

**Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
Факультет гуманітарної та економічної освіти
Кафедра філософії, історії та соціально-гуманітарних дисциплін**



Г.Д. ЄМЕЛЬЯНЕНКО

Л.В. АБИЗОВА

**ОПОРНИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО)
РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Слов`янськ - 2021 р.

УДК 1:[37+001](075.8)

Ф51

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 7 від 20 квітня 2021 року)*

Укладачі: Г.Д. Ємельяненко, Л.В. Абизова

Рецензенти: Л.Г. Цибулько доктор педагогічних наук, професор
В.В. Степанов кандидат філософських наук, доцент

Ф51 Опорний конспект лекцій навчальної дисципліни «Філософія освіти і науки» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти ОП Педагогіка вищої школи, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки; ОП Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), спеціальність 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини); ОП Дошкільна освіта, спеціальність 012 Дошкільна освіта; ОП Середня освіта (Трудове навчання та технології), спеціальність 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології); ОП Середня освіта (Фізична культура), спеціальність 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); ОП Початкова освіта, спеціальність 013 Початкова освіта; ОП Середня освіта (Українська мова і література), спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова і література); ОП Середня освіта (Мова і література (англійська)), спеціальність 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)); ОП Спеціальна освіта, спеціальність 016 Спеціальна освіта; ОП Філологія (германські мови та літератури (переклад включно), спеціальність 035 Філологія; ОП Психологія, спеціальність 053 Психологія / Г.Д. Ємельяненко, Л.В. Абизова. Слов'янськ, 2021. 116 с.

Опорний конспект лекцій укладено на основі багаторічного досвіду викладання дисципліни «Філософія освіти і науки» у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» із урахуванням актуальних стандартів вищої освіти. У змісті лекцій розкриваються ключові поняття та проблематика філософії освіти, філософії науки, а також основи методології наукового пізнання. Конспект призначений для здобувачів другого (магістерського) рівня освіти, аспірантів, викладачів філософських дисциплін і всіх, хто цікавиться філософським осмисленням освіти й науки

ISBN 978-966-316-8

© Г. Д. Ємельяненко, 2021 р.

©Л. В. Абизова, 2021 р.

«ДВНЗ» ДДПУ, 2021 р.

ЗМІСТ

п/п	Назва	Сторінки
	Пояснювальна записка	4
1	Тема 1. Філософія освіти в структурі філософських знань	17
2	Тема 2. Феномен освіти в історико-філософському дискурсі	29
3	Тема 3. Освіта як вид духовного виробництва і соціальний інститут	44
4	Тема 4. Феномен особистості і філософське осмислення можливостей освіти	54
5	Тема 5. Наука в культурі сучасної цивілізації	67
6	Тема 6. Виникнення науки і основні стадії її розвитку	74
7	Тема 7. Методологічний простір аналізу раціонального пізнання (логічна структура науки)	91
8	Тема 8. Методологічний арсенал науки	106
	Післямова	115

Пояснювальна записка

Навчальна дисципліна «Філософія освіти і науки» є сучасним філософським напрямом, що зосереджується на аналізі освіти й науки як епістемологічних і соціокультурних феноменів. Це самостійна філософська дисципліна, предметом якої є осмислення філософських засад освіти й науки, а також логіки та методології наукового пізнання.

Метою курсу є формування у здобувачів вищої освіти цілісного уявлення про освіту і науку як ключові інститути сучасного суспільства та важливі чинники соціалізації особистості. Курс передбачає осмислення природи й сутності освіти, закономірностей історичного розвитку освітнього простору в різні епохи, а також опанування основ методології, методики й організації наукової діяльності.

Дисципліна викладається на другому (магістерському) рівні вищої освіти й покликана сприяти інтелектуальному й духовному розвитку здобувачів, формуванню здатності до критичного осмислення та розв'язання теоретичних, методологічних і світоглядних проблем сучасної освіти та науки.

Опорний конспект лекцій укладено з метою надати системне, завершене й цілісне уявлення про основні проблеми філософії освіти і науки. Матеріал викладено на основі об'єктивного, ідеологічно незаангажованого підходу з урахуванням класичного, некласичного та постнекласичного типів філософствування.

Окрему увагу приділено ознайомленню здобувачів із розмаїттям сучасних філософських і наукових концепцій, виявленню плюралізму мислення, а також створенню умов для альтернативного осмислення наукових підходів. Це сприятиме реалізації цілей освітньої програми щодо формування загальних і фахових компетентностей, а також досягнення очікуваних результатів навчання

№	НАЗВА ОП	ПРОГРАМНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ	ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ
1	ОП Педагогіка вищої школи Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки	ЗК5. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації. ЗК3. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. ЗК4. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. ЗК9. Здатність застосовувати softskills-навички в практичних ситуаціях.	ПРН6. Доступно та аргументовано представляти результати досліджень у письмовій та усній формах, брати участь у наукових дискусіях; ПРН9. Здійснювати аналітичний пошук наукової інформації та оцінювати її за критеріями доцільності та достовірності.

		ФК5. Розуміння цілей і особливостей освітніх систем. ФК1. Здатність виявляти потенційні зв'язки освітньої теорії, освітньої політики та практики. ФК3. Обізнаність з різними контекстами, у яких може відбуватися навчання.	
2	ОП Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) Спеціальність 014 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)	ЗК1. Володіння науковим світоглядом; знання основних теорій, концепцій, вчень, які формують наукову картину світу; вміння відстоювати власні наукові погляди. ЗК3. Здатність учитись і оволодівати сучасними знаннями, критично оцінювати інформацію з різноманітних джерел, переосмислювати власний і чужий досвід, аналізувати свою професійну й соціальну діяльність та ухвалювати конструктивні рішення. ЗК4. Здатність діяти на засадах етичних мотивів, соціально відповідально й свідомо. ЗК5. Здатність усвідомлювати потребу й реалізовувати можливість навчання впродовж життя.	ПРН2. Знає особливості розвитку сучасної біологічної науки, основні методологічні принципи наукового дослідження, методологічний і методичний інструментарій проведення наукових досліджень за спеціалізацією, представляє результати наукової роботи письмово (у вигляді звіту, наукових публікацій тощо) та усно (у формі доповідей та захисту звіту) з використанням сучасних технологій, вміє коректно вести дискусію. ПРН 6. Здатний ефективно застосувати професійні знання в практичній педагогічній діяльності при вирішенні навчальних, виховних та науково-методичних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів і студентів, конкретних психолого-педагогічних ситуацій.

	ЗК6. Знання основних способів і засобів міжособистісної комунікації, стилів мовлення, практичний досвід комунікації різними мовами в галузі біології та здоров'я людини; вміння постійно збагачувати власне мовлення, застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній і науковій діяльності ЗК8. Уміння виробляти власну стратегію і тактику професійної поведінки, діяльності з урахуванням інтересів колективу, навички роботи в команді. ЗК10. Здатність застосовувати softskills-навички в практичних ситуаціях. ФК1. Знання основних сучасних положень фундаментальних наук стосовно походження, розвитку, будови і процесів життєдіяльності живих організмів, інтегральні уявлення про організацію біологічних систем на різних рівнях, здатність їх застосовувати для формування світоглядної позиції, інтерпретації власних	ПРН13. Має навички оцінювання непередбачуваних проблем у професійній діяльності і обдуманого вибору шляхів їх вирішення, здатний нести відповідальність за результати своєї професійної діяльності. ПРН17. Самостійно організовує процес навчання упродовж життя і вдосконалює з високим рівнем автономності здобуті під час навчання компетентності. ПРН18. Забезпечує рівноправне, справедливе освітнє середовище для всіх учнів та студентів, незалежно від їх соціально-культурних і економічних обставин або особливостей.
--	---	--

		досліджень та формування здорового способу життя. ФК2. Уміння розуміти інформацію із суміжних галузей знань та роз'яснювати вузькопрофесійні питання фахівцям інших галузей, популяризувати знання з біології та здоров'я людини, надавати практичні консультації в галузі біологічних наук та наук про здоров'я, відстоювати науковий світогляд та необхідність здорового способу життя. ФК8. Здатність до комунікації зі спільнотами, уміння організувати комунікацію суб'єктів навчального процесу, створювати рівноправне, справедливе освітнє середовище, здатність аргументовано переконувати колег у правильності пропонованого рішення, вміння донести до інших свою позицію.	
3	ОП Дошкільна освіта Спеціальність 012 Дошкільна освіта	ЗК4. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК9. Здатність шляхом самостійного навчання	ПРН18. Ідентифікувати причинно-наслідкові зв'язки розвитку суспільства. РН15. Використовувати усну та письмову

		освоїти нові науково-педагогічні теорії. ЗК1. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. ЗК 2. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ЗК7. Здатність грамотно спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. ФК9. Здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці.	комунікацію українською мовою для здійснення професійної діяльності.
4	ОП Початкова освіта Спеціальність 013 Початкова освіта	ЗК1. Здатність до особистісної й професійної самоактуалізації й самореалізації в якості викладача ЗВО на засадах високої культури, опанування філософсько-методологічних підвалин освітнього процесу в ЗВО; планувати, організовувати та реалізовувати на практиці дії зі зміцнення здоров'я (фізичного, психічного, соціального й духовного) та збереження довкілля. (екосоціокультурна).	ПРН1. Усвідомлювати цінності демократичного суспільства, демонструвати повагу до культури інших країн та етнічних груп, засуджувати прояви дискримінації та нерівності в педагогічній діяльності. ПРН4. Самостійно й творчо опрацьовувати, аналізувати і демонструвати результати дослідження засобами інструментарію інформаційних технологій. ПРН6. Планувати і вирішувати завдання власного професійного та особистісного розвитку, стимулювати розвиток творчих здібностей, художньо-естетичних смаків й ціннісних

		ЗК2 . Здатність до пошуку, обробки й використання наукової та методичної інформації в сучасних складних інформаційних системах, її інтерпретації й використання з професійною метою; готовність до самостійного вирішення навчальних проблем ЗВО в умовах сучасної інноваційної політики; здатність використовувати мультимедійні та мережеві технології, ресурси Інтернет для забезпечення дистанційної форми навчання у ЗВО, розробляти й застосовувати спеціалізовані програмні продукти в освітній, науковій та управлінській діяльності, охороні авторських прав (інформаційна). ЗК4. Здатність вільно орієнтуватися в теоретичних та практичних аспектах вищої педагогічної освіти, критеріях та рівнях професіоналізму викладача ЗВО та ін.; спроможність ставити мету й формулювати завдання, пов'язані з реалізацією власної	орієнтацій, загальної культури особистості. ПРН10. Володіти базовими знаннями з гуманітарних та професійно орієнтованих дисциплін, необхідних для вирішення професійних педагогічних завдань відповідно до освітньо-професійної програми та завдань початкової освіти.
--	--	---	--

		соціально-професійної діяльності, адекватно оцінювати процес і результати освітньої діяльності здобувачів вищої освіти, їхні потенційні можливості; готовність майбутнього викладача до постійної самоактуалізації, мотивації високих досягнень, прагнення високих професійних результатів, життєвих успіхів (акмеологічна). СК2. Здатність майбутнього випускника вирішувати стандартні та проблемні професійні завдання, що виникають в освітній практиці ЗВО, на основі сформованих знань про теоретичні засади педагогіки вищої школи (педагогічна).	
5	ОП Середня освіта (Трудове навчання та технології) Спеціальність 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології)	ЗК1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК8. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ЗК9. Здатність до цінування та поваги різноманітності й мультикультурності адаптації та дії в новій ситуації.	ПРН15. Застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору і використання інформації. ПРН16. Здійснювати науково-дослідну і методичну діяльність. ПРН21. Застосовувати навички публічної етичної поведінки.
6	ОП Середня освіта (Фізична культура) Спеціальність 014 Середня освіта (за	ЗК1. Знання й розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності. ЗК2. Здатність діяти на засадах етичних міркувань (мотивів).	ПРН1. Демонструвати знання щодо реалізації принципів, організаційних форм і прийомів управління освітньо виховним процесом, зокрема із використанням новітніх

	предметними спеціалізаціями)	ФК1. Уміння працювати в умовах обмеженого часу, а також мотивувати та керувати роботою інших для досягнення поставлених цілей. ФК5. Здатність до аналізу педагогічних ситуацій, збагачення знань, досвіду, формування творчого ставлення до обраної професії.	інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти. ПРН2. Кваліфіковано аналізувати та корегувати педагогічні ситуації під час проведення занять з фізичної культури та фізичного виховання.
7	ОП Середня освіта (Українська мова і література) Спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова і література)	ЗК2. Здатність до проведення досліджень на відповідному рівні на основі цілісного системного наукового світогляду, проектування, ініціювання та виконання (індивідуально або в науковій групі) досліджень. ЗК3. Здатність до засвоєння нових знань, володіння сучасними інформаційними технологіями, здійснювати пошук, оброблення, аналіз і контекстуалізацію значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретацію результатів досліджень. ЗК4. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, працювати з бібліотечними	ПРН 1. Застосування сучасної методології, методики та методів філологічного дослідження, зокрема використання новітніх інформаційно комунікаційних технологій у вищій школі ПРН3. Застосування знань та розумінь теоретичної бази історії світової та вітчизняної філології у процесі аналізу філологічних проблем. ПРН5. Знання та розуміння термінологічного апарату філології з урахуванням специфіки застосування окремих понять ПРН7. Формування методів опрацювання, аналізу і представлення результатів дослідження засобами інструментарію інформаційних технологій, використання останніх для підвищення фахової кваліфікації ПРН8. Застосування методів філологічних досліджень, формулювання і вирішення

	фондами, критично оцінювати отриману інформацію. ЗК8. Здатність розробляти та управляти проєктами, реалізація індивідуальної наукової траєкторії, застосування принципів наукової самоорганізації, власного дослідницького стилю. ЗК9. Здатність до організації власної діяльності як складової колективної діяльності, планування і вирішення завдань власного професійного та особистісного розвитку. ЗК10. Здатність застосовувати softskills-навички в практичних ситуаціях. ФК1. Здатність демонструвати базові уявлення про лінгвістичні методи дослідження, розуміння загальнонаукових термінів та понять ФК2. Здатність застосовувати знання про сучасні досягнення в предметній області, критичний аналіз та оцінка сучасних наукових досягнень, генерування нових ідей при вирішенні дослідницьких завдань. ФК3. Здатність сприймати, обробляти, аналізувати та	завдань, що виникають в ході науково-дослідної та практичної діяльності.
--	--	---

		узагальнювати мовознавчу та літературознавчу інформації.	
8	ОП Середня освіта (Мова і література (англійська)) Спеціальність 014 Середня освіта (Мова і література (англійська))	ЗК1. Здатність спілкуватися державною та іноземною мовами як усно, так і письмово. ЗК2. Здатність бути критичним і самокритичним. ЗК4. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. ЗК6. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ФК8. Здатність до застосування наукових методів пізнання в освітньому процесі; проведення критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності; використання сучасних освітніх технологій та інновацій для оптимізації освітнього процесу.	ПРН1. Вільно використовувати державну та іноземну мови в ситуаціях професійної комунікації як усно, так і письмово. ПРН2. Уміє бути професійно відповідальним, демонструючи сумлінність та активність до праці, чуйність, вимогливість, тактовність та принциповість до колективу, самокритичність та самоконтроль. ПРН4. Демонструє здатність виявляти, ставити проблему та через її всебічне вивчення знаходити професійне вирішення. ПРН6. Здатний критично мислити, розв'язувати професійні задачі, аналізувати, моделювати, регулювати, організовувати та спрямувати освітній процес; уміє визначити стратегію принципів пізнання суб'єктів професійно-педагогічної діяльності. ПРН18. Уміє використовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; здатний проводити критичний аналіз, діагностику й корекцію власної педагогічної діяльності. Добирає й застосовує прогресивні освітні технології та інноваційні

			методики для забезпечення ефективності освітнього процесу.
9	ОП Спеціальна освіта Спеціальність 016 Спеціальна освіта	ЗК1. Знання й розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності, володіння науковим світоглядом; знання основних теорій, концепцій, вчень, які формують наукову картину світу; вміння відстоювати власні стратегії професійної діяльності. ЗК2. Здатність діяти на засадах етичних міркувань (мотивів). Здатність до критичного осмислення проблем у навчанні і професійній діяльності та на межі предметних галузей. ЗК8. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями із значним ступенем самостійності та саморегулювання	ПРН 1. Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи. ПРН 3. Володіння знаннями про основи загально-теоретичних знань в обсязі, необхідному для вирішення педагогічних, навчально-методичних, науково-дослідницьких та організаційно-управлінських завдань. ПРН 6. Володіння критичним осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей. ПРН 14. Здатність до розв'язання складних завдань і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог
10	ОП Філологія (германські мови та літератури (переклад включно) Спеціальність 035 Філологія	ЗК2. Здатність бути критичним і самокритичним. ЗК3. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел.	ПРН1. Оцінювати власну навчальну та науково-професійну діяльність, будувати і втілювати ефективну стратегію саморозвитку та професійного самовдосконалення.

	ЗК4. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. ЗК7. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК11. Здатність проведення досліджень на належному рівні. ЗК12. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ФК1. Здатність вільно орієнтуватися в різних лінгвістичних напрямках і школах. ФК3. Здатність критично осмислювати історичні надбання та новітні досягнення філологічної науки. ФК4. Здатність здійснювати науковий аналіз і структурування мовного / мовленнєвого й літературного матеріалу з урахуванням класичних і новітніх методологічних принципів. ФК5. Усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати	ПРН2. Упевнено володіти державною та іноземною мовами для реалізації письмової та усної комунікації, зокрема в ситуаціях професійного й наукового спілкування; презентувати результати досліджень державною та іноземною мовами. ПРН3. Застосовувати сучасні методики і технології, зокрема інформаційні, для успішного й ефективного здійснення професійної діяльності та забезпечення якості дослідження в конкретній філологічній галузі. ПРН7. Аналізувати, порівнювати і класифікувати різні напрями і школи в лінгвістиці. ПРН9. Характеризувати теоретичні засади (концепції, категорії, принципи, основні поняття тощо) та прикладні аспекти обраної філологічної спеціалізації. ПРН12. Дотримуватися правил академічної доброчесності. ПРН13. Доступно й аргументовано пояснювати сутність конкретних філологічних питань, власну точку зору на них та її обґрунтування як фахівцям, так і широкому загалу, зокрема особам, які навчаються.
--	--	--

		досліджень та інновацій. ФК7. Здатність вільно користуватися спеціальною термінологією в обраній галузі філологічних досліджень	
1 1	ОП Психологія Спеціальність 053 Психологія	ЗК4. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. ЗК5. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності. ЗК7. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. ФК1. Здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем психологічної науки та / або практики. ФК5. Здатність організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології. ФК9. Здатність дотримуватися у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватися загальнолюдськими цінностями.	ПРН 1. Здійснювати пошук, опрацювання та аналіз професійно важливих знань із різних джерел із використанням сучасних інформаційно комунікаційних технологій. ПРН 9. Вирішувати етичні дилеми з опорою на норми закону, етичні принципи та загальнолюдські цінності. ПРН 10. Здійснювати аналітичний пошук відповідної до сформульованої проблеми наукової інформації та оцінювати її за критеріями адекватності. ПРН 12. Знання методології та теоретичних проблем психології, методологічних основ наукового дослідження та професійної практики.

Тема 1. Філософія освіти в структурі філософських знань

1. Поняття освітньо-педагогічного дискурсу. Проблемне поле філософії освіти
2. Парадигмальний статус, об'єкт, предмет і завдання філософії освіти
3. Освітні парадигми сучасності

Ключові поняття: освітньо-педагогічний дискурс, дискусія, компетентнісний підхід, критичне мислення, полікультурна освіта, толерантність

1. Поняття освітньо-педагогічного дискурсу. Проблемне поле філософії освіти

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. Термін «дискурс» (похідний від латинського «diskursus») має різноманітні тлумачення, такі як розумність, раціональність, серйозна розмова, бесіда, міркування, трактат, доповідь, доповідь, лекція, проповідь, послідовне розгортання мислення. 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 XXI 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 освіті 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, досягнути і сформулювати 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 це доцільно згадати імена софістів: Сократа, Платона, Аристотеля, 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. Американський філософ, систематизатор прагматизму Д. Дьюї на межі XIX-XX ст. 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.

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 XIX 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. XX 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 осередки і 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 інституалізацією 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: Загальна філософія. Досвід педагогічної практики, його філософсько-світоглядне осмислення та узагальнення. 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 вважалось 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, висуваючи 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.

2. Парадигмальний статус, об'єкт, предмет і завдання 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, загальнонаукових 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).

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 одностайності 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; 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.

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 інституціоналізованої 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 домінант 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, 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, напряду, 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.

Підґрунтя розмежування природничого та гуманітарного знання було закладене представниками баденської школи неокантіанства В. Віндельбантом 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.

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, вмінь 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 фантазмогоричне 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 (наукоємні), ставлять на порядок денний ідею гуманотехнології та гуманізму, але не у традиційному його розумінні, а в модернізованому 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, закодованої 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.

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 сцієнтичного та гуманітарного змісту. Практичне значення філософії освіти визначається її здатністю давати імпульси освітнім процесам.

Література.

1. Гуторов О.І. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник. Харк. нац. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва. Харків: ХНАУ, 2017. 272 с.

2. Добронравова І.С. Практична філософія науки. Збірка наукових праць. Суми: Університетська книга, 2017. 352 с.

3. Кузь О. М., Чешко В. Ф. Філософія науки: навчальний посібник. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 172с.

4. Петрушенко В.Л. Основи філософських знань: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти, 3-тє видання, виправлене та доповнене. Львів: “Новий Світ-2000”, 2020. 296 с.

5. Філософія освіти і науки : навч. посібн. / І.С. Алексейчук та ін. 2-ге вид. переробл. та доповн. Слов’янськ: Вид-во Б. Маторіна, 2019. 365 с.

Тема 2. Феномен освіти в історико-філософському дискурсі

1. Людина, освіта і виховання в контексті класичної філософії

2. Освітні ідеї в некласичній філософії

3. Філософсько-педагогічні погляди Г. Сковороди

Ключові поняття: гуманізм, догматизм, калокагатія, креаціонізм, сенсуалізм, пайдейя, споріднена праця, кордоцентризм

1. Людина, освіта і виховання в контексті класичної філософії

Східна філософія є самобутнім явищем у світовій філософській традиції. Її глибина, символізм і специфіка мислення досі залишаються складними для повного розуміння західною філософською традицією. Багато аспектів східної думки, зокрема ведичної філософії, вражають своєю глибиною і залишаються актуальними для сучасного осмислення освіти, науки і духовності.

Для розуміння ведичного способу пізнання необхідно досягнути основи ведичної парадигми. У її межах розрізняють три основні методи здобуття знань.

Прат'якша (емпіричне сприйняття) – базується на чуттєвому досвіді, однак вважається обмеженим, оскільки органи чуття не завжди дають точне уявлення про реальність. Наприклад, Сонце здається невеликим, хоча в дійсності воно у багато разів перевищує розміри Землі.

Анумана (логічне міркування, умовивід) – метод опосередкованого пізнання, який спирається на логіку та факти, однак, згідно з ведичним вченням, не може привести до істини щодо об'єктів, які виходять за межі чуттєвої та раціональної сфери.

Шабда (авторитетне свідчення) – вважається найвищим і найдостовірнішим джерелом знання, оскільки походить від вищого авторитету – трансцендентного джерела. Ведична традиція наголошує, що людське пізнання обмежене: людина схильна до помилок, ілюзій, її чуття недосконалі, а мислення – упереджене. Тому лише знання, що передається через шабда, визнається бездоганним.

Ведична філософія закладає високу повагу до знання та духовного пошуку. Багато ідей, викладених у давніх текстах, значно випереджають свій час і співзвучні з сучасними науковими концепціями. Наприклад, у творах індуїзму простежується своєрідна концепція еволюції живих істот, а також погляди, що нагадують сучасну космогонічну теорію Великого вибуху.

Величезне значення для індійської культури мають два епічні твори – «Махабхарата» та «Рамаяна», які не лише відображають історичні події, а й слугують енциклопедіями індійського життя, моралі та філософії.

«Махабхарата» оповідає про боротьбу двох царських родів – Кауравів і Пандавів – та вміщує філософські й релігійні роздуми про обов'язок, справедливість і сенс життя. Важливою частиною цього епосу є «Бхагавад-Гіта», в якій міститься вчення Крішни (втілення Вішну), адресоване Арджуні. Цей текст вважається центральним для індуїзму, його навіть називають «Біблією індуїзму».

«Рамаєна» розповідає про доблесть царя Рами, який вирушає на острів Ланка, щоб врятувати свою дружину Сіту з полону демона Равани. Образ Рами уособлює ідеал правителя, чоловіка й захисника.

«Бхагавад-Гіта» ввела в індуїзм ідею любові як сили, що об'єднує людину з божественним. У тексті визначено три основні шляхи духовного розвитку: шлях дії (карма-марга), шлях знання (джняна-марга) та шлях відданості (бгакті-марга), останній із яких проголошується найвищим.

У добу неоіндуїзму сформувалися філософські школи, які поділяють на ортодоксальні та неортодоксальні. До ортодоксальних належать шість основних шкіл, які традиційно об'єднуються у пари: вайшешика і Н'яя – філософія категорій і логіки; санкх'я і Йога – дуалістична метафізика і практика самопізнання; міманса і Веданта – інтерпретація ведичних текстів та філософія Абсолюту.

Ці школи становлять ядро традиційної індійської філософії та визначили траєкторію розвитку освітньо-філософської думки в регіоні на тисячоліття.

Засновником школи вайшешики вважається мудрець Канада. Згідно з його вченням, усе існуюче поділяється на шість категорій: субстанцію, якість, дію, загальне, особливе та властиве. Головною серед них є субстанція, оскільки саме вона виражає сутність речей. Вайшешика виділяє дев'ять основних субстанцій: земля, вода, вогонь (світло), повітря, ефір, час, простір, душа та розум — з яких перші чотири вважаються матеріальними і складаються з атомів, що є вічними, неподільними, сферичними частками. Ці атоми поєднуються, утворюючи складні речі. Світ, згідно з вайшешикою, є чуттєво доступним, існує у часі, просторі та ефірі й керується універсальним моральним законом — дхармою.

Школа ньая, заснована мудрецем Готамою, зосереджується передусім на питаннях логіки та теорії пізнання. Вона розробила оригінальну концепцію пізнання, в якій об'єктами виступають "Я", розум і тіло. Зв'язок "Я" з об'єктами викликає бажання, ненависть та інші емоції, що зумовлюють втягнення в сансару — безкінечний цикл народжень і смертей. Звільнення можливе через правильне пізнання, яке усуває причини страждань. Саме звільнення розуміється як припинення дії негативних факторів, а не як переживання щастя. "Я" при цьому постає як чиста субстанція, не пов'язана зі свідомістю. Ньяя визнає чотири незалежні джерела пізнання: сприйняття, індуктивний висновок, порівняння та авторитетне свідчення.

Санкх'я, засновником якої традиційно вважається мудрець Капіла, є однією з найдавніших філософських систем Індії. Її головна ідея полягає у визнанні двох самотійних субстанцій: духовної (пуруша) і матеріальної (пракріті). Пуруша — пасивний, споглядальний принцип, тоді як пракріті — активна матерія, що має здатність до саморозгортання. Вона розвивається під

впливом трьох гун: саттви (рівновага), раджасу (активність) і тамасу (інертність). Всі матеріальні прояви залучені у сансару — коло страждань. Звільнення можливе лише через усвідомлення відмінності між пурушею та пракріті.

Йога, вчення якої систематизував мудрець Патанджалі, багато в чому близька до санкх'ї, але визнає також існування особистого Бога — Ішвари. Як і в санкх'ї, тут розрізняють пурушу і пракріті, але додається уявлення про те, що пуруша помилково ототожнює себе з пракріті, внаслідок чого виникає ілюзорна участь у сансарі. Звільнення настає, коли ця помилка усувається через духовну практику. Йога описує вісім ступенів шляху до мокші: яма (моральна дисципліна), ніяма (релігійна практика), асана (пози), пранаяма (дихання), пратьяхара (відсторонення чуттів), дхарана (зосередженість), дхіана (медитація) і самадхі (повне злиття зі свідомістю, що веде до звільнення).

Мімансу заснував Джайміні, який виклав її вчення у вигляді сутр. Основою міманси є авторитет ведичних текстів, які визнаються вічними і незмінними. Усі події та речі в світі вважаються похідними від прадавніх зразків ведичних дій. Міманса розробила теорію пізнання, в якій особлива увага приділялася доказовості істини через авторитет свідчення. Основним об'єктом дослідження міманси є карма — ритуальні дії. Назва школи означає «дослідження», «критичний розгляд» і відображає її прагнення до логічного обґрунтування ведичних настанов.

Веданту пов'язують із філософом Бадараяною, який систематизував її в «Брахма-сутрах». Веданта зосереджена на осмисленні співвідношення Атмана (індивідуального "Я") та Брахмана (Абсолюту).

Конфуціанство виникло у феодальному Китаї як філософсько-етична система, що згодом набула рис релігії. Її засновником був Конфуцій (Кун-цзи), який народився у 551 р. до н.е. в князівстві Лу. Завдяки працьовитості й освіті він став державним діячем, проте залишив службу через незгоду з аморальністю правителя, присвятивши життя викладацькій і філософській діяльності. Його вчення зібране учнями у збірках «Лунь юй» («Бесіди і міркування»), «Так Сюе» («Велике вчення»), «Чжун юн» («Вчення про середину»).

Конфуціанство приділяє велику увагу проблемам людської природи, етики, стосунків у суспільстві, шанування предків і дотримання ієрархії. Центральною ідеєю є досягнення гармонії через самовдосконалення, виконання обов'язків і моральне життя.

Попри те, що «Лунь юй» часто називають філософським пам'ятником, за жанром, стилем і призначенням він не зовсім відповідає класичному розумінню філософського твору. Основна мета цієї книги — не виклад системного вчення, а збереження особистості Конфуція через запис його висловлювань, вчинків і діалогів з учнями. Саме тому, що в них містяться глибокі ідеї Вчителя, «Лунь юй» сприймається як філософський текст.

«Лунь юй» - головна книга конфуціанства. Вона була складена учнями Конфуція на основі коротких записів, які фіксують його думки, поведінку та розмови. Центральне завдання людини, згідно з цим вченням, - зберігати встановлений Небом порядок, заснований на традиціях. Для давніх китайців імператор - син Неба, батько народу, який реалізує небесну волю. Цей порядок

ієрархічний, і основою його є чіткий поділ людей на чотири класи за рівнем мудрості.

До найвищої категорії належать ті, хто володіють знанням від народження або здобувають його через навчання - це благородні мужі (цзюнь цзи), які уособлюють опору держави та морального ладу. Інші класи включають тих, хто навчаються примусово, або ж взагалі не здатні до навчання. Простий народ не зобов'язаний розуміти сенс порядку, але має коритися йому заради гармонії.

Особливу роль у конфуціанстві відіграє вчення про самовдосконалення. Благородний муж - це той, хто цінує знання і постійно навчається. Найбільшим недоліком вважається відсутність любові до навчання. Одного разу на питання учня про шість вад Конфуцій відповів так: «Любити людинолюбство, але не прагнути вчитися - веде до тупості. Любити мудрість без навчання - до легковажності. Любити правдивість, не вчитися - до шкоди собі. Любити прямоту без знання - до грубості. Любити твердість, але нехтувати вченням - до навіженства».

Однак справжня мудрість доступна кожному. Конфуцій вважав, що її можна вкласти в одне слово - «взаємність»: «Не роби іншим того, чого не бажаєш собі».

Отже, благородний муж - це ідеал людини, яка поєднує моральну висоту з правом на високий соціальний статус. Йому протистоїть низька людина (сяо жень), що прагне вигоди, не здатна піднятися над особистими потребами, схильна до звинувачень і ворожнечі.

Конфуціанство сформувало високі вимоги до особистості, підкреслюючи необхідність постійного морального вдосконалення: «Благородний муж прагне вгору, низька людина - донизу». Вірність традиціям і повага до старших були обов'язковими чеснотами: учні мали дотримуватись настанов Вчителя, а спадкоємці - берегти досвід попередників.

Конфуцій розрізняв чотири типи людей залежно від їхнього ставлення до знання: найвищий тип - ті, хто черпають знання безпосередньо з Неба. Це рідкісні мудреці, подібні до самого Конфуція (нині ми б назвали їх геніями або дітьми-індіго); другий тип - ті, хто хоче і може навчатися. Вони розуміють цінність освіти і прагнуть самовдосконалення; третій тип - ті, хто хоче, але не може вчитися через зовнішні обставини: фізичні вади, бідність, необхідність працювати на виживання; четвертий тип - найнебезпечніший, за словами Конфуція, - ті, хто не хоче і не може вчитися.

Таким чином, уже в VI–V ст. до н.е. в Китаї було створено цілісну філософсько-етичну систему, яка акцентувала увагу на освіті, поведінці людини, її стосунках з іншими та із суспільством загалом.

Антична філософія є голосом своєї епохи, відповіддю на запити й виклики політичного, культурного, економічного та соціального життя Стародавньої Греції. Саме у цьому культурному контексті філософія освіти постає як динамічна складова цілісного розвитку особистості в межах держави-полісу.

Освіта й виховання в античному світі зводилися до концепції пайдеї - ідеалу гармонійного розвитку фізичних і моральних чеснот людини. У центрі

пайдеї стояв принцип калокагатії, який передбачав єдність тілесної досконалості та духовної краси як головну мету формування гармонійної особистості.

У межах античної культури значну роль відіграє феномен змагальності, який набув особливого значення після запровадження Олімпійських ігор у 776 році до н.е. Змагання поступово трансформувалися з виключно спортивного явища у загальнокультурну модель: прагнення до першості охопило всі сфери життя - від філософії до мистецтва.

Софісти стали новаторським явищем у філософській думці Давньої Греції. Вони звернули увагу на практичні аспекти знання, освіти, мови та переконання. Термін «софіст» первинно означав «майстер» або «знавець своєї справи», згодом - «учитель мудрості» (софія – мудрість).

Софісти наголошували на тому, що життя людини - це не випадковий перебіг подій, а регульований процес, яким можна керувати за допомогою риторики (мистецтва мовлення) та еристики (мистецтва ведення суперечки). Ці вміння вони піднесли до рівня мистецтва, вважаючи їх основою успішного життя.

На противагу досократикам, софісти спрямували філософську думку від загальноонтологічних питань до проблем людини та її повсякденного буття. Вони поставили в центр уваги здатність індивіда аргументовано висловлювати думки, переконувати інших, формувати громадську думку - уміння, які стали необхідними в умовах демократичного полісу.

Своїми знаменитими софізмами (логічними парадоксами) вони доводили відносність і умовність знання, вказуючи на суперечності повсякденного мислення.

Особливою освітньо-філософською школою була спільнота піфагорійців. Потрапити до неї було складно: новачки (акусматики) мусили мовчки слухати Піфагора протягом 5–10 років, перш ніж отримати право висловлюватися. Така система була спрямована на формування дисципліни, поваги до вчителя та глибокого осмислення знань.

У деяких джерелах піфагорійський союз описується як структура з ознаками тоталітаризму: сам Піфагор вважав себе істотою особливого порядку, відмінною від людей і богів. Проте філософська цінність школи полягала у спробі гармонізувати числову символіку, моральне життя і всесвітній порядок.

Особливої уваги заслуговує постать Сократа – філософа, якого К. Ясперс зараховував до «осьових постатей людства» поряд із Зороастром, Буддою, Конфуцієм та Ісусом Христом. Сократ радикально змінив уявлення про людину, мислення й моральну відповідальність.

Цікаво, що Сократ сам не залишив жодного письмового твору. Його філософія існує у викладі учнів, зокрема Платона. Сам Сократ пояснював свою відмову від письма тим, що книга не може вести діалог, не здатна відповісти на запитання і переконати співрозмовника. Тому жива бесіда, діалог, стає для нього єдиною можливою формою філософування.

Сократ відіграв надзвичайно важливу роль для своїх сучасників. Його постать викликала неабиякий інтерес: куди б він не прямував, з ким би не розмовляв, навколо нього завжди збиралися люди. Слухати Сократа було цікаво

кожному. Такий інтерес пояснювався, передусім, його природною харизмою, умінням логічно вести міркування і майстерно спрямовувати розмову до певної мети. Його діалоги стали прикладом особливого методу — сократівської діалектики, методу запитань і відповідей, що допомагав співрозмовнику самотійно доходити до істини. Не менш відомим є й інший прийом - сократівська іронія, що часто ставала незручною для його опонентів, викликаючи у них занепокоєння.

Попри невиразну зовнішність - невисокий зріст, виражені очі, приплюснутий ніс - Сократ мав сильну особисту привабливість. Його сила полягала не у зовнішньому, а у внутрішньому - щирості переконань, упевненості у сказаному та впливовій силі мови. Він ніколи не брав грошей за свої бесіди - філософія для нього була справою життя, а не заробітком.

У ранніх діалогах Платона Сократ виступає як провідник власної філософії. Він вчить шукати сутність речей, а не лише споглядати їх зовнішні прояви. Це прагнення до пізнання сутності пронизує багато його діалогів: у «Хармід» - що таке розсудливість сама по собі, у «Лахет» - що є мужність, у «Гіппій більший» - що є прекрасне. У цих пошуках він протистоїть софістам, які більше поклалися на красномовство, аніж на істину.

Одним із головних філософських принципів Сократа було гасло «Пізнай самого себе», висічене на храмі Аполлона в Дельфах. Для нього це був не просто афоризм, а моральний і філософський імператив — заклик до постійного самовдосконалення. Цю ідею ілюструє відомий епізод з діалогу «Зопір», приписаного Федону. Східний маг Зопір, оцінюючи зовнішність Сократа, дійшов висновку, що перед ним — людина груба, обмежена, схильна до чуттєвих утіх. Учні філософа хотіли спростувати це, але сам Сократ погодився із Зопіром. Він визнав, що саме такими були його природні нахили, які він зміг подолати завдяки філософії, постійній роботі над собою, роздумам і самоспостереженню. Цей приклад став утіленням давньогрецького ідеалу виховання - пайдейї, яка включала розвиток не лише тіла, а й душі, розуму, естетичних та інтелектуальних здібностей.

Інша знаменитість Сократа - його фраза: «Я знаю, що нічого не знаю». У ній - не заперечення знання як такого, а усвідомлення меж свого розуміння. Чим більше ми дізнаємось, тим більше відкриваємо для себе те, чого ще не знаємо. Це висловлювання має продовження: «...але інші не знають і цього». Більшість людей не здатні визнати своє незнання, вони самолюбні, не сприймають критики.

Проте Сократ не зупиняється на запереченні. Він додає: «...але давай подумаємо разом — можливо, ми до чогось дійдемо». Саме тут народжується ідея діалогу як шляху до істини.

Для Сократа істина досягається лише у спілкуванні. Діалог - це не просто розмова, а спільний пошук, у якому думки співрозмовників зіштовхуються. Філософ вважав, що істину не можна пізнати на самоті: вона відкривається тільки у взаємодії, у дискусії, що веде до очищення думки.

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. 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. 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.

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.

Ім'я Сократа оточене ореолом мудрості, мужності й трагічної долі. Його постать є однією з найвеличніших у світовій філософії. На відміну від софістів, які навчали красномовства і продавали знання за гроші, Сократ учив безкоштовно, звертаючись до совісті та розуму кожного. Він не писав книг і не залишив після себе письмових творів — усе, що ми знаємо про нього, походить із творів його учнів, передусім Платона.

Сократ уважав, що істина вже закладена в душі людини, а завдання філософа — допомогти їй «народити». Цей метод він називав «майєвтикою» (від грец. "пологова справа"). Через діалог, ставлячи серію уточнюючих запитань, він допомагав співрозмовнику усвідомити власне незнання, що відкривало шлях до справжнього пізнання. «Я знаю, що нічого не знаю» — ця фраза влучно передає його скромність перед мудрістю буття.

Сократ вірив у те, що доброчесність — це знання, а зло походить від незнання. Людина, що справді пізнала добро, не чинитиме зла. Він закликав до самопізнання, постійного морального вдосконалення і служіння істині, навіть якщо це загрожує життю. За це його й засудили до страти, звинувативши у розбещенні молоді й запереченні афінських богів. Але навіть перед обличчям смерті він не зрікся своїх переконань, залишившись вірним істині.

Платон — учень Сократа — вивів його ідеї на новий рівень. Він створив власну філософську систему, відому як ідеалізм. Згідно з Платоном, реальний світ — лише бліде відображення вищого світу ідей (ейдосів). Справжнє знання — це не досвід чуттєвого, а розуміння вічного і незмінного. Душа, згідно з Платоном, безсмертна, вона пригадує ідеї, бачені в позачуттєвому світі. У творі

«Держава» Платон змальовує ідеальне суспільство, в якому правлять філософи як носії вищого знання і моральної доброчесності.

Арістотель, учень Платона, відійшов від вчення свого наставника, звернувшись до емпіричного дослідження світу. Він уважав, що знання слід здобувати через спостереження, аналіз і логічні міркування. Арістотель створив першу в історії систематичну логіку, увів поняття категорій, причинності, розрізнив форму і матерію, можливість і дійсність. Він розглядав людину як «політичну істоту» й вважав, що мета життя — досягнення щастя (евдаймонії) через розумну діяльність у злагоді з доброчесністю. Його вчення справило величезний вплив не лише на філософію, а й на природознавство, політику, етику, мистецтво.

Філософська спадщина Сократа, Платона і Арістотеля стала підвалиною для всієї європейської філософської традиції. Вони не лише розширили межі людського пізнання, а й окреслили горизонти морального вибору, сутності істини та призначення людини. Їхні ідеї надихають і сьогодні, запрошуючи кожного до діалогу із собою, зі світом і з вічністю.

Безперечно, філософські концепції Платона зазнали значної критики з боку його послідовників та наступників. Уже його учень, Арістотель, виступив із ґрунтовною критикою платонівської теорії ідей, концепції держави та низки інших положень. Попри це, саме Платон увійшов до інтелектуального простору Середньовіччя як найвпливовіший філософ античності. На відміну від нього, твори Арістотеля впродовж кількох століть були практично недоступними, зокрема через їхню заборону. Їх читали «з-під поли» освічені представники духовенства. Лише у XIII столітті завдяки праці Фоми Аквінського ідеї Арістотеля отримали нове визнання і почали поширюватися в європейській філософії.

Вплив Платона на мислення Середньовіччя був величезним і не випадковим. Його вважають засновником об'єктивного ідеалізму — філософської системи, що охоплює практично всі основні проблеми буття: від співвідношення світу й людини, до пізнання, природи душі, суспільного устрою, ідеального державного ладу. Він намагався окреслити всеохопну картину світу, в якій людина постає як інтелектуальна істота, здатна до самопізнання й морального вдосконалення.

Арістотель, у свою чергу, був мислителем, який відіграв виняткову роль в історії філософії як систематизатор усього античного знання. Його справедливо називають Великим систематизатором античності. Учень Платона, він водночас був його критиком. Запропонувавши власне розуміння категорій буття, Арістотель ввів у філософський обіг ключові поняття: матерія, форма, можливість, дійсність. Саме він заклав основи формальної логіки, сформулював її головні закони та започаткував психологію як окрему науку, запропонувавши досліджувати душу як безпосередній об'єкт пізнання.

Арістотель був людиною енциклопедичних знань. Йому належать праці майже з усіх галузей: від природничих до гуманітарних і навіть технічних наук. За різними оцінками, йому приписують від 150 до 400 творів — вражаюча цифра для мислителя IV століття до н.е. Його стиль викладу чіткий, логічний,

доказовий — на відміну від поетичних образів Парменіда чи діалогів Платона. Його праці справляють враження сучасних філософських трактатів.

Аристотель заснував власну філософську школу — Лікей (від чого й пішло сучасне слово «ліцей»). Заняття велися у вільному форматі під час прогулянок, тому іншу назву школи — перипатетична — утворено від грецького слова «прогулюватися». Прізвисько «Стагірит» Аристотель отримав за місцем народження — містечком Стагіра в Македонії. Його дитинство було забезпеченим: батько служив придворним лікарем при дворі царя Філіпа Македонського — батька майбутнього Олександра. Через роки Аристотель стане наставником самого Олександра Македонського, і, як вважається, саме його вплив пом'якшив імпульсивний і жорстокий характер великого завойовника.

Аристотель критикує Платонову теорію ідей за надмірне віддалення світу ідей від матеріального світу. На думку Платона, ідеї існують окремо від речей, утворюючи своєрідний надчуттєвий світ. Матеріальні речі є лише тінями або копіями ідеального. Аристотель категорично не погоджувався з такою концепцією, вважаючи, що сутність не може існувати поза річчю, адже тоді пізнання самого матеріального об'єкта стає неможливим. Світ ідей, за його словами, не тільки марний для пізнання, а й непотрібний для самого існування речей.

Він критикує ідею «третьої людини» — логічного наслідку платонізму. Якщо існує конкретна людина і її ідеальний ейдос, але між ними немає зв'язку, тоді доводиться постулювати існування ще одного посередника, що поєднує світ ідей і світ речей. Це, на думку Аристотеля, абсурд, що тільки ускладнює розуміння й пізнання.

Підсумовуючи, можна сказати: спочатку Аристотель був захоплений вченням Платона, однак згодом відійшов від його поглядів. Відомий вислів «Платон мені друг, але істина дорожча» чітко відображає філософську позицію Аристотеля — орієнтацію на емпіричний, матеріальний світ, а не на абстрактні ідеї.

На знаменитій фресці Рафаеля «Афінська школа» це протиставлення втілено символічно: Платон зображений з піднятою вгору рукою, вказуючи на світ ідей, тоді як Аристотель тримає долоню горизонтально, вказуючи на земну реальність — матеріальний світ, в якому живе і мислить людина.

Аналізуючи творчість Аристотеля, зокрема його основний трактат «Метафізика», можна поділити всі його роботи та наукові інтереси на три великі групи.

Теоретичні науки, які носять суто абстрактний характер і мають на меті «знання заради знання». Це науки, які не призначені для практичного використання, але є важливими для пізнання світу. До цієї групи належать такі твори, як «Фізика», «Про виникнення тварин», «Про небо», «Метафізика», «Логіка» та «Методологія».

Практичні науки, які допомагають регулювати людську поведінку, взаємодії між людьми та орієнтовані на побудову моральних і соціальних норм. Сюди входять роботи, пов'язані з політикою, етикою та естетикою, зокрема «Політика», «Нікомахова етика» тощо.

Творчі науки, які вивчають діяльність людини в контексті її творчих проявів. Одним із таких творів є «Поетика».

Аристотель вважав, що усі науки мають за мету дослідження буття, але кожна з них розглядає його з різних аспектів. Якщо подивитися на процентне співвідношення вкладу кожної групи, то бачимо, що найбільшу увагу Аристотель приділяє філософській проблематиці, акцентуючи увагу на пошуку «перших причин» та «знання заради знання». Це відображає вплив діалогів Платона, де філософія порівнюється з вільною людиною, що живе і працює для себе, а інші науки — з рабами, що існують для чогось іншого.

Аристотель стверджував, що справжнє знання може бути тільки теоретичним, і тому філософія повинна мати пріоритет. У IV столітті до н.е., коли наукова база була обмежена, Аристотель вважав, що наука, яка досліджує сутність буття, має завжди залишатися на вершині.

У стародавній освіті існувала концепція «сім вільних мистецтв»: арифметика, геометрія, астрономія, музика, граматики, риторика і діалектика. У римську епоху перші чотири з них об'єднувалися в «квадрівіум», а останні три — у «тривіум». Проте в епоху Середньовіччя ці науки зазнали значних трансформацій: діалектика стала служницею теології, риторика — інструментом для складання проповідей, астрономія обмежувалася визначенням християнських свят, а музика — церковним мистецтвом.

Одним з ключових етапів розвитку середньовічної філософії є схоластика, що охоплює період XIV–XV століть. Саме слово «схоластика» походить від латинського «*schola*», що означає «школа». З початку X століття університети стають центрами знань та наукової діяльності в Європі, де зібрались найосвіченіші люди свого часу. Шкільна філософія схоластики відображає університетську думку Середньовіччя.

Схоластика поділяється на три основні етапи:

Рання схоластика (IX–XI ст.) — цей період пов'язаний з іменами таких філософів, як Йоан Еріугена та Сецій Боецій. Вони прагнули не тільки захищати ідеї християнства, але й раціонально обґрунтовувати їх. Схоластика на цьому етапі зосереджена на раціональному підтвердженні істин священних писань через логічні доведення з різних точок зору.

Зріла схоластика (XII–XIV ст.) — пік розвитку Середньовічної філософії. Цей період асоціюється з ім'ям Фоми Аквінського, чия теорія стала основою католицької ортодоксії. Аквінський намагався з'єднати віру і розум, стверджуючи, що існує два шляхи до пізнання Бога — через віру та науку. Його п'ять доказів буття Бога стали відомими і здобули визнання, і навіть за життя філософа його праці отримали високі титули, такі як «універсальний доктор» та «ангельський доктор».

Захід схоластики (XIV–XV ст.) — цей етап пов'язаний з такими фігурами, як Вільям Оккам, який розробив принцип «брита Оккама», що виражається у тезі «не потрібно множити сутності без необхідності». Цей період також включає праці Джона Скотта, Жана Бурідана та інших мислителів.

Чому схоластика починає занепадати у XIV столітті? У сучасному світі термін «схоласт» часто має негативне значення — це знання, яке не веде до

прогресу, а є лише словесною грою, позбавленою реальної цінності. Відповідно, схоластика стає символом інтелектуального занепаду.

Ідея Оккама про спрощення сутностей і критика складних концепцій схоластики з'являється на фоні критики Аристотеля, який, на відміну від Платона, не вірив у надбудову ідеального світу, пропонуючи зосередитись на пізнанні реального світу. Оккам зауважує, що середньовічні схоласти замість того, щоб спростити свої поняття, ускладнюють їх, створюючи надмірні теоретичні конструкції. Схоластика, як філософський напрям, поступається місцем новому типу філософії, який з'являється в епоху Відродження — натурфілософії, з її пантеїстичним світоглядом

У філософії Гегеля досвід свідомості виявляється через процес, який є водночас інтелектуальним та моральним розвитком людини, розгортаючись як феноменологія духу. Освітньо-виховний процес у Гегеля вимагає постійної інтеграції індивідуального досвіду з універсальним знанням, виведеним з понять і істини. Ідея про те, що «справжня освіта» має бути зв'язана з поступовим усвідомленням світу та власного місця в ньому, передбачає систематичне освоєння знань як основи для глибшого розуміння світу і самого себе.

Гегель наголошує на необхідності відокремлення абстрактних понять від конкретних життєвих проявів, що дозволяє людині відкрити для себе істину через наукове пізнання. В освіті, на думку філософа, важливим є не лише запам'ятовування знань, але й їх застосування на практиці через рефлексію, самосвідомість та самокритику. Педагогіка Гегеля вимагає того, щоб на будь-якому етапі навчання відбувався розвиток не лише знань, але й моральної свідомості індивіда.

Згідно з його вченням, справжнє пізнання істини можливе через поєднання внутрішнього пізнання та зовнішнього світу, що веде до тотожності суб'єкта і об'єкта пізнання. Освітній процес у Гегеля не є лише набуттям знань, а також передбачає моральний розвиток через взаємодію з іншими людьми, соціальними інститутами та культурою.

Виховання у цьому контексті є процесом подолання природної замкнутості індивіда та його інтеграції у більш широкий соціальний контекст, де важливу роль відіграють родина, школа та держава. Це перехід від індивідуалізму до громадянської свідомості, де кожен етап розвитку особистості включає моральну освіту та духовне самовизначення.

Гегель також розглядає фізичне та естетичне виховання як важливі етапи цього процесу. Для нього фізичне виховання є частиною морального і духовного розвитку, оскільки воно допомагає людині підкорити своє тіло волі та розуму. Таке виховання, згідно з Гегелем, забезпечує рівновагу між розумом, тілом і духом.

У результаті освіта для Гегеля є процесом, що полягає у формуванні особистості через взаємодію з культурою та суспільством, через набуття знань, які ведуть до розуміння сутності світу і моральної самосвідомості. Освічена людина, за Гегелем, не тільки володіє знаннями, а й здатна реалізувати їх у своєму житті, ставши моральною і соціально активною особистістю.

2. Освітні ідеї в некласичній філософії

Філософія прагматизму, значний вплив якої справив на сучасну філософію освіти, здобула визнання завдяки одному з найбільш впливових її представників – Д. Дьюї (1859–1952). Протягом свого життя, яке пройшло в епоху великих соціальних і культурних змін, Дьюї був свідком значних трансформацій у суспільстві. Він народився в християнській родині, однак з часом відмовився від релігійних вірувань і став атеїстом. У своїй філософії він значну увагу приділяв розвитку освіти як основного інструмента вдосконалення демократичного суспільства.

Ключова ідея прагматизму Дьюї полягає в тому, що розум є інструментом для вирішення практичних проблем. Пізнання розглядається як засіб для розв'язання реальних проблем через критичне осмислення, пошук рішень і перевірку гіпотез. Істина, з точки зору Дьюї, не є абстрактною і незмінною, а залежить від її корисності в конкретному контексті. Це ставлення до істини є характерним для некласичної філософії, що орієнтується на вирішення актуальних проблем, а не на пошук універсальних істин.

Дьюї також розглядав освіту як спосіб розвитку не лише індивідуальних можливостей людини, а й як інструмент для створення умов для співпраці в демократичному суспільстві. Важливим елементом його освітньої філософії є поняття досвіду. Для Дьюї досвід — це не лише сукупність знань, а й екзистенційне переживання, що охоплює всі аспекти життя людини. Він вважав, що освіта має органічно взаємодіяти з усіма сферами людського досвіду і відповідати принципу цілісності.

Дьюї висував ідею, що освіта повинна допомогти людині стати активним учасником динамічного розвитку суспільства, а не просто засвоювати знання. Важливим є не лише вивчення теоретичних основ, а й оволодіння методами, які дозволяють ефективно вирішувати проблеми. Це особливо важливо в умовах швидких соціальних змін, коли вміння адаптуватися і діяти в нових ситуаціях стає надзвичайно важливим.

Крім того, Дьюї підкреслював роль діяльності в навчанні. Він вважав, що не самі знання, а навички діяльності є основою для успіху в житті. Освітній процес повинен бути орієнтований на розвиток творчої ініціативи, індивідуальності, але й на здатність до колективної взаємодії.

Дьюї вважав, що мораль не є абсолютною та незмінною, а залежить від конкретних обставин і ситуацій. Він підкреслював значення демократії як найбільш ефективної форми організації суспільства, де кожен має право на рівність можливостей і вільний розвиток.

Філософія Дьюї також мала значний вплив на розвиток не лише формальної, а й неформальної освіти. У процесі соціалізації людина здобуває знання не лише в навчальних закладах, а й через взаємодію з соціальним середовищем, проходячи шлях від індивідуального пізнання до загального розуміння світу.

Сучасний світ, на думку Дьюї, перебуває в постійному процесі змін. В умовах швидкого розвитку технологій і глобалізації важливою задачею стає не тільки засвоєння нових знань, але й здатність адаптуватися до постійно змінюваного світу. Технологічні зміни й нові форми взаємодії ставлять перед

освітою нові виклики, потребуючи розвитку нових світоглядних моделей і етичних норм для відповіді на ці зміни.

Некласична філософія (XIX–XXI ст.) радикально переосмислила традиційні підходи до освіти. На відміну від класики (Платон, Кант, Гегель), де знання вважалися об'єктивними й універсальними, некласичні філософи заперечують "абсолютні істини" й акцентують увагу на владу, свободі, несвідомому та деконструкції систем.

Таким чином, філософія прагматизму, представлена одним із найвпливовіших її діячів - Джоном Дьюї, істотно вплинула на розвиток сучасної філософії освіти. Її основи полягають у практичному застосуванні знань для вирішення реальних проблем, а не в абстрактному пошуку універсальних істин. Дьюї вважав, що освіта повинна служити інструментом розвитку демократичного суспільства, сприяючи не лише індивідуальному вдосконаленню, а й створенню умов для співпраці й розвитку колективної відповідальності. Його концепція прагматизму акцентує увагу на досвіді як важливому елементі освітнього процесу, при цьому він підкреслює, що освіта повинна бути динамічною і гнучкою, щоб відповідати вимогам соціальних змін.

Дьюї вважає, що освіта не повинна зводитися до механічного засвоєння знань, а повинна включати активну діяльність і розвиток творчих здібностей. Важливим аспектом його філософії є навчання через досвід, де знання набуваються в процесі вирішення реальних проблем, що дозволяє людині адаптуватися до швидких змін у суспільстві та технологічному середовищі. В цьому контексті Дьюї підкреслює роль діяльності, ініціативи та творчості, що дозволяють людині стати не просто пасивним носієм знань, а активним учасником соціального процесу.

Однак прагматизм Дьюї не був єдиною філософською течією, що вплинула на освіту. Некласична філософія, представлена такими мислителями, як Ніцше, Гайдеггер, Фуко, Дерріда та Дельоз, радикально змінила підходи до освіти. Вона заперечує традиційні ідеї об'єктивності і універсальності знання, пропонуючи нові способи розуміння світу через критичну оцінку, де важливим є не лише засвоєння фактів, а й здатність до самоусвідомлення, критичної рефлексії та відмови від соціальних шаблонів. Наприклад, Ніцше виступав за освіту як інструмент для розвитку індивідуальності і творчої свободи, Фуко досліджував владу і її роль у формуванні освіти, а Дерріда закликав до деконструкції традиційних освітніх структур.

Ці філософи вказують на важливість освіти як процесу постійного переосмислення і трансформації знань. Вони виступають за освіту, яка виходить за межі традиційних уявлень і формує нові горизонти для розвитку людини в контексті сучасних соціальних та культурних змін. Філософія прагматизму та некласичні ідеї в освіті мають значний потенціал для формування нових освітніх моделей, орієнтованих на свободу, критичне мислення і творчість, що є важливим аспектом для розвитку сучасної освітньої практики.

Таким чином, філософія прагматизму і некласичні підходи в освіті не тільки розширюють горизонти навчання, але й закликають до глибшого

розуміння ролі освіти в розвитку особистості та суспільства, вимагаючи більш відкритого, гнучкого і критичного підходу до навчального процесу.

3. Філософсько-педагогічні погляди Г. Сковороди

Григорій Савич Сковорода (1722–1794) — український філософ, поет, педагог і просвітитель, чії ідеї залишаються актуальними й сьогодні. Його філософсько-педагогічні погляди ґрунтуються на пошуку істини, самопізнанні та гармонії з природою.

Філософський світогляд Сковороди формувався під впливом європейських просвітницьких ідей, античної філософії та української народнопоетичної творчості. Живучи в період загострення кріпосницького гніту, він створив філософію, яка залишається актуальною і сьогодні. Його гуманістичний підхід, патріотизм, любов до людей праці та ідеї про вільний і всебічний розвиток людини не втратили свого значення. У своїй філософії Сковорода виступав як прихильник пантеїзму.

Сковорода вважав, що головна мета життя - самопізнання. Він часто цитував античний напис з храму Аполлона в Дельфах: «Пізнай себе». За його переконанням, людина повинна усвідомити свою внутрішню природу, знайти «рідний серцю кліть» (справжнє покликання) і жити відповідно до нього.

Сковорода вважав щастя метою життя і прагнув навчити своїх читачів, як досягти цього щастя. Подібно до давньогрецького філософа Сократа, Сковорода вірив, що філософія може допомогти людині зрозуміти, як стати щасливим. Для цього потрібно визначити, що є головним, а що другорядним. За Сковородою, все існуюче має дві природи: видиму і невидиму. Головне – це те, що не видно, і саме це визначає справжнє щастя. Як приклад, він наводить своє власне тіло, яке вже не існує після його смерті, але його думки, погляди й ідеї продовжують надихати людей.

Сковорода вважав, що щастя – це не зовнішні матеріальні блага, а внутрішній настрій душі. Для того, щоб досягти щастя, необхідно слухати своє серце. Він висунув концепцію кордоцентризму – вчення про серце як джерело емоцій і духовного життя. За словами Сковороди, «серце – це корінь життя, оселя вогню і любові».

Сковорода критикував формальну освіту, яка, на його думку, "набиває голову мертвими знаннями". Натомість він пропагував:

- Навчання через досвід — пізнавати світ через власні спостереження та роздуми.
- Виховання серцем — педагог має бути не наставником, а другом, який допомагає учню розкрити себе.
- Вільний розвиток особистості — без жорсткої муштри, адже "насильство народжує лише брехню".

Сковорода розробив вчення про три світи: мікрокосм (людина), макрокосм (Всесвіт) і світ символів (Біблія). Людина повинна гармонізувати себе з Всесвітом, а допомогти в цьому може Біблія. Філософ вважав, що пізнання Біблії є важливим для розуміння шляху до щастя. Він вчив, що Біблія містить символи, які можна розуміти лише серцем, а не буквальним читанням. Тільки чисте серце може відкрити справжній зміст Біблії і допомогти людині знайти шлях до щастя.

Ідея Сковороди про споріднену працю також пов'язана з його вченням про щастя. Філософ вірив, що кожен з нас народжується з певним хистом до справи. У виборі професії важливо слухати не розум, а серце, адже саме воно підкаже, що принесе людині задоволення. Якщо людина займається тим, що їй до душі, вона буде щасливою і успішною. Сковорода писав: «Краще бути задоволеним котом, ніж левом невдахою». Щастя, за його словами, можна знайти в будь-якому становищі, якщо відчувати своє місце в світі і бути в злагоді з собою.

Сковорода вважав, що праця — це шлях до духовного зростання. Сам він жив аскетично, подорожував серед селян, викладав дітям і дорослим. Його ідеал — "свята простота", коли людина відмовляється від марнославства і живе в гармонії з природою.

Сковорода закликав не оцінювати себе за соціальним статусом, багатством чи видимістю, а звертати увагу на те, що є споріднене твоєї душі. Він порівнював Бога з водогреєм, який наповнює різні глечики відповідно до їхнього об'єму, що означає нерівну, але справедливую рівність. Для Сковороди щастя полягає у внутрішній гармонії та відчутті свого місця у світі. Він писав: «Пізнати себе, взятися за своє споріднене діло і бути з ним у злагоді — ось що є справжнім щастям».

Ідеї Сковороди надихали Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесю Українку, а сьогодні його вважають попередником екзистенціалізму та гуманістичної педагогіки. Його принципи свободи, саморозвитку та відповідності природі знайшли відображення в сучасних освітніх підходах, таких як Монтессорі-педагогіка.

Григорій Сковорода — не лише філософ, а й перший український коуч, який закликав людей шукати щастя не в багатстві, а в духовній свободі та самопізнанні. Його педагогіка — це мистецтво бути справжнім.

Література

1. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць. Гол. редактор Г.П. Шевченко. Вип. 5 (80). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. 248 с.
2. Національна академія педагогічних наук України — 25 років [інформаційний довідник]. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.
3. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: ТОВ «КО НВІ ПРІНТ», 2018. 524с.
4. Семенюк Е., Мельник В. Філософія сучасної науки і техніки: підручник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 364 с.
5. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України): збірник наукових праць / За ред. Кременя В. Г. Київ, 2017. 400 с.

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 поняття: міжкультурний (полікультурний) підхід в освіті, полікультурна компетентність, релятивізм, соціалізація, універсалізм

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 новоєвропейській 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 XXI ст. (США); освіта майбутнього (Франція); модель освіти XXI 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 тваринного середовища відбувається у межах генетично закодovаних 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. Інституціалізація 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 XIX ст. з виникненням масової школи. У XX-XXI 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 XIX ст., та науково-технічний прогрес XX 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, 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 відрізняти 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

ставити 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 новачії 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

яскравой 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.

Література

1. Починок І.Б. Проблема знання й освіти у філософії Макса Шелера / Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 779. Філософія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2016. С. 100-106.1.
2. Проблема техніки у філософії Мартіна Гайдеггера // Журнал «Релігія та Соціум»/ Міжнародний часопис. No3-4 (27-28). (ISSN 2224-0306). Чернівці, ЧНУ, 2017.
3. Філософія освіти і науки // Філософія освіти і науки: навч. посібн. / В.П. Загороднюк та ін. – Київ, Знання України, 2017. 348 с.
4. Філософія освіти і науки // Філософія освіти і науки: навч. посіб. / І.С. Алексейчук та ін. 2-ге вид. переробл. та доповн. Слов'янськ, 2019. 365.
5. Philosophy of Education and Science // Philosophy of Education and Science. Teaching manual guide / I. S. Aleksyichuk and others. 2nd edition, reworked and enlarged. Sloviansk, 2019. 210 p.

Тема 4. Феномен особистості і філософське осмислення можливостей освіти.

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

Ключові поняття: особистість, емпатія, інтерактивність, криза культури, маргінал.

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. Ортеги-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? 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 недовгої 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 посиляються 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.

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 зреченні лише на рослинне життя і смерть, але, у тепер вже всесвітньо відомій у наукових колах школі, фахівці з використанням спеціальних методик, основаних 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 сьогодення. 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 молодшої 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.

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», «самості», «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. Аксиологія – 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.

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.

Література

1. Інститут освіти як рушійний фактор розвитку особистості в умовах глобалізації суспільства // Соціально-гуманітарний вісник: зб.наук.пр. Вип. 24. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2018. с.36-37.

2. Комунікативна парадигма гуманітарно-наукового знання // Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади. Матеріали Міжнародної наукової конференції 6-7 жовтня 2017 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 463 с. С. 3-11.

3. Комунікативні аспекти дисциплінарної та постдисциплінарної науки / Ольга Рупташ // Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади. Матеріали Міжнародної наукової конференції 6-7 жовтня 2017 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 172–175.

4. Риторика: навч. посібник /В.І. Докаш.-Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2016.- 356 с. Докаш В.І. Основи академічної культури: навч. посібник / В.І.Докаш. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 252 с.

5. Трансдисциплінарність науки і філософії: від синтезу знань до комунікативних практик. Гуманітарно-наукове знання: горизонти комунікативістики: матеріали Міжнародної наукової конференції (Чернівці, 4-5 жовтня 2019 р.). Чернівці: Чернівец. нац. ун-т, 2019. С.60–63.

Тема 5. Наука в культурі сучасної цивілізації

1. Наука як вид духовного продукування і як соціальний інститут

2. Класифікація і функції науки

Ключові поняття: наука, пізнання, теорія, парадигма, вчений, суспільство, феноменологія

1. Наука як вид духовного продукування і як соціальний інститут

Питання, що хвилює сьогодні вчених пов'язане з з'ясуванням взаємовідношення філософії і науки? Це питання викликає дискусії, тому що досі однозначної відповіді ми не можемо знайти чи є філософія наукою. В середині ХІХ століття Ф. Енгельс зазначив, що філософія – це наука про загальні закони розвитку мислення, природи, суспільства. І цей статус філософії, як науки довгий час не піддавався ніякому сумніву, але час йде думка людська не стоїть на місці, і тому сьогодні ми повинні з більшою обережністю називати філософію наукою. Чому? Тому що наука є специфічною формою світогляду та претендує на «чисте знання» залишаючи світовідчуття та світосприйняття релігії і філософії. Однак усі науки народилися з лона саме філософії внаслідок диференціації знання. Тому розум був і є спільною основою та інструментом пізнання світу і для філософії, і для науки.

Спільне для них є: і філософія і наука прагне відшукати такий феномен – як істина, використовуючи певні логічні принципи та методологію; загальним для філософії і науки є – категоріальний апарат; ще один момент полягає в тому, що і філософія і наука є своєрідним теоретичним видом знання.

Відмінне між наукою і філософією: найголовніша відмінність філософії від науки, яка не може нам сказати сьогодні, що філософія є наука полягає у тому, що для науки характерна суворі фактологія. Тобто, наука повинна бути доказовою, на відміну від філософії, де світоглядні твердження дуже важко довести, або спростувати (Бог, істина, трансцендентне). Саме тому, звідси впливає думка, я спробую вивести «формулу щастя», або «формулу ідеальної людини», і у силу того, що важко довести або спростувати якесь конкретне

твердження логічно можна стверджувати, що філософія не є наукою; філософія на відміну від науки має плюралізм думок. Справа в тому, що, у науці протягом усієї історії розвитку, панувало головна, єдина, глобальна ідея, яка завжди стягувала всі ключові точки зору з різних областей, наприклад, такі точки – система Евкліда, система Ньютона, система Ейнштейна, кожна з цих теорій свого часу поєднувала в собі досягнення науки конкретної епохи. А у філософії такого і в принципі бути не могло, філософія завжди представляла з себе плюралізм думки, коли співіснували безліч шкіл, були зовсім різні думки, що суперечили та взаємовиключали одна одну; і третя відмінність полягає у тому, що науку цікавить об'єктивний світ сам по собі. Іноді науку звинувачували у тому, що вона нелюдська, тобто без людини в прямому сенсі слова. Наука займається тільки тим, що виключає людину, її емоції, пристрасті, бажання, амбіції, страхи. Науку цікавить об'єктивний світ на відміну від філософії, де ми не можемо розглядати світ без людини, тільки через моє ставлення до мого середовища може сформуватися моя ж свідомість, через моє ставлення до іншої людини формуються наші міжособистісні відносини.

Філософію сьогодні не можна порівняти з наукою, це інша область духовної діяльності людини, філософія – це вчення про найбільш загальні і фундаментальні принципи мислення і реальності.

Що таке наука? Наук дуже багато, і тому філософію науки можуть вивчати і біологи, і соціологи, і історики, і це різні науки у яких різний предмет, різні задачі тощо. І дуже часто може відбутися така ситуація де представники однієї науки мало чого розуміють, що їм говорять представники інших наук.

Наука – це особливий вид пізнання, який має своєю метою здобування нових знань про світ і досягнення істини. Наука складний багатогранний феномен, який можна розглядати з різних точок зору: з культурологічної точки зору, з логіко-гносеологічної точки зору, з діяльнісної точки, з інформаційної точки зору і т.д.

Наукове пізнання як різновид наукової діяльності передбачає наявність суб'єктно-об'єктних відносин. Об'єкт науки – реальність, що представляє той чи інший фрагмент об'єктивної дійсності, все на що спрямована думка дослідник, все, що може бути описане, визначене в поняттях, висловлене в теорії. Об'єкт пізнання – це сукупність всіх сторін, якостей, відношень, що протистоять суб'єкту пізнання. Суб'єктом науки може виступати окремий вчений, науковий колектив, наукове співтовариство. Наукове співтовариство (термін, впроваджений М. Полані) – це всі науковці, які робили і роблять зараз внесок у розвиток науки, вчені попередніх поколінь і сучасності, об'єднані спільними ідеалами та цінностями, так званим етосом науки. Р. Мертон у праці «Нормативна структура науки» зазначає чотири принципи морального імперативу науки, який обумовлює етос науки, основу етично-психологічного клімату наукового співтовариства, інтелектуальну та соціальну відповідальність вчених: універсалізм (об'єктивність) – характеризує об'єктивну природу наукового знання і наявність критеріїв та правил доказів (несуперечливість, системність, достатня обґрунтованість); загальність (комуналізм) – відкритість науки, заборона монопольного володіння знаннями; незацікавленість – вимога

відкрити істину, а не прагнення вченого здобути винагороду чи славу; організований скептицизм – заборона приймати на віру знання, вимога критичності і перевірки.

Цілком очевидно, що в рамках вивчення цього курсу буде виникати цілий ряд питань, котрі і для учених-гуманітаріїв і для учених-природників є універсальними. Які особливості науки, що дозволяють говорити про неї, як про універсальний феномен, котрий адекватний і для вчених-природознавців і для вчених-гуманітаріїв?

1. Перед усім наука характеризується спільністю методів, в будь якій предметній галузі використовуються однакові методи, наприклад, раціонально-логічні методи існують і у логіці, і у філософії, і у політології тощо.

2. Різні науки об'єднує необхідність використання у них раціональної і ірраціональної віри. Ми звикли думати, що «раціо» – розум це щось протилежне вірі, та вірі немає місця у науки, але ж це не так.

3. Крім того у всіх науках використовується естетична рефлексія, етичні міркування етнос науки, цінності науки.

Яке значення «Історії науки» для розуміння «Філософії науки»? Історія науки – це історія еволюції наукових і філософських ідей, історія про те, як наукові підходи виникали, ставали відомими та зникали. У цьому сенсі історія науки невіддільна від філософії. Історія науки – представляє собою емпіричний (досвід) базис філософії науки. Оскільки ми знаємо що для сучасної науки важливий зв'язок з реальністю, з фактами, з явищами. І ось ці факти і явища філософії науки лежать у витоків історії науки, і тому ці дві дисципліни «Історія науки» і «Філософія науки» неможливо поділити.

2. Класифікація і функції науки

Науки поділяються на природничі, технічні, соціальні, гуманітарні. Природничі науки: астрономія, географія, фізика, хімія, біологія, ботаніка, зоологія, анатомія, фізіологія, медицина, математика, логіка, кібернетика, інформатика. Технічні науки – теплотехніка, радіотехніка, електротехніка та ін. Соціальні науки – економіка, соціологія, політологія, юриспруденція, соціальна психологія, соціальна антропологія, економічна соціологія та ін. Гуманітарні науки – філософія, педагогіка, психологія, евристика, конфліктологія та ін.

Одна з перших спроб класифікації накопиченого знання належить давньогрецькому філософу Аристотелю. Усі знання античності збігаються з філософією, і залежно від сфери їх застосування Аристотель розділив на 3 групи: теоретичне знання, яке Аристотель у свою чергу розділив на 3 частини: філософія або метафізика, фізика, математика (німецький філософ І. Кант, говорив що «у всякій науки, рівно стільки науки, скільки в ній є математики»); практичне знання; творче знання, яке здійснюється для досягнення прекрасного.

У період виникнення науки, як цілісного соціокультурного феномену (XVI – XVII ст.) Велике відновлення наук зробив англійський філософ Ф. Бекон. В залежності від пізнавальних здібностей людини таких як – пам'ять, розум і уява, він поділив науки на три великі групи: пам'ять обіймає собою абсолютно все минуле, і тому сюди Ф. Бекон включає всі види історії, починаючи від громадянської і закінчуючи світовою, через національну історію окремих

держав; уява - до фантазії Ф.Бекон відносить усі науки, що пов'язані з якістю природи людини – мистецтво, поезія, література, скульптура, архітектура, взагалі усі ці дисципліни, підпорядковуються здатності людини придумувати, створювати щось нове, якісь нові образи вносити у світову культуру; завдяки розуму людина пізнає навколишній світ і усі науки, наприклад, філософію, природознавство, математику, ці всі дисципліни котрі зачіпають розум, інтелектуальну здібність людини.

Філософію Ф. Бекон підрозділив на: природну теологію, антропологію, філософію природи. Антропологію в свою чергу розділив на: філософію людини (психологія, логіка, теорія пізнання і етика) і на громадянську філософію (політику).

Ф. Бекон вважав, що науки, які вивчають мислення – логіка, діалектика, риторика, є ключем до всіх інших наук, бо вони містять у собі «розумові знаряддя», які застерігають розум від помилок («ідолів»).

1. Перший ідол пов'язаний з родом – це хибні уявлення про світ, притаманні цілому людському роду, вони є результатом обмеженості людського розуму і особливостями органів почуттів.

2. Другий ідол печери (особистий світогляд) пов'язаний з знаменитим міфом про «Печеру» античного мислителя Платона. Ф. Бекон, використовує поняття печера приблизно в тому ж ключі, в якому його використовує Платон і привносить свій акцент говорячи про те, що печера є у кожній людині. Ідоли печери – це індивідуальні особливості, які кожен з нас набуває протягом життя, це можуть бути особистісні забобони, особистісні помилки сприйняття. Кожен з нас протягом свого життя виробляє свої переконання, свої цінності, які не є істинними, не несуть справжню цінність. І Ф. Бекон, каже, що їх неймовірно складно позбутися, бо як правило людина судорожно чіпляється за ті ідеї, за ті переконання, які вона виношувала.

3. Третій вид ідолів по Ф. Бекону – це ідоли ринку, або ідоли площі, і пов'язані вони з тиранією слів. Ф. Бекон не випадково використовує саме ці асоціації, метафори, тому що дійсно, де як не на ринку, або громадській жвавій площі ми зможемо спостерігати взаємовідношення людей.

Ф. Бекон розкладає даний вид ідолів на два аспекти: проблема розуміння іншої людини, проблема інтерпретації; всі люди у спілкуванні, як правило шукають власну вигоду.

У першому аспекті говорить Ф. Бекон ми стикаємося з проблемою розуміння іншої людини, з проблемою інтерпретації. Кожен з нас, ми прекрасно знаємо, дуже багато разів стикався у своєму житті, або стикається зараз, або зіткнеться в майбутньому з проблемою інтерпретації. Тобто, ми з вами говоримо про те, що я говорю одне, і я промовляю одне, але мене «в лапках» чують і розуміють зовсім по-іншому. Ось це вже є момент образи, момент якогось конфлікту, момент якихось міжособистісних непорозумінь, які виникають від того, що люди не розуміють один одного часто, не розуміють те що вони говорять, а якщо навіть чують, то вони не розуміють, вони не хочуть перепитувати.

Другий аспект пов'язаний з тиранією слів і полягає у тому, що всі люди в спілкуванні, як правило шукають свою власну вигоду, тобто вони намагаються отримати свої дивіденди від спілкування. Взагалі-то їм глибоко все одно, що відбувається з внутрішнім світом іншої людини. Це теж неймовірно сучасна думка, про яку ми теж сьогодні говоримо. Ми можемо дуже багато випадків знайти у своєму житті, коли ми бачимо в спілкуванні з іншими людьми ось саме таку ситуацію, тобто кожен перетягує ковдру на себе.

4. Ще один ідол театру, Ф. Бекон не випадково використовує це слово «театр», він є дитям свого часу (XVI століття), коли театр могли відвідувати тільки дворяни, тільки багатії, які можуть дозволити собі одягнути гарний одяг, це був такий привілей піти в театр, театри були законодавцями мод, пліток, якихось новин.

Ф. Бекон цей образ переносить на науку та пізнання. Він говорить, що люди тримаються за авторитет того ж самого Аристотеля, але не забувають, що Аристотель живе майже 2000 років тому і що багато його ідей давно застаріли. Коли у нас відбувається дискусія і ми починаємо відчувати якийсь дискомфорт в розмові, ми можемо в будь-який момент сказати, що це не я так вважаю, а так вважає який-небудь діяч в політиці, або в науці, чи мистецтві, і ми ховаємося за цими іменами. Завдання, яке стоїть перед людиною це навчитися мислити самостійно, от якщо це відбудеться у людини, тоді все людство в цілому зробить неймовірний крок вперед, зробить прорив у прогресивне майбутнє. Якщо ми і далі будемо ховатися за спинами великих людей, і не станемо придумувати щось своє, то гріш нам ціна.

Розбираючи творчість Ф. Бекона, не можна не сказати про знаменитий метод індукції (метод сходження від часткового до загального), він вважав, що правильно використана індукція може допомогти людині у пізнанні навколишнього світу. І він виділяє два види індукції: повну та не повну. Повна індукція – це ситуація при якій людина спостерігає і може проаналізувати абсолютно всі випадки, які зустрічає у своєму житті. Згідно неповної індукції, ми з вами беремо конкретні випадки і робимо імовірнісний прогноз і Ф. Бекон вважав, що в будь-якому випадку ми зможемо щось прогнозувати.

Ф. Бекон визнавав два види дослідів: плодоносні й світлоносні. Плодоносні досліді, пов'язані сьогодні з таким видом наук як – прикладні науки, які забезпечують комфорт людини, це спокій, стабільність, існування людини у цьому світі, тобто, це всі електронні гаджети, це вся електронна техніка та побутова техніка, це все що допомагає робити людське життя більш зручним. Досліді світлоносні – це фундаментальні науки, що спрямовані на довгострокові прогнози розвитку суспільства, це математика, фізика, хімія, астрономія. Ф. Бекон вважав, якщо люди не зрозуміють усієї значимості світлоносних дослідів, то вони програють в майбутньому.

Коли Ф. Бекон розмірковує про те, які способи виникають у людини при пізнанні навколишнього світу, то він теж дуже оригінальний у цьому сенсі і виділяє три види шляху у пізнанні – вид мурахі, вид павука і вид бджоли.

Шлях мурах – це чистий емпіризм, подібний до того, як мурахі бігають у мурашнику, вони стурбовані щосекунди, щоденним збором їжі, вони постійно

чимось зайняті, їх інтерес зосереджений «тут і зараз». Так само чистий емпірик не може відірватися від фактів і побудувати якесь цілісне сприйняття світу, тобто людина обмежена якимись конкретними, приватними випадками у повсякденному житті, а це не є добре, говорить Ф. Бекон, як засновник емпіризму.

Шлях павука – це чистий раціоналізм. Тобто ця ситуація, схожа з павуком, який тче з самого себе павутину не використовуючи зовнішній досвід. Так само чистий раціоналіст закриває вікна в своїй квартирі, у своєму будинку і занурюється в споглядання свого власного інтелекту і своїх власних роздумів. Це теж не є добре, говорить Ф. Бекон, тому що це односторонній спосіб пізнання.

Третій шлях вважається найвищим для Ф. Бекона – це шлях бджоли, який є синтезом чистого емпіризму і раціоналізму. Тобто під виглядом того, як бджола бере нектар з квітів і переробляє його мед. Так само вчений, який стоїть по середині між двома векторами емпіризмом і раціоналізмом, збирає факти і потім логічно, красиво осмислює їх за допомогою свого розуму, за допомогою свого інтелекту в єдине ціле.

У XIX ст. не було розробленої енциклопедії всіх наук, але в ідеалістично-діалектичній системі Гегеля енциклопедія філософських наук постала наступним чином: наука логіки (діалектика і теорія пізнання), філософія природи, філософія духу.

При цьому Гегель зображує філософію як «науку наук».

Позитивіст О. Конт, на основі специфіки предмету і змісту наук, запропонував наступну класифікацію наук: математика, астрономія, фізика, хімія, фізіологія, соціальна фізика (соціологія), мораль (етика).

Принципами класифікації наук у О.Конта виступав рух: від простого до складного; від абстрактного до конкретного; від древнього до нового.

З метою полегшення застосування цієї ієрархічної схеми Конт запропонував згрупувати науки у вигляді пар «математика – астрономія», «фізика – хімія», «біологія – соціологія».

Неокантівці В. Віндельбанд і Г. Ріккерт поділяли науки на дві групи за методом дослідження: номотетичні (науки про природу) та ідеографічні (науки про культуру).

Ф. Енгельс, беручи за основу форми руху матерії розташовував науки про матеріальний світ у такому порядку: механіка, фізика, хімія, біологія.

Сучасні класифікації наук ґрунтуються на різноманітних критеріях. Традиційно за предметом і методом пізнання розрізняють науки: природничі, суспільні, технічні.

Осторонь цієї схеми розташовуються філософія, математика, логіка, це своєрідні метанауки. Філософія вивчає універсальні закони розвитку, але ідентифікувати філософію однозначно як науку проблематично. Математика є засадничою основою як природничих так і технічних наук, але не ототожнюється з ними. Логіка однаково щільно охоплює і гуманітарні, і природничі, і технічні науки, будучи основою мислення.

За критерієм «наближеності» до практики виокремлюють фундаментальні та прикладні науки. У фундаментальних науках відсутня пряма орієнтація на

практику, прикладні науки спрямовані на безпосереднє впровадження результатів досліджень. За суб'єктом наукової діяльності наука класифікується як велика (академічна) та мала (учнівська, студентська). За способом визнання суспільством наука постає як традиційна, нетрадиційна і девіантна.

Різноманітність класифікацій наук все ж дозволяє стверджувати, що поглиблення і деталізація наукового інтересу, поява нових наук, традиційно залишає для дослідження дві сфери – світ і людину, відповідно, завжди будуть існувати два види знань, вони будуть диференціюватися та інтегруватися як власних межах, так і у межах загального знання, відповідаючи на питання і ставлячи нові в контексті динаміки науки.

Наука вплетена у всі сфери життя суспільства, виокремити функції науки як багатофункціонального явища, претендуючи на всеохоплюючий аналіз, непросто. Серед основних функцій науки пізнавальна, пояснювальна, світоглядна та прогностична.

Пізнавальна функція науки – це виробництво знання, яке відповідає критеріям раціональності, тобто є несуперечливим, логічно обґрунтованим, доказовим, відкритим для критики і перевірки.

Функція прогнозування, яке вона здійснює завдяки гіпотезам, теоріям, те що використовується для пояснення. Будь яке пояснення володіє потенціалом пророкувати майбутнє. Якщо ми пояснили чому йде дощ, то ми володіємо можливістю пророкувати дощ в майбутньому. Якщо ми пояснили що таке революція соціальна, то ми можемо пророкувати її у суспільстві в майбутньому. Нас минуле цікавить лише у відношенні майбутнього, нам минуле важливо пояснити, постигнути, пізнати саме для того щоб розібратися що очікувати в майбутньому і що робити в майбутньому. Зараз ми вже щось робимо, тут нам не потрібно розбиратися, для нас важливе питання що нам робити в наступну секунду, хвилину, рік, століття. Авторитет вчених сильно зріс тоді, коли наука придбала прикладний характер і стала робити життя звичайних людей більш комфортним, безпечним, підвищувати рівень знання. Люди почали цінувати науку з кінця XVIII на початку XIX століття, до цього к вченим було підозріле відношення. В науку починають вірити масово, коли вона починає здійснювати дива, а відбувається це у зв'язку з промисловою революцією у XVII – XVIII столітті, науково-технічною революцією у XIX столітті.

У зв'язку з цими дивами виникають ще дива науки які змушують вірити в неї як світоглядну рятівну силу і тоді виникає ще одна функція науки – продуктивна. В середні XX століття науково-технічні революції про науку безпосередньо заговорили як про продуктивну силу змінюючи ручну працю машинною, здійснюючи автоматизацію технічних процесів. І починаються систематичні зусилля щодо впровадження досягнень науки у людське життя, побут, повсякденність. Якщо подивитися на оселю сучасної людини, то вона просто начинена досягненнями сучасного науково – технічного прогресу: електрика, телевізор, ноутбук, книгодрукарство (більш сучасна типографська справа). Тобто вся сучасна квартира це музей досягнень науково-технічного прогресу. Насправді це дуже змінило якість життя сучасної людини і вона не завжди це цінує, але інтуїтивно відчуває, що науку недооцінювати неможливо.

Підводячи підсумок, буде корисливо згадати вислів Ф. Бекона про те, що «знання – це сила», якщо більш коректно перекладати «знання – це влада», влада людини над природою, людини над самою собою, яка у сучасному суспільстві забезпечується передусім науковими знаннями.

Література

1. Інститут освіти як рушійний фактор розвитку особистості в умовах глобалізації суспільства // Соціально-гуманітарний вісник: зб.наук.пр. Вип. 24. – Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2018. с.36-37.

2. Комунікативна парадигма гуманітарно-наукового знання // Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади. Матеріали Міжнародної наукової конференції 6-7 жовтня 2017 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 463 с. С. 3-11.

3. Комунікативні аспекти дисциплінарної та постдисциплінарної науки / Ольга Рупташ // Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади. Матеріали Міжнародної наукової конференції 6-7 жовтня 2017 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 172-175.

4. Риторика: навч. посібник /В.І. Докаш.-Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2016.- 356 с. Докаш В.І. Основи академічної культури: навч. посібник / В.І.Докаш. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 252 с.

5. Трансдисциплінарність науки і філософії: від синтезу знань до комунікативних практик. Гуманітарно-наукове знання: горизонти комунікативістики: матеріали Міжнародної наукової конференції (Чернівці, 4-5 жовтня 2019 р.). Чернівці: Чернівец. нац. ун-т, 2019. С.60–63.

Тема 6. Виникнення науки та закономірності її розвитку

1. Основні етапи формування науки

2. Логіка розвитку науки

3. Загальні моделі динаміки науки у сучасній філософії

Ключові поняття: екстерналізм, інтерналізм, наукова революція, раціоналізм, рефлексія

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, незворотне 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 первісні часи, 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 суцього», 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 XIX ст., а у XX 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 ремесл 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 маєтики, 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» 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. Заслужовують 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. Револьюційною 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 Ренесанса, 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 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» 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 році. 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 століття ознаменоване низкою технічних винаходів, а саме: паровоз Стефенсона (1814), перша карта погоди (1846), пароплав Фултона (1819), залізниця Стоктон – Харлінгтон (1825), магнітно-голковий телеграф (1833), електромотор Якобі (1834), револьвер Кольта (1835), телефон (1860) та інші. 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 Ампера та 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. Майєр), 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 одиначок, 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. Стьопін 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, спів ставляючи 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 Галілея і Ньютона, 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 структуроутворення. 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, незначимими 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 ХІХ 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 напряму, 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 відіграло 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 незнаних 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 компоненту 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, 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, співставляючи стиль («дух») мислення І. Ньютона та 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 століття Нільс 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, Макс 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 та ін.), 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 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 не співвідносності 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 безсмысленими, 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 XX 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: постановка проблеми, висування гіпотези (спроба розв'язання проблеми), фальсифікація гіпотези або теорії, 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 крушіння 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 пізнаючого 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 XXI ст.

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. 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 забезпечить наукову традицію. Парадигма – це сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, технічних засобів, цінностей, світоглядних установок, прийнятих науковим співтовариством. Парадигма, не будучи ні теорією, ні науково-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. Кун 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, 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 використав точку зору К. Поппера та І. Лакатоса, згідно з якою для спростування (фальсифікації) теорії при її зштовхуванням 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. Фейєрабенд 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.

Література

1. Починок І.Б. Проблема знання й освіти у філософії Макса Шелера / Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Випуск 779. Філософія. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2016. С. 100-106.1.

2. Проблема техніки у філософії Мартіна Гайдеггера // Журнал «Релігія та Соціум»/ Міжнародний часопис. No3-4 (27-28). (ISSN 2224-0306). Чернівці, ЧНУ, 2017.

3. Філософія освіти і науки // Філософія освіти і науки: навч. посібн. / В.П. Загороднюк та ін. Київ, Знання України, 2017. 348 с.

4. Філософія освіти і науки // Філософія освіти і науки: навч. посіб. / І.С. Алексейчук та ін. 2-ге вид. переробл. та доповн. Слов'янськ, 2019. 365.

5. Philosophy of Education and Science // Philosophy of Education and Science. Teaching manual guide / I. S. Aleksyichuk and others. 2nd edition, reworked and enlarged. Sloviansk, 2019. 210 p.

Тема 7. Методологічний простір аналізу раціонального пізнання (логічна структура науки)

1. Загальний стан думки у раціональному пізнанні
2. Особливості формування понять, суджень і умовиводів у структурі сходження від абстрактного до конкретного

Ключові поняття: наукова картина світу, факт, проблема, гіпотеза, теорія, закон, мислення, семантика, семіотика, суб'єктивність, епістемологія

1. Загальний стан думки у раціональному пізнанні

Незважаючи на те, що дослідження взаємодій знаків та їх образів тривають протягом тисячоліть, інтенсивне вивчення цього феномену кількісними методами почалося лише на початку ХХ 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 із згаданими процесами кількісного вивчення взаємодії знаків та 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 образом і «гранично-узагальненим і не точним» поняттям.

Вже понад століття існує стійке і обґрунтоване 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 та їх знаків ускладнюється тим, що зародження, розвиток, прояв і взаємодія образів у психіці індивіда протікає дуже швидко. Наприклад, повноцінне формування зорових образів, що становлять найсуттєвіший сегмент образів індивіда,

відбувається за час менш ніж пів секунди (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. 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: Виявлення об'єкта у полі пізнання. Розрізнення окремих ознак в об'єкті, тобто виділення в об'єкті інформативного змісту, адекватної мети дії. Ознайомлення з виділеним змістом. 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 відслідковують видимий контур об'єкта, по діях руки, що обмацує 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 чином 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 саморозвитку думки можна виділити п'ять найбільш стійких станів мислення, інваріантних до змін контексту. Ці стани були спочатку позначені з 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 у 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 (однозначні позначення) і символи (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- цілістностями.

Дотримуючись термінології Томаса Куна, даний етап розвитку думки можна назвати «етапом нормального розвитку», на противагу «етапам революційного розвитку», представлених сутностями першого і четвертого роду. Тому, формуючи думку про новий об'єкт, ми обов'язково проходимо етап «відносної істини», тобто етап однозначних образних думок, які містять нове в координатах старих, звичних і не викликають заперечень цілісності, думок.

Сутність четвертого роду представляє останній етап сприйняття - етап формування образу на стадії «уподібнення об'єкту суб'єкту сприйняття». 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 об'єкт пізнання 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, загинув 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.

До квітня 1929 року, коли А. Флемінг вже написав свою знамениту статтю, повідомляючи про виявлення пеніциліну і його дивовижні властивості, він тричі перепозначив 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 розуміння феномену, виявленого ним. 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 кожного разу 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 сімома 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, що швидко руйнується. 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 у цьому професійному співтоваристві були відсутні відповідні перцептивні образи.

В даному 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. Походження 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». «Конкретному» протиставлялося

традиційне «абстрактне» - як думка, зміст якої абстрогований 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.

Даний підхід сформувався при переосмисленні результатів, отриманих Г. Гегелем в дослідженні ним феномена саморозвитку думки і формулювання принципу «сходження від абстрактного до конкретного».

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.

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 гербарію, енциклопедії, зоопарку тощо), являє собою феномен мови, який набуває конкретного, унікального сенсу лише в спеціальному контексті - наприклад, в конкретній ситуації формування певного поняття.

Використання отриманої структури для осмислення і інтерпретації закономірностей формування конкретних понять (наприклад, понять «людство», «синдром вигоряння», газ, повітря, Америка, хелікобактер, пеніцилін

тощо), виявили зв'язок понять, що входять в субстрат обговорюваної системи, з найбільш загальними і стійкими станами вербалізованої думки, що проходить процес зародження, формування, розвитку і загибелі конкретних понять.

До теперішнього часу вдалося виявити такі принципи функціонування структури понять раціонального пізнання, субстрат якої складено з 130 понять, упорядкованих на основі родовидових і парціальних зв'язків:

1. Система понять є відкритою динамічною цілісністю (на противагу попереднім системам, які були в принципі незмінними і кількісно обмеженими).

2. Така динамічна цілісність утворена поняттями, об'єднаними в дві групи. Перша група утворює незмінну, загальну для всіх контекстів структуру, за допомогою якої можна описати основні закономірності формування нових понять. Друга група понять утворює структуру, що дозволяє описувати не тільки унікальні і поодинокі, але і особливі моменти, що виникають при формуванні нових смислів. Ця група понять може змінювати свій зміст і структуру в залежності від контексту.

3. Загальна структура всієї системи може бути описана за допомогою моделі, що отримала ще у І. Канта назву «дерево чистих розумових понять». Структура цього «дерева» містить чотири основних елементи - коріння, стовбур, гілки і листя. Коріння і стовбур представляють незмінну, загальну частину системи, а гілки і листя - мінливу, контекстно-залежну. Всі чотири елементи структури (коріння, стовбур, гілки і листя) складним чином взаємодіють між собою і своїм семантичним оточенням, в результаті чого зароджуються нові поняття, які пізніше можуть розвиватися, або «гинути».

4. Вся структура (включаючи незмінну і змінюється частини) розташована в двох семантичних кулях, окреслених авторами як явна семантична куля (ЯСС) і неявна семантична куля (НСС). Перша куля (ЯСС) утворена поняттями, виявленими при аналізі двох тисяч емпіричних структур. Поняття, що входять до ЯСС явно використовувалися в комунікаціях, що забезпечували пізнання, в той час як поняття з НСС використовувалися неявно, або лише малися на увазі.

5. Поняття, що входять в загальну і незмінну частину структури, утворюють вісім рівнів абстракції, що визначають вісім основних етапів формування сенсу нового поняття. Ці рівні ще можна назвати рівнями конкретизації. Ментальні цілісності, пов'язані з такими рівнями, описуються за допомогою восьми логічно й історично пов'язаних між собою моделей НСС, позначених 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».

6. Поняття, що входять в загальну, незмінну частину структури, утворюють три гілки: гілка одномісних предикатів, гілка багатомісних предикатів і гілка «ознак нового поняття» (гілка абстрактних змінних).

У наших дослідженнях з'ясувалося, що структура «розуму» неоднорідна (на відміну від структури «розуму», частина якої детально була досліджена ще Г. Гегелем). Ця неоднорідність структури проявляється в діалектиці взаємодії двох гілок, породжуваних двома найважливішими станами думки, позначених поняттями «властивості» і «відносин».

7. З усіх 130 понять, максимально повно характеризували предмет пізнання в конкретній галузі знань, три поняття («властивість», «відношення» і «якість») виявилися максимально абстрактними в епістемологічному сенсі. Вони утворили перший, найбільш абстрактний рівень обговорюваної системи понять, який можна було описати за допомогою моделі «об'єкт і середовище».

Наступний, більш конкретний рівень, утворили поняття «зміст», «зв'язок» і «ознака», які можна було описати за допомогою моделі «частина і ціле» і т.д. Таким чином вісім моделей, перерахованих вище в п'ятому пункті (від моделі «об'єкт і середовище» до моделі «сутність і явище»), описували дискретний ряд етапів «сходження від абстрактного до конкретного». Кожна наступна після «об'єкта і середовища» модель є більш конкретною, більш опосередкованою. При цьому з трьох гілок такої структури «сходження від абстрактного до конкретного» (так званих гілок одномісних, багатомісних і абстрактних предикатів) найбільш епістемологічних конкретних є гілка одномісних предикатів, а найбільш абстрактна - гілка «розуму» (так звана гілка абстрактних предикатів). У всіх трьох гілках рівень епістемологічної конкретності наростає в напрямку від першого рівня до восьмого.

8. Коріння «дерева чистих розумових понять» представлені першими п'ятьма з восьми рівнів абстракції, що містять 5 традиційних прийомів утворення понять: порівняння, аналіз, абстрагування, синтез і узагальнення. Структура аналізу дозволяє впорядкувати їх за напрямом «абстрактне - конкретне», тобто виконати природну класифікацію прийомів утворення понять.

9. В середині явною частини системи існує своєрідний скелет. Його утворюють п'ять видів сутностей, позначених нами як сутності першого - п'ятого роду. Ці п'ять понять позначають особливі стани мислення, на яких думка в процесі пізнання затримується на істотний період, достатній для виявлення такого феномена стороннім спостерігачем. Коротко ці п'ять станів думки можна позначити як: одкровення - оригінал (сутність першого роду); відносна істина - думка (сутність другого роду); абсолютна істина - гіпотеза (сутність третього роду); багатозначна істина - символ (сутність четвертого роду); ідею, яка саморозвивається (сутність п'ятого роду).

Можна сказати, що основна функція сутностей першого, другого і третього роду, що належать до рівнів «розуму», полягає в здійсненні зв'язку індивіда з середовищем. У той же час, сутності четвертого і п'ятого роду, що належать іншому, більш абстрактному рівні (рівні «розуму»), здійснюється 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.

Можливо, будуть потрібні додаткові дослідження в області біохімії і фізіології мозку, а також семантики і системного аналізу для того, щоб визначити - чи є думки, на які вказують ці п'ять сутностей, частинами одного і того ж цілого, або видами одного і того ж роду, або вони представляють різні стани єдиного процесу пізнання. Автори вважають, що остання гіпотеза найбільш імовірна.

Слід ще раз відзначити, що сутність першого роду означає конкретну думку - одкровення (думка - оригінал, осяяння). У пізнавальному процесі ця сутність вказує на першу думку про нову думку, тобто вказує на першу саморефлексію. Як найперша рефлексія, вона завжди в минулому, і коли ми подумки повертаємося до того, що ж означає (на що вказує) ця сутність, то подібного роду думки вже позначаються за допомогою сутностей другого роду. Відносини між сутностями першого і другого роду - це відносини між оригіналом і копією.

У плані психічних пізнавальних процесів в момент виникнення сутностей першого роду суб'єкт переходить від «простих» відчуттів до сприйняття, яке, як відомо, завершується формуванням цілісного образу сприйняття (званого в психології перцептивний образ). Наприклад, в зоровому аналізаторі цей перехід (від початку процесу відчуттів і до формування цілісного образу, тобто до завершення процесу сприйняття) відбувається, як правило, за час менш ніж півсекунди. Тому можна сказати, що в семантичному аспекті на цьому етапі пізнання думка може бути знаком одиничної думки. У філософському плані саме тут відбувається трансформація пізнання цілісності з речі в гносеологічному плані (тобто з цілісності, яка є лише предметом думки) в річ в семантичному плані (тобто в цілісність, на яку можна вказувати в комунікаціях, так як вона вже пройшла процедуру позначення).

В результаті формування думки, позначеної сутністю першого роду, виникає перша ментальна цілісність, яку явно виділяв ще Г. Гегель: «Становлення є перша конкретна думка і, отже, перше поняття ...». Таким чином, після виникнення думки, на яку вказує сутність першого роду, зароджується сенс нового поняття, що і активізує комплекс складних паралельно-послідовних пізнавальних процесів. При цьому думка проявляється, перш за все, на першому і п'ятому рівнях обговорюваної структури понять. На п'ятому рівні - як тільки що зародилося поняття, а на першому рівні - як поки ще «неподільна» (внаслідок непізнаності) цілісність, «лише» виділена з середовища.

10. Вся структура «дерева чистих розумових понять» утворює особливу цілісність, яка об'єднує в єдине ціле процеси формування понять, судження і умовиводів.

Слід зазначити, що рух по структурі «дерева чистих розумових понять» в напрямку від першого рівня абстракції до восьмого і далі - це перехід від однієї абстракції до іншої, але більш конкретної, більш змістовної і, тому, менш абстрактної. Цей процес і був свого часу позначений Г. Гегелем як «сходження від абстрактного до конкретного». Сам же філософ описав лише трансформацію думки на витку «розуму», тобто при переході від поняття «якості» до поняття «кількості», а від нього до «міри» (тобто до певної величини). Проте у такий спосіб розвивається тільки феномен теоретичного мислення. Якщо ж проаналізувати процеси зародження і розвитку понять емпіричної етіології, то з'ясується, що ці цілісності починають свій розвиток інакше. Такий розвиток починається з формування сутностей першого роду (тобто з формування феноменів четвертого рівня абстракції), що виникають в результаті завершення нормального процесу сприйняття. Найцікавіше в цій ситуації те, що цілісності

саме даного рівня не є самими абстрактними і, отже, найбільш «порожніми». Говорячи іншими словами, сама абстрактна ментальна цілісність (позначена у нас як «неподільний об'єкт в середовищі», а у Г. Гегеля - як «наявне буття») не завжди проявляється на початковому етапі пізнання.

По суті, 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 за допомогою таких знаків, як сутності другого роду. Ці сутності відтворювані і повторювані, саме вони визначають в пізнанні кордон сьогодення.

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 словотворчості 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 - рівні сутності четвертого роду, тобто на рівні багатозначної суті, яку можна назвати рівнем саморозвитку символу. Цьому етапу відповідає, наприклад, поява нового сенсу (багатозначності) у понятті «Індія» в епоху 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 допускав 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 відбулося 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.

Таким чином, на четвертому етапі теоретичного осмислення «старого» поняття «Індія» в кінці XV ст. утворився принципово новий, багатозначний стан цієї ментальної цілості. Створена думка була настільки революційною, що європейцям потрібно більше 14 років для того, щоб після відкриття Америки адекватно усвідомити цей феномен. В результаті такого осмислення нове поняття «континент Америка», що зародився і сформувався під «старим» знаком «Індії», пройшов етап перепозначення, істотним елементом якого була вже і емпірична складова (Амеріго Веспуччі сформулював свою гіпотезу про те, що Х. Колумбом відкрито новий континент, порівнюючи конкретні карти).

Слід зазначити, що далеко не всі поняття в стані досить швидко пройти через подібні етапи осмислення і перепозначення в своєму природному розвитку. Динамічна рівновага між процесами зародження і загибелі понять породжує феномен саморозвитку мови, а інтенсивність понятійного метаболізму - частки конкретних станів, в яких можуть знаходитися саморозвиваючі поняття.

За оцінками авторів, до чверті понять сучасної мови знаходяться на багатозначному етапі свого саморозвитку. «Усередині» таких понять вже утворився новий, окремий сенс, але носії мови вказують на нього за допомогою старих знаків через те, що процедура перепозначення поки ще не встигла відбутися. Наприклад, для «Індії» епохи Колумба подібна ситуація непозначеному багатозначності існувала не менше 14 років, а для ментальної

цілісності, «породили» поняття «синдром вигорання», або «хелікобактер» - майже століття.

Слід зазначити, що в другій половині ХХ ст. був сформульований один з головних результатів мультидисциплінарних досліджень феномена еволюції. Суть його - в переосмисленні традиційного розуміння генезису систем, що саморозвиваються. Розвиток цілісностей, що саморозвиваються став сприйматися як система переходів від однієї динамічної рівноваги до іншої, тобто від одного типу цілісності до іншого. Сформувалося розуміння того, що «ці системи здатні від одного типу саморегуляції переходити до іншого типу саморегуляції. Їм властива еволюція, історичний розвиток. ... Крім того, що доводиться враховувати системну якість цілого, несвідомих до властивостей частин, потрібно ще врахувати, що з часом воно може замінюватися іншою системною якістю, що процес еволюції - це перехід від одного гомеостазису і типу цілісності до іншого.

Слід зазначити, що на принципову можливість реалізації подібних феноменів постійно вказували представники того напрямку, родоначальником якого традиційно вважається Платон. Слабкість цієї позиції була «лише» в відсутності конкретних механізмів, матеріальних носіїв і структур її реалізації. Представлена система понять раціонального пізнання дозволяє конкретизувати подібні структури, в яких через семантику мови попередній досвід соціуму формує потенційний стан - аттрактори пізнання.

Аналіз генезису конкретних понять дає підстави для того, щоб представити спектр таких станів - аттракторів раціонального пізнання за допомогою восьми цілісності - Ostenсивної, парціальної, структурної, семантичної, предметної, кількісної, ймовірнісної і діалектичної.

Необхідно відзначити, що аналогічні структури, але для інших системних рівнів організації матерії, відомі вже не одне десятиліття. На рівні атомів - це квантово - механічні стани, а на рівні молекул - генетичний код, тобто характерна для живих організмів єдина система зберігання спадкової інформації в молекулах ДНК.

Дослідження стовбурових клітин, виконані за останнє сторіччя, дозволили дещо розширити цей діапазон, який був спочатку обмежений лише межами «мікросвіту». При цьому, роботи останніх років суттєво поглибили сучасні уявлення про діалектику «внутрішнього» і «зовнішнього», істотно підвищивши роль «зовнішніх» чинників.

Представлена система понять раціонального пізнання дозволяє екстраполювати ряд особливих станів - аттракторів, вже відомих на рівнях атомів, молекул і клітин, в області «макросвіту» і розглядати згадані вісім станів як своєрідний аналог ДНК в семантичному просторі пізнання.

Зараз вже зрозуміло, що згадана вище система аттракторів раціонального пізнання є не єдиним представником подібних станів в «макросвіті». Сучасні дослідження закономірностей впливу темпераменту на процеси формування характеру, ініційовані в психології у другій половині ХХ ст., в основному, завдяки роботам Г. Айзенка і Д.Кейрсі, також дозволяють розглядати акцентуації

особистості і основні види темпераменту як своєрідні атрактори в просторі психологічного генезису особистості.

Слід зазначити ще одну особливість обговорюваної 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 обговорюваної системи понять. Як було показано вище, ядро утворене трьома гілками (гілкою одномісних предикатів, гілкою багатомісних предикатів і гілкою «ознак нового поняття»). З урахуванням історико-філософської традиції перші дві гілки понять (одномісних і багатомісних предикатів) були ідентифіковані нами як гілки, що вказують на розумовий стан мислення, а третя гілка (так звана гілка абстрактних змінних) - ідентифікована як гілка, яка вказує на стан розуму. Гілки «розсудку» якісно відрізняються від гілки «розуму», перш за все, своєю неявною семантикою. Ця неявна семантика є більш невизначеною для гілки «розуму» в порівнянні з гілками «розсудку». Всі три гілки ядра системи понять пов'язані між собою і своїм контекстом нелінійним чином, що породжує феномен семантичного саморозвитку, але вплив неявного контексту для гілки «розуму» більш контекстно-залежно, тобто є більш невизначеним у порівнянні з впливом неявного контексту для гілок «розсудку».

Інтенсивно, тобто максимально безпосередньо і абстрактно, на особливості діалектики індивідуального і соціального вказували багато авторів протягом останніх двох століть. На наш погляд найбільш короткий, але, одночасно вдалий вказівку на подібний феномен семантичного саморозвитку виконав І.Т. Касавін: основним змістом пізнання в його відносній самостійності стає створення і заміна одних ідеальних образів і об'єктів іншими в формі процедури позначення, ототожнення нетотожні, створення аналогових моделей.

Тим самим забезпечується 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 генезисі. Вказували вони і на неявну, етіологію цілісності семантичного генезису, їх залежність від «правил мови», «соціально-культурних стереотипів». Накопичення 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 придбання соціального досвіду. Досвід є основою пізнання, визначає його зміст, але сам стає можливим завдяки пізнавальній (креативній) установці - розумінні неповноти, обмеженості реального досвіду, з одного боку, і його можливого різноманіття, який спонукає до його розширення, - з іншого.

Поняття трансцендентального, ще багато в чому до Канта, стало ключем до загадки людського пізнання. Безумовний і апіорний зміст, що робить можливим пізнавальний процес, в даний час розглядається як єдність психофізіологічних пізнавальних передумов і соціально-культурних стереотипів, що еволюційно склалися й історично змінюються. Елементи трансцендентального наявні не тільки в правилах мови або нормах поведінки, але також в сприйнятті світла та темряви, почутті страху і задоволення: і те й інше досягається в індивідуальному досвіді як абсолютно безумовне. Пізнання, як внесення сенсу в досвід, і є розуміння порядку в хаосі, безумовного в умовному, апіорного в апостеріорного, трансцендентального в емпіричному, ідеального в реальному. У розумінні даного співвідношення і полягає основне завдання філософського дослідження пізнання. Структура ядра системи понять раціонального пізнання дозволяє конкретизувати таке розуміння не тільки на рівні взаємодії «розуму» і «розсудку», а й на рівні «еволюційно сформованого і історично змінюється єдності психофізіологічних пізнавальних передумов і соціально-культурних стереотипів», або на рівні діалектики «конкретно -емпірического і трансцендентального».

Таким чином, можна сказати, що давня філософська проблема про співвідношення одиничного і загального, яка свого часу була проаналізована Г. Гегеля 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.

Одночасно з цим слід зазначити, що ряд з восьми моделей неявної семантики (від «об'єкта і середовища» до «суті і явища»), за допомогою яких можлива конкретизація сходження від абстрактного до конкретного, представлений цілостностями, які якісно відрізняються один від одного. У нашому випадку семантичного простору така ієрархія утворена в напрямку від абстрактного до епістемологічного більш конкретного. При цьому самі моделі неявної семантики виступають своєрідними семантичними зародками. На факт існування подібних цілісностей-зародків, які виступають своєрідними аналогами генотипів живих систем, неодноразово вказували численні представники мультидисциплінарних досліджень: «Понадскладне, нескінченне на рівні елементів середовище (система) може описуватися, як і будь-яке відкрите нелінійне середовище (система), невеликим числом фундаментальних ідей і образів, а потім, можливо, і математичних рівнянь, що визначають загальні тенденції розвитку процесів у ньому».

При цьому слід відзначити важливу особливість структури ядра системи понять, що містить два елементи, традиційно позначаються як «розум» і

«розсудок». На рівні «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 і тощо. На рівні «розуму» ситуація якісно інша. У цьому рівня 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, нарівні «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. Виявилось, 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, було виділено ще чотири види цього прийому, які були позначені як гіпотетичний, абстрактний, діалектичний і статистичний синтези. Для зручності вони були позначені як синтезі першого - п'ятого роду. Синтези першого і другого роду функціонують в гілках розуму, а синтезі 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 та саморозвиває сутність, яка дістала у нас позначення сутності п'ятого роду.

Література

1. Гуторов О.І. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посібник. Харк. нац. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва. Харків: ХНАУ, 2017. 272 с.
2. Добронравова І.С. Практична філософія науки. Збірка наукових праць. Суми: Університетська книга, 2017. 352 с.
3. Кузь О. М., Чешко В. Ф. Філософія науки: навчальний посібник. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. 172с.
4. Петрушенко В.Л. Основи філософських знань: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти, 3-тє видання, виправлене та доповнене. Львів: "Новий Світ-2000", 2020. 296 с.
5. Філософія освіти і науки : навч. посібн. / І.С. Алексейчук та ін. 2-ге вид. переробл. та доповн. Слов'янськ: Вид-во Б. Маторіна, 2019. 365 с.

Тема 8. Методологічний арсенал науки

1. Поняття методу і методологія наукового пізнання
2. Методологічні структури пропозиціональної парадигми сенсу

Ключові поняття: мислення, метод, методологія, пізнання, теорія, час, простір, дискурс

1. Поняття методу і методологія наукового пізнання

Метод (грец. *metodos*) у широкому розумінні слова – «шлях до чогонебудь», означає сукупність прийомів і операцій практичного і теоретичного освоєння дійсності.

Правильно використаний метод дозволяє зберегти сили і час, рухатися до мети найкоротшим шляхом. Основна функція методу – регулювання пізнавальної діяльності. Вчення про метод почало розвиватися у XVII – XVIII столітті з філософії Нового часу. Представники якої вважали те, що правильно застосований метод є орієнтиром до істинного знання. Відомий філософ XVII століття Ф. Бекон порівнював метод пізнання з ліхтарем, що освітлював дорогу мандрівнику, який йде в темряві. Існує ціла область звання, що спеціально займається вивченням методів, і яку прийнято іменувати методологія.

Методологія (від грецьк. *methodos* – шлях дослідження чи пізнання, *logos* – вчення), по-перше, – загальна теорія методу, по-друге, система способів і прийомів, що визначають пізнавальну діяльність.

Методика – це готовий «рецепт», алгоритм, процедура для проведення розумових і фізичних операцій.

Якщо йти від загального до конкретного, то правильною буде наступна ієрархія: методологія – наука, метод – засіб руху до мети, методика – набір інструкцій, що регламентують дії індивіда в просторі і часі, правила, алгоритми, прийоми вивчення чогось, спосіб або шлях теоретичного дослідження.

Метод внутрішньо організує, спрямує та регулює пізнавальний процес, наука вимагає від науковця високого рівня методологічної культури, проте крайнощі у ставленні до методів ставлять під сумнів досягнення результатів наукових пошуків. Наприклад, так званий «методологічний негативізм» проявляється у зневажливому ставленні до ролі методів у пізнавальній діяльності, а «методологічна ейфорія», навпаки, перебільшує роль методів, вбачаючи у їх використанні запоруку успіху.

В сучасній науці репрезентована багаторівнева концепція методологічного знання, методи наукового пізнання розділяються на такі групи: емпіричні (спостереження, порівняння, експеримент) і теоретичні (формалізація, аксіоматичний, гіпотетико-дедуктивний методи), фундаментальні і прикладні, філософські, загальнонаукові, дисциплінарні та міждисциплінарні. Філософські методи пізнання задають генеральну стратегію дослідження: аналітичний, інтуїтивний, структурно-функціональний, герменевтичний, феноменологічний, тощо. Серед філософських методів найбільш давніми є діалектичний метод і метафізичний метод. Термін діалектика вперше використовує Сократ у розумінні мистецтва бесіди (риторика) та мистецтва суперечки (еристика), при цьому Сократ говорить, що суперечка повинна бути майєвтикою. Дослівно майєвтика – означає народження, пологи, «мистецтво повитухи». Сократ говорив, що «всі люди у світі є абсолютно духовно вагітними». Жінка виношує дитину і народжує її в муках, дає життя новій людині, так само кожна людина виношує деяку істину про саму себе, деяке розуміння про саму себе, деяке знання про саму себе. І в цьому сенсі абсолютно кожна людина є носієм істини. І завданням діалектики – є допомогти істині народитися. У зв'язку з цим З. Фройд у своєму щоденнику писав, що: «я помічаю дивні речі, люди які приходять до мене, є моїми пацієнтами, вони розуміють, що у них є деякі труднощі у спілкуванні з іншими людьми, вони готові платити мені гроші, вони ходять кілька років на мої сеанси, але як же важко буває змусити людину відкрити, те, що приховано всередині її психіки».

Діалектика – це метод знаходження понять, шляхом їх точного визначення, за допомогою запитань і відповідей. Тобто, для того, щоб зрозуміти, що стоїть за тим чи іншим явищем, що стоїть за тим чи іншим предметом, ми повинні його чітко визначити, ми повинні дати йому дефініцію, ми повинні сформулювати поняття цього предмета. І прекрасно, цю операцію Сократ проводить у відомому діалозі під назвою «Гіппій Великий» де предметом міркування Сократа і його учня є феномен «прекрасного». Платон в своєму Діалозі показує нам образ Гіппія, як тупуватий персонаж, бо Гіппій на питання Сократа, про прекрасне відповідає, що прекрасне – це дівчина. І помилка Гіппія, на думку Платона полягає у тому, що він не розуміє сенсу питання Сократа, тобто він не розуміє різницю між сутністю і явищем, між одиничними і загальними частинами цього предмету. Тобто, коли Сократ запитує Гіппія, про те, що є таке прекрасне, Гіппію

здається, що його просять вказати на якийсь конкретний випадок прекрасного, на якийсь конкретний приклад, і він не розуміє, що питання може бути сформульоване про саму суть прекрасного, незалежно від всіх особливих приватних явищ. І в підсумку, Сократ підводить поступово Гіппія до розуміння того, що він намагається від нього домогтися, і врешті-решт, Гіппій каже: «Я зрозумів, чого ти прагнеш, ти хочеш, щоб тобі назвали прекрасне, яке ніде, ніколи, нікому не здається потворним».

Але таке розуміння діалектики за Сократом не є сучасним, у сучасному сенсі слова діалектика у своєму становленні пройшла три етапи. Вперше вона зародилася в Давній Греції і пов'язана передусім з ідеями Геракліта і цей етап носить назву – стихійної матеріалістичної діалектики. Другий етап розвитку діалектики пов'язаний з ім'ям Г. Гегеля і носить назву ідеалістичної діалектики – це діалектика понять, це діалектика ідей, але не діалектика матеріально світу. Саме Г. Гегель наблизив діалектику до наукового розуміння, саме йому належить відкриття законів діалектики і обґрунтування парних категорій діалектики. І третій етап діалектики пов'язують з ім'ям К. Маркса і Ф. Енгельса – це вищий етап і саме тут діалектика набула вже науковий характер, у Г. Гегеля діалектика начебто стояла на голові, а саме тут була поставлена на ноги й придбала матеріалістичний сенс, матеріалістичний зміст і стала – науковою матеріалістичною діалектикою.

Діалектика у сучасному розумінні, яке запропонував Г. Гегель – це метод пізнання насамперед, це концепція розвитку, і це система законів і категорій. Діалектику Г. Гегель протиставляє метафізики (після фізики). «Мета фізика» – це вперше так розумілася метафізика, як звід деяких робіт Аристотеля, що виходять за межі ось того чим займається фізика або натурфілософія. До речі й нині на Заході часто можна зустріти вживання цього терміну – метафізика. Іноді ще під метафізикою розуміється філософія надприродного. Метафізичні проблеми – це проблеми, пов'язані з містичним, з надприродним. Але Г. Гегель розуміє метафізику не так, він її приймає, як антидіалектику, як протилежну концепцію пізнання, як протилежну діалектику систему законів і категорій, як протилежний діалектики метод пізнання світу.

У своєму вченні Г. Гегель виділяє два основні принципи: принцип розвитку і принцип взаємозв'язків, взаємодій всіх явищ світу, як світу об'єктивного, так світу суб'єктивного. Розвиток – це рух від нижчого до вищого, від простого до складного. Це процес, коли розвивається система, *наприклад*, людина у якій змінюються властивості, якості, з'являються нові можливості або зникають старі, суспільство у якого змінюється структура. Дуже часто у філософській літературі під розвитком розуміють виключно прогрес. Але прогрес – це тільки один напрямок, прогрес – це рух від нижчого до вищого, від меншого до більшого. Регрес – протилежне прогресу, тобто рух від вищого до нижчого, від більш досконалого до менш досконалого це теж все-таки розвиток. Взаємозв'язок – це взаємна обумовленість об'єктів один одним. Дійсно в світі все взаємопов'язано, тільки взаємозв'язки бувають різні. Один англійський поет написав такі рядки: «і ти квітками потурбуєш зірки не порушуючи хід». Формально він правий. Ні звичайно, але який зв'язок між квіткою і зіркою. Як

казав О. Пушкін, що поезія вона дурнувата, тому й даний вираз при всій своїй красі, але тим не менше це все-таки не вірний і це теж треба розуміти.

Метафізика, як і діалектика зародилася в далекій давнині, сформувалася у XVII ст. у Новий час, який пройшов багато в чому під знаком метафізичного світу розуміння. І по суті ідеї метафізики зародилися у природознавстві, це було не випадково там виник метафізичний метод дослідження саме в природознавстві XVII ст. Біда в тому, що цей метафізичний метод дослідження з природознавства перекачував у філософію і перетворився там у метафізичний метод пізнання, але ж спочатку він був чужий філософії. Й. Гете у своєму Фаусті вустами Мефістофеля (диявол, образ злого духа в міфології епохи Відродження) вклав такі слова, які дуже добре малюють метафізичний світогляд у поетичній формі «в живій предмет, бажаю вивчити, щоб ясне про нього судження отримати, вчений перш душу виганяє, потім предмет на частини розчленовує і бачить їх, так, шкода, духовний їх зв'язок тим часом зник». Гете був великим поетом, великим мислителем, безумовно філософом, натуралістом, і він стояв на позиції діалектики, що й видно зокрема в цих його рядках.

Діалектика стверджує, що все знаходиться в розвитку, в постійній зміні, і зміни, що відбуваються носять закономірний характер. Метафізика інакше вона не заперечує руху, але вона вищі форми руху зводить до нижчих, наприклад, звести соціальну форму руху до біологічної – це так званий соціал-дарвінізм і це приклад антидіалектики, це приклад метафізики. Діалектика вважає, що всяка зміна, пов'язана з кількісними накопиченнями, кількісними змінами, які в кінцевому рахунку призводять до якісних стрибків. А ось метафізика у русі, у розвитку бачить тільки кількісні зміни і практично заперечує якісні скачки. Метафізика схильна до якоїсь односторонності для неї завжди або плюс, або мінус, а третього не дано, або так, або ні, або добро, або зло, третього не дано. І розглядати людину, як виключно тільки добру – це є ілюзія, і розглядати людину як виключно, щось зле теж неправильно. Але на жаль такого роду метафізичні погляди недостатньо утвердилися.

Сучасна наука, не маючи колишньої суворой об'єктивної основи та значно зміцнивши свою методологічну базу за минуле століття, може дозволити собі більш ліберальний підхід до наукового пошуку. В даний час загальна методологія науки переживає період, який поєднує в собі риси еволюції і кризи. Відбувається зміна дисциплінарної будови наукового знання, трансформація від ідеалу «суворой науки» до більш широкого наукового дискурсу. Пізнавальні системи стали більш «людино орієнтованими», «людиновимірними». Стала зрозумілою обмеженість та методологічна недостатність раціонально-механістичного, природничо-наукового пізнання. В результаті дослідники постали перед необхідністю перегляду загальнонаукової методології, яка спиралася на класичний принцип об'єктивності пізнання. Процеси інтеграції наукового знання актуалізували нові методологічні проблеми. Очевидно, що методології різних областей знання настільки різні, що їх спільність може бути реалізована лише на концептуальному рівні в контексті мультипарадигмальності сучасного наукового знання.

2. 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 сказаного.

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 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 « $S \in P$ ». 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: семантичній узгодженості, лексичній 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.Карнапа.

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 говорити 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», 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 пропозиційного 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 структури і функції.

Таким чином, якщо в межах поняття центристської 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 XX 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 цілості 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.

Література

1. Інститут освіти як рушійний фактор розвитку особистості в умовах глобалізації суспільства // Соціально-гуманітарний вісник: зб.наук.пр. Вип. 24. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2018. с.36-37.

2. Комунікативна парадигма гуманітарно-наукового знання // Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади. Матеріали Міжнародної наукової

конференції 6-7 жовтня 2017 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. 463 с. С. 3-11.

3. Комунікативні аспекти дисциплінарної та постдисциплінарної науки / Ольга Рупташ // Гуманітарно-наукове знання: комунікативні засади. Матеріали Міжнародної наукової конференції 6-7 жовтня 2017 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 172–175.

4. Філософія в університетській освіті: криза та можливості самозбереження // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Філософія. Вип. 799. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2018. с. 54-60.

Післямова

Сучасна епоха характеризується стрімкими трансформаціями у всіх сферах життя — від науки й техніки до культури й соціальних практик. У цих умовах освіта вже не може обмежуватися лише механічною передачею знань або закріпленням навичок. Вона повинна перетворитися на простір формування особистості, здатної критично осмислювати інформацію, здійснювати самостійний пошук істини, приймати відповідальні рішення та гнучко адаптуватися до змінного світу. Саме тому дедалі актуальнішою стає філософія освіти і науки як галузь, що дозволяє не лише осмислити, «як» ми навчаємо, а й «навіщо», «чому» та «до чого» прагнемо у процесі пізнання.

Філософія освіти не зводиться до абстрактного міркування — вона є живим інтелектуальним полем, у якому стикаються різні світоглядні позиції, педагогічні концепції та гуманітарні ідеали. Вона дозволяє глибше осмислювати природу знання: не лише як засобу для досягнення практичних цілей, а як явища, що має смисл, джерела, обмеження і ціннісну наповненість. Через філософську рефлексію ми вчимося ставити під сумнів очевидне, розрізняти істину і думку, факт і інтерпретацію, і тим самим наближаємося до більш цілісного розуміння себе, інших і світу.

Підготовлений опорний конспект покликаний не дати готові, однозначні відповіді, а навпаки — пробудити інтелектуальну допитливість, стимулювати запитання, сумніви, пошуки, власні роздуми та інтерпретації. Його структура охоплює спектр підходів — від класичних філософських концепцій до ідей неklasичної та постнеklasичної доби. Така різноманітність сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку здатності до міждисциплінарного бачення ролі освіти та науки в сучасному суспільстві.

Ми переконані, що вивчення цього курсу стане для здобувачів не лише академічним обов'язком, а й джерелом особистісного зростання. Це запрошення до філософського діалогу — із собою, з традицією, з викликами сучасності. Це можливість сформулювати власну освітню і наукову позицію, засновану на внутрішній мотивації, ціннісних орієнтирах і відкритості до змін.

Адже справжня освіта - це не тільки засвоєння інформації. Це, передусім, шлях до себе, до пізнання інших, до глибшого розуміння світу в його багатовимірності, складності, парадоксальності та безперервній змінюваності. І лише такий шлях має шанс бути по-справжньому трансформуючим і життєздатним у ХХІ столітті.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Ганна Ємельяненко
Лариса Абизова

ОПОРНИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ
НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»

За редакцією
доктора філософських наук, професора Г.Д. Ємельяненко
кандидата філософських наук, доцента Л.В. Абизової

ОПОРНИЙ КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку _____.

Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 22,25.

Наклад _____ прим. Зам. № _____.

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.
