С. 164–168.

11. Алексейчук И. С. Основные состояния мысли в рациональном познании / И. С. Алексейчук // Вісн. Донецьк. ун-ту. Сер.Б, Гуманітарні науки. — 2009. — №2. — С. 253–258.

12. Алексейчук И. С. Особенности исследования проблемы категорий в современной философии / И. С. Алексейчук // Філософія у сучасному світі : матеріали регіон. наук. конф., 30 берез. 2010 р. — Донецьк, 2010. — С. 10–12.

13. Алексейчук И. С. Особенности передачи смысла в коммуникациях / И.С. Алексейчук // Античність — Сучасність (питання філології). — Донецьк, 2001. — Вип.1. — С. 265–270.

14. Алексейчук И. С. Особенности развития смысла понятия «добро» / И.С. Алексейчук // Гілея : науковий вісник. — К., 2010. — Вип. 35.— С. 223–229.

15. Алексейчук И. С. Особенности системы понятий рационального познания / И. С. Алексейчук // Наука в различных измерениях : сб. науч. тр. второй междунар. теорет.-практ. конф., 17–18 мая 2010 г. — Ульяновск, 2010. — С. 129–140.

16. Алексейчук И. С. Особенности создания систем контроля в высшей школе / Алексейчук И. С. // Современные проблемы дидактики высшей школы : сб. изб. тр. Междун. конф., 27–31 августа 1997 г. / Донец. гос. ун-т. — Донецк, 1997. — С. 121–130.

17. Алексейчук И. С. Особенности формирования понятий, суждений и умозаключений в структуре восхождения от абстрактного к конкретному / И. С. Алексейчук // Гілея : науковий вісник. — К., 2010. — Вип.37. — С. 284–291.

18. Алексейчук И. С. Особенности формирования смысла понятий «мораль» и «добро» / И. С. Алексейчук // Гілея : науковий вісник. – К., 2010. – № 33. – С. 159–165.
19. Алексейчук И. С. Предмет высшей школы. Структура сущности и явления / И. С. Алексейчук // Вісн. Донецьк. ун-ту. Сер. Б, Гуманітарні науки. – 1998. – № 1. – С. 172–193.
20. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры) : монография / И. С. Алексейчук. – Донецк, Изд-во ДонНУ, 2010. – 184 с. , (12,7 обліково-видавничих аркушів).
21. Алексейчук И. С. Система понятий рационального познания / И. С. Алексейчук // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – №3. – С. 184–191.
22. Алексейчук И. С. Система понятий рационального познания. Ч 2. Виды сущностей / И. С. Алексейчук // Наука. Релігія. Суспільство. – 2009. – № 4. – С. 10–15.
23. Алексейчук И. С. Структуры инвариантов системного анализа / И. С. Алексейчук // Искусственный интеллект. – 1998. – №2. – С. 56–61.
24. Алексейчук И.С. О критериях разделения образов эмпирической и рациональной этиологии / И. С. Алексейчук // Гуманітарний часопис: Збірник наукових праць .- Х.: ХАІ , 2010.- № 3.-С. 19-24.
25. Алексейчук И.С. Осмысление концепта «мораль» в современной философии / И. С. Алексейчук // Інтелект. Особистість. Цивілізація [Текст]: Темат. збірник наукових праць із соц.-філос. проблем. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2010. – Вип. 8. – С. 220-225.
26. Алексейчук І. Загальні, конкретні та деталізовані цілі в системах контролю якості освіти / І. С. Алексейчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №4. – С. 49–53.
27. Алексейчук І. С. Дидактика, виховання та освіта як системні тенденції у вищій школі / І. С. Алексейчук // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. / Ін-т змісту і

методів навчання МО України, Слов'ян. держ. пед. ін-т. – Слов'янськ, 1999. – Вип.4. – С. 14–21.

28. Алексейчук І. С. Загальні закономірності комп'ютерно-орієнтованих навчальних систем / І. С. Алексейчук // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – Вип.3. – С. 203-210.

29. Алексейчук І. С. Закономірності вибору учнями місця в навчальній аудиторії / І. С. Алексейчук // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі : наукові пр. міжнар. наук.-практ. конф., 27–29 вер. 1999 р. / Слов'ян. держ. пед. ін-т. – Слов'янськ, 1999. – С. 43–45.

30. Алексейчук І. С. Невербальне спілкування в навчанні та соціалізація особистості / І. С. Алексейчук // Соціалізація особистості : міжкафедр. зб. наук. пр./ Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип.3. – С. 10–18.

31. Алексейчук І. С. Невербальний вплив на творчий потенціал учня: проксеміка в навчальній аудиторії / І. С. Алексейчук // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр./ Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип.3. – С. 318–324.

32. Алексейчук І. С. Особливості сучасного національного громадянського виховання / І. С. Алексейчук // Духовні засади українського виховання : матеріали конф. – Л., 2001. – С. 27–29.

33. Алексейчук І. С. Проблеми оцінювання якості підготовки учнів в Україні / І. С. Алексейчук // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали міжнар. наук.-теорет. конф. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип.1. – С. 62–64.

34. Алексейчук І. С. Процес творчості і закономірності оціночно-пізнавальної діяльності / І. С. Алексейчук // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. /

Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – Вип.2. – С. 3–6.

35. Алексейчук І. С. Структура поняття «діяльність» у семантичному вимірі «абстрактне - конкретне» / І. С. Алексейчук // Мультиверсум. Філософський альманах. – К., 2010. – Вип.5 (93). – С. 74–84.

36. Алексейчук І. С. Творчість та особливості інтеграції української системи освіти в європейський освітній простір / І. С. Алексейчук // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя, 2001. – Вип.18. – С. 81–86.

37. Алексейчук І.С. Особливості інтеграції української системи освіти в європейський освітній простір / І. С. Алексейчук // Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи : зб. наук. пр. – К., 2000. – Вип.3. – С. 398–403.

38. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю: 2-ге вид., допов. / В. Андрущенко. – К.: Знання України, 2008. – 819 с.

39. Ариарский М. В. Социально-культурная деятельность как предмет научного осмысления / М. В. Ариарский. – СПб., 2008. – 792 с.

40. Байденко В. Образовательный стандарт как философская и научно-теоретическая проблема / В. Байденко // Alma mater. – 1998. – N 10. – С. 16 – 22.

41. Бадалянц О.В. Сущность образования. (Историко-философ. очерк) // Философские проблемы образования. / О. В. Бадалянц – М.: Логос, 1996. – С. 41 – 49.

42. Базалук О. О. Філософія освіти: Навчальний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф., Юхименко.– К.: Кондор, 2010. – 164 с.

43. Байденко В. Образовательный стандарт как философская и научно-теоретическая проблема / В. Байденко // Alma mater. – 1998. – № 10. – С. 16 – 22.

44. Балл Г. А. Образование в философском измерении / Г. А. Балл // Педагогика. – 1998. – № 8. – С.115 – 118.
45. Балобанов А. Философия ориентированного образования /А. Балобанов // Кентавр: Игротехн. методол. альм. – 1996. – № 1. – С.43 – 48.
46. Барвинский А. А. Функциональная роль науки // Наука и образование: современные трансформации: Монография / Ин-т философии им. Г.С.Сковороды НАН Украины. – К.: Изд. ПАРАПАН, 2008. – С. 127 – 148.
47. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С.15 –19.
48. Варапутин А.В. Философия экологического образования / А. В. Варапутин // Вопр. философии. – 1996. – № 8. – С. 137.
49. Воронин А. А. "Круглый стол" по философии образования / А. А. Воронин // Филос. исслед. – 1999. – № 1. – С.5 –14.
50. Гайденок П. П. Научная рациональность и философский разум / П. Гайденок. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 528 с.
51. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б. Гершунский. – М.: ИнтерДиалект+, 1997. – 697 с.
52. Голота А. И. Философские аспекты реформы образования // Вестн. МЭГУ. – М., 1997. – № 2. – С. 77 – 81.
53. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования (Учеб. для XXI в.) / Э.Н. Гусинский Э. Н., Ю. И. Турчанинова Ю.И. – М.: Логос, 2000. – 223 с.
54. Деттерер А. В. Введение в философию и историю образования: Учеб. пособие / А. Деттерер. – Томск, Том. гос. пед. ун-т, 1998. – 270 с.
55. Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – Москва: Педагогика-пресс, 2000. – 280 с.

56. Имре Лакатос. История науки и её рациональные реконструкции / Методология исследовательских программ / Лакатос Имре – М.: Ермак, 2003, 275 с.
57. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
58. Иванов А. Философия образовательной индустрии информационного общества // Новые знания. – 1998. – № 3. – С. 5 – 7.
59. Канке В. А. Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия / В. Канке. – М.: Логос, 2000. – 320 с.
60. Карлов Н. В. Преобразование образования // Вопр. философии. – М., 1998. – №11. – С.3 – 19.
61. Казначеев В. П. Здоровье нации. Просвещение. Образование / В. Казначеев. – М., Кострома, 1996. – 246 с.
62. Ковальчук В. В. Основи наукових досліджень: навчальний посібник / В. В. Ковальчук, Л. М. Моїсєєв. – 3-е вид., перероб. і допов. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 240 с.
63. Коротяєв Б. І. Педагогічна філософія : колективна монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило, С. В. Савченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 340 с.
64. Коротяєв Б. І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія / Б. І. Коротяєв, В. С. Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.
65. Кохановский В. П. Учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский, [и др.] – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 608 с. (Серия «Высшее образование».)
66. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.

67. Кримський С. Наука як феномен цивілізації // Вісник національної академії наук України. – 2003. – № 3. – С. 7 – 20.
68. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. / В. А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
69. Лудченко А. А. и др. Основы научных исследований: Учебное пособие. / А. А.Лудченко, Я. А.Лудченко, Т. А.Примак; Под ред. Лудченко А. А. – К.: Т-во «Знання», 2000. – 114 с.
70. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. / А. Г. Маслоу. – СПб.: Евразия., 1999. – 430 с.
71. Мертон Р. Явные и латентные функции / Р. Мертон // Американская социологическая мысль: Тексты. – М., 1994. – С. 379 – 447.
72. Михайлов, Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы / Ф. Т. Михайлов // Вопр. философии. – 1999. – № 8. – С. 92 – 118.
73. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. Михальченко // Філософія освіти: Науковий часопис. – 2005. – N 1. – С. 38 – 50.
74. Основы методології та організації наукових досліджень: навчальний посібник для студентів, курсантів, аспірантів, ад'юнтів / За ред. А.Є. Конверського. – К.: «Центр учбової літератури», – 2010. – 352 с.
75. Про вищу освіту : Закон України : За станом на 19 жовт. 2006 р.: Офіц. вид. / ВР України. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с.
76. Пуанкаре А. О науке / А. Пуанкаре. – М.: Наука, 1983. – 560 с.
77. Степин В. С. Теоретическое знание / В.С. Степин. М.: Прогресс–Традиция, 2000. – 744 с.
78. Філософія виховання: навч. посіб. для студентів педвузів / [Култаєва М.Д., Євдокимов В.І., Єфімець О.П. та ін.- Х.: ПДПУ, 2001.-Ч.1.-272с.

79. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопр. психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
80. Фреге Г. Логические исследования / Г. Фреге: пер. с нем. - Томск: Изд-во ТГУ, 1997. – 197с.
81. Фреге Г. Смысл и денотат / Г. Фреге : пер. с нем. // Семиотика и информатика. - М.: ВИНТИ, 1977.- Вып. 8.- С. 121-196.
82. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного : сборник произведений / З. Фрейд ; под ред. Ярошевского М. Г. – М. : Просвещение, 1990. – С. 410-446.
83. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко; пер. с фр. – М.: Прогресс, 1977. – 488 с.
84. Хакен Г. Основные понятия синергетики / Г. Хакен // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов .- М: Прогресс- Традиция, 2000.-С.28-55.
85. Холл Э. Как понять иностранца без слов / Э. Холл ; пер. с англ. – М. : Вече ; Персей ; Аст, 1995. – 432 с.
86. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский: пер. с англ. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.
87. Хрестоматия по истории Древнего Востока: Учебное пособие, в 2-х частях / Под ред. М.А.Коростовцева, И.С.Кацнельсона, В.И.Кузищина. – М.: Высш. школа, 1980. – Ч.1. – 328 с.
88. Хрестоматия по истории Древнего Востока: Учебное пособие, в 2-х частях / Под ред. М.А.Коростовцева, И.С.Кацнельсона, В.И.Кузищина. – М.: Высш. школа, 1980. – Ч.2. – 256 с.
89. Хрестоматия по истории Древнего мира / Под ред. В.Г.Борухович, В.И.Кузищина. – 2-е изд. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. – 351 с.
90. Цицерон Философские трактаты / Цицерон . – М.: Наука, 1985. – 365 с.

91. Чайковский Ю.В. Пятьсот лет споров об эволюции / Ю.В. Чайковский // Вопросы философии, 2009.-№2.-С.71-85.
92. Чехов А. П. Избранные произведения: в 3 т. / А. П. Чехов. – М. : Гос. изд-во. худ. лит., 1960. – Т. 3. – 618с.
93. Чэнь Чан-Хао Русско-китайский словарь / Чэнь Чан-Хао, А.Г.Дубровский, А.В. Котов.–М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. – 975 с.
94. Шарден Т. Феномен человека / Т.Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
95. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер: пер. с нем. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
96. Швырев В. С. Восхождение от абстрактного к конкретному / В. С. Швырев // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М., 2000. – Т. 1. – С. 447–448.
97. Швырев В. С. Теория / В. С. Швырев // Новая философская энциклопедия: В 4 т. /Ин-т философии РАН.- М.: Мысль, 2000.- Т.4.-2001.- с.42 – 45.
98. Шептулин А. П. Категории диалектики / А. П. Шептулин. – М. : Высшая школа, 1971. – 279 с.
99. Шехтер М. С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы / М. С. Шехтер; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 264 с.
100. Шинкарук В.И. Логика, диалектика и теория познания Гегеля / В.И. Шинкарук.- Киев : Изд-во Киевского университета, 1964.- 296с.
101. Широканов Д. И. Взаимосвязь категорий диалектики / Д. И. Широканов. – Минск: Наука и техника, 1969. – 250 с.
102. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер ; пер. с нем. А. Л. Вольского. – СПб.: Европейский дом, 2004. – 242 с.
103. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
104. Юнг К. Г. К вопросу о подсознании / К. Г. Юнг // Человек и его символы: [пер. нем., англ.]. – М., 2006. – С. 14–105.

105. Юрьева Л. Н. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция / Л. Н. Юрьева. – К.: Сфера, 2004. – 272 с.
106. Язык, знание, социум. Проблемы социальной эпистемологии /отв. ред. И. Т. Касавин; РАН, Ин-т философии. – М.: ИФРАН, 2007. –180 с.

Допоміжна

1. Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции. Учебник / О. А. Базалук. — К.: Кондор, 2010. — 458 с.
2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт; [пер. с фр.]; сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616с.
3. Бахтин М. М. К истории формального метода / М. М. Бахтин // Тетралогия / Бахтин М. М. – М.: Канон, 1998. – С. 150–187.
4. Берг Л.С. Труды по теории эволюции (1922-1930) / Л.С. Берг .- Л.: Наука, 1977.-388с.
5. Бердяев Н.А. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1990. – 220 с.
6. Бердяев Н.А. Субъективизм и индивидуализм в общественной философии / Н.А. Бердяев. – М.: Канон: Реабилитация, 1999. – 478 с.
7. Бердяев Н.А. Судьба России / Н.А. Бердяев. – М.: Советский писатель, 1990. – 346 с.
8. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность : (Философские раздумья о жизненных проблемах) / В. С. Библер // Этическая мысль. – М., 1990. – С.16-58.
8. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: Канонические: В рус. пер. с парал. местами и словарем. – М.: Рос. Библейс. о-во, 1998. – 1318 с.

9. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания / Б.П. Битинас.- М.: Фонд духовного и нравственного образования.-1996.-141с.
10. Бондар В.І. Концептуальний аналіз структури і змісту навчальних посібників з педагогіки- основа розроблення критеріїв створення посібників нового покоління / В.І. Бондар // Матеріали Міжнар. науково-теоретичної конференції “Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства”.-Ч.1.-Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова.-2000.-С.32-38.
11. Булах І. Національні ліцензійні іспити з медицини у США й Україні / І. Булах, І. Алексейчук, Л. Артемчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 3. – С. 308–313.
12. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учеб. для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.
13. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С.М.Морозов. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с.
14. Ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегия понимания связного текста / Ван Дейк Т. А., Кинч В.; пер. с англ. // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – С. 153–211.
15. Васильев С. А. Категории мышления и языковые структуры / С. А. Васильев // Логико-философский анализ понятийного аппарата науки : сб. ст. – К.: Наукова думка, 1977. – С. 115-139.
16. Васильева Т.В. Комментарии к курсу истории античной философии / Т.В. Васильева. – М.: Изд-во Савин С.А., 2002. – 450 с.
17. Вассоевич А.Л. Духовный мир народов классического Востока / А.Л. Вассоевич. – СПб.: Алетейя, 1998. – 540 с.
18. Ваховський Л.Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : Автореф. дис... док-ра педагог. наук: 13.00.01 / Л.Ц. Ваховський; Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди.- Харків, 2002.-30с.

19. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем. / М. Вебер .– М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
20. Вейн А. М. Предисловие к сборнику научных трудов, посвященных эмоциональному стрессу / А. М. Вейн // Роль эмоционального стресса в генезе нервно-психических заболеваний. – М., 1977. – С. 3–4.
21. Великие мысли великих людей. Антология афоризма: В 3 т. – М.: Рипол Классик, 2001. – Т 1: Древний мир. – 512 с.
22. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 519 с.
23. Витгенштейн Л. Философские работы / Л. Витгенштейн. - М.: Гнозис, 1994.- Ч. 1.- 386с.
24. Вікторів В.Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук: спец. 09.00.10 / В.Г. Вікторів, Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 30 с.
25. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму: філософсько-педагогічний контекст : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософ. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В.С. Возняк; Львівський нац. унів. ім. І. Франка. – Л., 2010. – 32 с.
26. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико – гносеологический анализ / Е.К. Войшвилло.- М.: Издательство МГУ, 1989.- 239 с.
27. Высшее медицинское образование: (методология, управление) / В. Н. Казаков, А. Н. Талалаенко, М. С. Каменецкий, М. Г. Гарина и др. – Донецк : Здоровье, 1992. – 226 с.
28. Гадамер Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Г. Гадамер: пер. с нем. Журиная М. А., Земляной С. Н., Рыбаков А. А., Бурова И. Н. ; общ. ред. Бессонова Б. Н. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

29. Гадамер Г. История понятий как философия / Г. Гадамер // Гадамер Г. Актуальность прекрасного / Пер. с нем.- М.: Искусство, 1991.- С.26-43.
30. Гайденко П. П. Научная рациональность и философский разум / П. П. Гайденко. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 528 с.
31. Гайсинович А.Е. К.Ф. Вольф и учение о развитии организмов (в связи с общей эволюцией научного мировоззрения) / А.Е. Гайсинович.-М. : АН СССР, 1961.-548с.
32. Гаспаров М.Л. Античная литературная басня. Федр и Бабрий / М.Л. Гаспаров .- М.: Наука, 1971.-280с.
33. Гаташ В. Разрушить интеллектуальную тюрьму / В.Гаташ // Зеркало недели. – 2002. – №9 (384), 8 марта. – С. 14.
34. Гафаров Х.С. Философская герменевтика Г.Г. Гадамера: Становление и развитие: Дис. на соискан. учен. степени доктора филоф. наук : спец. 09.00.03 / Х.С. Гафаров, СПб. ун-т. – СПб ., 2003. – 345с.
35. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: Учебное пособ. для самообразования / Б.С. Гершунский. - 2-е изд. -М.: Педагогическое общ-во России, 2002.- 512с.
36. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 1996. – 336 с.
37. Гордон Д. Постулаты речевого общения / Д. Гордон, Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: Прогресс, 1985.- Вып. 16: Пер. с англ.- С.283.
38. Корсак К. Педагогіка нового століття // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 8 –13.
39. Вебер М. Наука как призвание и профессия. // Самосознание европейской культуры 20 века. – М.: Политиздат, 1991. – С. 130 – 149.
40. Кремінь В.Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник / В.Г. Кремінь, В.В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.
41. Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія. // Філософія освіти: Науковий часопис. – 2005. – № 1. – С. 38 –50.

42. Наука и образование: современные трансформации: Монография / Ин-т философии им. Г. С. Сковороды НАН Украины. – К.: Изд. ПАРАПАН, 2008. – 328 с.
43. Новиков А.М. Постиндустриальные трансформации / А.М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2008, – 136 с.
44. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность // Вопросы философии. – 2003. – №8. – С.5 – 17.
45. Трофимов А.Б. Отношение обучаемых к современным информационным технологиям // Социологические исследования. 2002. № 12. – С. 128 – 131.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

А

Аврелій, Августин *17*

Аквінський, Фома *70*

Андрущенко, Віктор Петрович *17, 19*

Аристотель *13, 60, 63, 191, 193*

Б

Базалук, Дмитро *19*

Боецій, Северин *70*

Бубер, Мартін *107, 137*

В

Вернадський, Володимир Іванович *133*

Г

Гайдеггер, Мартін *239*

Галілей, Галілео *242*

Гельвецій, Клод Адріан *17*

Гегель, Георг Вільгельм Фрідріх *172, 246*

Губерський, Леонід Васильович *17*

Гумбольдт, Вільгельм *28*

Д

Демокріт *50, 59*

Дьюї, Джон *78, 79, 80*

Дюркгейм, Еміль *254*

Е

Ейнштейн, Альберт *34, 207*

Еріугена, Іоанн Скот *70, 194*

Зязюн, Іван Андрійович *17*

К

Казначеев, Андрій Вікторович *120*

Казначеева, Світлана Михайлівна *120*

Кант, Іммануїл *17*

Капіл *43*

К`єркегор, Серен *251*

Конфуцій *46, 47, 48*

Коротяєв, Борис Іванович *19*

Кремень, Василь Григорович *17, 111, 158*

Култаєва, Марія *17*

Кун, Томас *23, 213, 214, 215, 216, 242, 295*

Л

Лакатос, Імре *242, 243*

Локк, Джон *17*

Ломброзо, Чезаре *116*

Лутай, Владлен Степанович *17, 19*

М

Мертон, Роберт Кінг *95, 242*

О

Оккам, Вільям *71*

П

Пазенок, Віктор Сергійович *17*

Піфагор *51, 191*

Платон *52, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67*

Поппер Карл *254*

Ріккерт, Генріх *32*

Рорті, Річард *32*

Руссо, Жан-Жак *17*

С

Сковорода, Григорій Савич *87, 88, 89, 90*

Сноу, Чарльз Персі *28, 29, 30*

Сміт, Ентоні *153*

Сократ *17, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61*

Сорокін, Пилип Олександрович *247*

Т

Тоффлер, Елвін *150*

Тулмін, Стівен *243, 244*

Ф

Фейєрабенд, Пол Карл *249, 250*

Ш

Шелер, Макс *17, 254*

Шпенглер, Освальд *247*

Шевченко, Тарас *154*

Ю

Юдін, Борис Григорович *36*

Я

Ясперс, Карл *17, 51*

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЗЧИК

А

Адаптація *122*

Аксіологія *132*

Антисцієнтизм *245*

Анумана *41*

Б

Буття *15, 50, 58, 75, 194, 222, 223*

В

Вайшешика *43*

Ведичне знання *41*

Г

Генезис *190, 282, 300, 305*

Герменевтика *225, 267*

Гносеологія *15*

Глобалізація *136*

Глобалізм *136*

Громадянська освіта *136*

Гуманізм *36, 40*

Д

Дискурс *12, 257, 276, 287*

Дискусія *12*

Дихотомія *35*

Догматизм *40*

Досвід *79*

Е

Емпатія *112*

Епістемологія *289-290*

З

Закон України «Про освіту» *102*

І

Ідеалізм *61, 275*

Індивід *74, 75, 114, 127*

Індуїзм *41*

Індукція *56*

Інновації *15*

Інститут *95*

Інституціалізація освіти *97*

Інструменталізм *31, 78*

Інтеріоризація *122*

Іронія *55*

Інтерактивність *112*

К

Калокагатія *40*

Конфуціанство *45, 48*

Компетентнісний підхід *12*

Креаціонізм *40, 193*

Критичне мислення *12*

Культура *15*

Л

Логіка *21*

М

Маргінал *112*

Метафізика *60, 68*

Н

Нанотехнології *35*

Неоіндуїзм *42*

Неопозитивізм *23, 209*

Ньяя *43*

О

Об'єктивний ідеалізм *61*

Об'єкт науки *24, 25*

Об'єктивізація *31*

Онтологія *15, 68*

Освіта *30, 37, 103, 104*

Освітній простір *14, 164*

П

Парадигма *23, 24, 28, 29, 30, 36, 37, 163, 213, 214, 273, 274, 275, 282, 283, 284*

Парадигмальні статуси *23*

Паралімпійські ігри *119, 120*

Педагогіка *21*

Підручник *159*

Полікультурна освіта *13*

Прагматизм 78, 266

Праксеологічний 26

Пратьякша 41

Прогноз 159

Р

Раціоналізація 238

С

Санкх'я 43

Сенс 159

Сенсуалізм 40, 264

Софіст 49

Споріднена праця 89

Суб'єктивізація 31

Субстанція 43

Субстрат 294

Східна філософія 40

Схоластика 70, 71, 72

Сцієнтизм 29, 237, 240, 245

Т

Творчість 15

Толерантність 13, 110

Трансгуманістичний конструктивізм 36

Традиція 104

Ф

Філософія 9, 11, 15, 18, 19, 21, 22, 30, 33, 41, 52, 53, 61, 63

Філософія освіти 3, 15, 17, 18, 21, 22, 27, 49

Філософська рефлексія 5

Філософське знання 15, 22

Фундаменталізація освіти 148

Ш

Шабда 41

Школа софістів 49

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

**Алексейчук Ігорь Сидорович
Загороднюк Валерій Петрович
Мозговий Леонід Іванович
Абизова Лариса Віталіївна
Ємельяненко Ганна Дмитрівна
Дубініна Віра Олександрівна**

«ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»

За редакцією

*доктора філософських наук, професора І.С. Алексейчука
доктора філософських наук, професора Л.І. Мозгового*

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 25.06.2018 р.
Формат 60х84 1/16. Ум. др. арк. 23,0.
Наклад 300 прим. Зам. № 1277.

Видавництво Б. І. Маторіна

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел.: +38 06262 3-20-99; +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
