

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Державний заклад**  
**«Південноукраїнський національний педагогічний університет**  
**імені К.Д. Ушинського»**

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ГАЛЬЧЕНКО МАКСИМ СЕРГІЙОВИЧ**

УДК 37.01:1:316(043.3)

**Дисертація**

**«ПОТЕНЦІАЛ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ВИКЛИКАХ**  
**ГЛОБАЛЬНОГО СВІТУ (соціально-філософський аналіз)»**

09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Гальченко М. С.

Науковий консультант – Ільїн Володимир Васильович,  
доктор філософських наук, професор

Одеса – 2020

## АНОТАЦІЯ

**Гальченко Максим Сергійович** – кандидат філософських наук, директор Інституту обдарованої дитини НАПН України.

Кваліфікаційна робота на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». – Одеса, 2020.

У дисертаційній роботі досліджується сутність творчого мислення в динаміці розвитку сучасної епохи. Актуальність проблеми обумовлена необхідністю пошуку конструктивних шляхів подальшого поступу глобального світу. Соціальний, політичний, культурний досвід людства показує, що вміння мислити сприяло реалізації грандіозних планів, проектів, ідей. Мислення як інтелектуальна енергія розвитку цивілізації постає креативним феноменом, аналіз якого в процесі пізнання розкриває смисли, ідеали та цілі буття людини. Духовно-культурні, вивірені соціальним пізнанням форми та способи мислення надають процесам життя впорядкованості, зрозумілості, організованості для здійснення продуктивної діяльності.

Діяльність мислення, зазначається в дисертації, передбачає становлення та розвиток індивіда та його особистої відповідальності. З цієї позиції актуалізується соціально-філософський аналіз взаємозв'язку мислення з наукою, психологією, історією, когнітивною діяльністю. Виявлено, що універсальне значення та роль науки засновані на методологічно визначеному способі мислення як критерії її доцільності. Кожна історична епоха демонструє свій спосіб і характер мислення: космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, економцентризм, наукоцентризм тощо. У дисертації аналізується трансформація мислення й система цінностей людини, її поведінка та орієнтири в процесах інтелектуальної, пізнавальної, креативної діяльності.

З урахуванням полікультурності, складності, невизначеності як детермінуючих факторів життя глобального світу у дисертації вирішується завдання його пізнання та розуміння з позицій нової культури мислення, що

зумовлює входження в систему сучасної соціальної реальності. Розширення простору наукових досліджень виводить аналіз мислення далеко за межі традиційного розуміння, включаючи в його зміст, соціально-культурну, політичну та економічну повсякденність, смисли якої «помножені» на нові когнітивні практики. У результаті процес соціально-філософського дослідження стає своєрідною легітимацією всіх аспектів феномену мислення.

Кожне нове поняття і явище, які виникають у процесі розвитку філософії, науки, культури, підкреслюється в роботі, володіють смислом. Він постає об'ємним патерном організації фундаментальної складової, репрезентованої у мові та категоріальному апараті мислення. Здійснений аналіз показав, що проблема смислу в більш широкому контексті постає в співвідношенні розуміння, пізнання та мислення. У контексті нових стратегій мислення становлення нових смислових орієнтацій уможливорює визначення перспектив розвитку цивілізації, культури та людини.

Розгляд сутності мислення у співмірності з наукою і діяльністю розуму як основи свободи вибору в процесах діяльності та соціального пізнання виявив проблему формування «нової» особистості, представлену в концепції соціального конструктивізму. Визначальну роль у цій ситуації виконує освіта, у теорії і практиці якої здібність, поведінка, кмітливість, пам'ять тощо допомагають визначити «образи людей». У соціальному конструктивізмі ідентичність людини ґрунтовно сформована дискурсивно-мисленнєвими практиками, через наратив яких створюється та відтворюється «Я» (особистість). Смысл соціально-конструктивної діяльності полягає у «створенні» людини через логічно-раціональні судження та обмеження емоційно-творчої сфери. Формуючий вплив знання і освіти на особистість у контексті соціального конструктивізму формує свободу, автономність особистості.

У дисертації виокремлюється концепція «продуктивного мислення», в якій зосереджується увага на його «живому», доказовому, творчому характері. Філософсько-епістемологічна постановка проблеми мислення пов'язує його когнітивні передумови з практичними, комунікативними та культурологічними основами. Суб'єктно-діяльнісне трактування мислення передбачає постійний

облік конкретно-наукових знань про його властивості та закономірності. Мислення «резонує» з науковим знанням, активізує творчу діяльність суб'єкта, постаючи певною формою його життя, що реалізується за допомогою міркувань, роздумів, комунікацій. Дослідження виявило, що зміна типів культури змінює спосіб діяльності, типи комунікації, у результаті чого виникають нові способи, нові типи і форми мислення.

У контексті науково-пізнавальної та культурної діяльності у взаємодії з філософією освіти відбувається формування «розумного» мислення, яке корелює з «розумною особистістю», «розумним шляхом», «розумними правилами» для досягнення поставленої мети. У розумного індивіда мисленнєва діяльність поєднана з моральною відповідальністю. Формування розумних, морально та інтелектуально відповідальних індивідів є головною метою раціонально організованого суспільства. Спільнота адекватних, критично мислячих людей є основою демократії. Головна проблема всієї освітньої діяльності полягає у винайденні засобів, методів і форм навчання для вдосконалення мислення, головної ознаки розумної особистості.

У дисертації проведено дослідження змісту критичного мислення, яке виявляє енергії та потенції інтелектуальної діяльності індивідів у взаємодії з політичною, економічною сферами, формує діяльні засади їх поведінки. Актуальним простором з формування критичного мислення постає навчально-освітня діяльність. Для реалізації її завдань потрібен критичний аналіз, що дає змогу підняти мисленнєву діяльність на вищий рівень для активізації творчості, пізнання, практичної та теоретичної діяльності. Поряд з критичним, виокремлюється продуктивне, рефлексивне, образно-символічне мислення, які сприяють розширенню та поглибленню творчої діяльності індивіда. Сферу критичного мислення доповнюють його різновиди – концептуальне, аналітичне, візуальне, пропозиційне, метафоричне, міфологічне, поетичне, практичне, конструктивне, фантазійне. У своїй взаємодії вони стають головною умовою інтелектуально-пізнавального процесу.

Важливе місце приділяється аналізу творчого змісту мислення в основних напрямках теорії культури, міждисциплінарних дискурсах, філософії

постмодернізму та синергетики. Основні контури постмодерністського мислення полягають у тотальній критиці класичного раціоналізму та його основ – об'єктивізму, фундаменталізму, істини, а також у переході до методологічної парадигми, що заснована на релятивізмі, суб'єктивізмі, антитеоретизмі. Відповідно до цієї настанови, постмодерністські розмисли в текстах характеризуються інтертекстуальністю, іронією, «метамовною грою». Мислення в постмодернізмі постає в нескінченній варіативності. Засобом реалізації принципів нового мислення постає метод (принцип) деконструкції, смисл якої полягає у виявленні внутрішньої суперечності тексту, віднайденні в ньому «залишкових» смислів від дискурсів минулого.

Складність, непередбачуваність, нелінійність сучасного життя, підкреслює дисертант, актуалізує необхідність застосування синергетичного мислення, його креативних можливостей. Використання потенцій синергетики реалізує «ситуацію гри» як елементу нелінійності в її здатності бути видом «інтелектуальної йоги». Її включення в освітній процес відкриває для синергетичного мислення перспективи обґрунтовувати роль «хаосу» як шлях до інновацій і творчості, формувати конструктивні принципи побудови «цілого» з «частин». Зазначена обставина відкриває шлях до розуміння суспільства як складного, здатного до самоорганізації середовища життєдіяльності індивідів у соціумі.

Для осмислення та розуміння результатів наукового пізнання доводиться необхідність створення системи освіти, зорієнтованої на науку. Метод наукової освіти характеризується складним зв'язком між формою і змістом, специфікою знаннєвих та інструментальних патернів індивіда, з включеннями його ментальних змістів, утворюючи нові смисли пізнавальної активності, пов'язуючи знання і досвід. Мета наукової освіти полягає в отриманні «корисного» знання, що передбачає поєднання як «точних», природничих, так і гуманітарних наук. Складність розвитку інформаційного світу, підкреслює автор, ставить завдання розробляти нові способи отримання сучасних наукових знань і методів його осмислення.

Оволодіння правилами та нормами мисленнєвої діяльності є умовою реалізації особистості в ситуації динаміки процесів глобального світу.

Найповніша реалізація завдання залучення індивіда до продуктивної соціально-культурної діяльності здійснюється в освіті, яка формує його як мислячу особистість. Необхідною умовою для результативного формування здатності до мисленнєвої діяльності є відповідне середовище, педагогічні, наукові, культурні засоби, творчі практики, які породжують нові способи пізнання та мислення.

**Ключові слова:** мислення, творче мислення, культура творчого мислення, когнітологія, наукова освіта, інтелект, потенціал творчого мислення.

## SUMMARY

**Halchenko Maksym Serhiiovich** – Candidate of Philosophy, Director of the Institute of Gifted Child of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Dissertation for the Doctor of Philosophy Degree in specialty 09.00.03 – Social Philosophy and Philosophy of History. – State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky». – Odessa, 2020.

The dissertation deals with the essence of creative thinking in the dynamics of development of the contemporary era. The urgency of the problem is conditioned by the need to find constructive ways of further progress of the global world. As shown by the social, political, cultural experience of humanity, the ability to think contributed to the implementation of grand plans, projects, ideas. As an intellectual energy for the development of civilization, thinking emerges as a creative phenomenon, the analysis of which in the process of cognition reveals the meanings, ideals and goals of human being. Spiritually-cultural, reconciled by social cognition forms and ways of thinking provide order, understanding, organization to perform productive activities to the processes of life.

Thinking activity, as noted in the dissertation, involves the formation and development of the individual and his personal responsibility. From this point, the socio-philosophical analysis of the interrelation of thinking with science, psychology, history, cognitive activity is actualized. It is revealed that the universal meaning and role of science are based on a methodologically determined way of thinking as criteria for its advisability. Each historical epoch demonstrates its own way and character of thinking: cosmocentrism, theocentrism, anthropocentrism, econocentrism, scientific

centrism, etc. The dissertation analyzes the transformation of thinking and the system of human values, its behavior and orientations in the processes of intellectual, cognitive, creative activity.

By displaying multiculturalism, complexity, and uncertainty as determinants of life in the global world, the dissertation deals with the problem of cognition and understanding of the world from the standpoint of a new culture of thinking, which conditions entrance to the contemporary social reality. Expanding the space of research brings analysis of thinking far beyond traditional understanding, including its content, socio-cultural, political, and economic routine, the meaning of which is "multiplied" by new cognitive practices. As a result, the process of socio-philosophical research becomes a kind of legitimation of all aspects of the phenomenon of thinking.

Each new concept and phenomenon that emerges in the development of philosophy, science, culture, are emphasized in the work, and gain meaning. It is a voluminous pattern of organization of the fundamental component, represented in the language and the categorical apparatus of thinking. The analysis has shown that the problem of meaning in the broader context arises in the relation of understanding, cognition and thinking. In the context of new thinking strategies, the formation of new semantic orientations makes it possible to determine the prospects for the development of civilization, culture and man.

Consideration of the essence of thinking in proportion to the science and activity of reasoning as the basis of freedom of choice in the processes of activity and social cognition revealed the problem of forming a "new" personality, presented in the concept of social constructivism. The decisive role in this situation is played by education, in the theory and practice of which, the ability, behavior, intelligence, memory, etc. help to define "images of people". In social constructivism, the identity of the person is fundamentally formed by discursive-thinking practices, by means of the narrative of which the "I" (personality) is created and reproduced. The meaning of socially-constructive activity is to "create" a person by means of logical and rational judgments and limitations of the emotional-creative sphere. The formative influence of knowledge and education on the individual in the context of social constructivism shapes freedom, autonomy of the individual.

The dissertation highlights the concept of "productive thinking", which focuses on its "living", demonstrable, creative character. The philosophical and epistemological statement of the problem of thinking connects its cognitive preconditions with the practical, communicative and cultural foundations. Subject-activity interpretation of thinking involves a constant account of specific scientific knowledge of its properties and patterns. Thinking "resonates" with scientific knowledge, activates the creative activity of the subject, becoming a certain form of his life, which is realized through reasoning, reflection, communication. The study found that changing types of culture changes the ways of activities, types of communication, resulting in new ways, new types and forms of thinking.

In the context of scientific, cognitive and cultural activities in the interaction with the philosophy of education, the formation of "smart" thinking, which correlates with "smart personality", " smart way", " smart rules", is performed to achieve the goal. Smart individual mental activity is combined with moral responsibility. The formation of smart, morally and intellectually responsible individuals is the main goal of a rationally organized society. In turn, a community of adequate, critical-thinking people is the foundation of democracy. The main problem of all educational activities is the invention of tools, methods and forms of teaching to improve the thinking, the main characteristic of a smart personality.

The dissertation is devoted to the study of the content of critical thinking, which reveals the energies and potentialities of individuals' intellectual activity in interaction with political, economic spheres, shapes the active principles of their behavior. An actual space for the formation of critical thinking is educational activity. Critical analysis is needed to accomplish its tasks, which enables us to elevate thinking activity to a higher level in order to stimulate creativity, cognition, practical and theoretical activity. Along with the critical, the productive, reflective, figurative-symbolic thinking stands out, which contribute to the expansion and deepening of the creative activity of the individual. The sphere of critical thinking is supplemented by its varieties – conceptual, analytical, visual, propositional, metaphorical, mythological, poetic, practical, constructive, fantasy. In their interaction, they become the main condition of the intellectual-cognitive process.



An important place is given to the analysis of the creative content of thinking in the main areas of cultural theory, interdisciplinary discourses, philosophy of postmodernism and synergetics. The basic contours of postmodern thinking are total criticism of classical rationalism and its foundations – objectivism, fundamentalism, truth, as well as the transition to a methodological paradigm based on relativism, subjectivism, anti-theorism. According to this guideline, postmodern reflections in texts are characterized by intertextuality, irony, and "meta-language play". Thinking in postmodernism appears in infinite variability. A method (principle) of deconstruction becomes the means of realizing the principles of new thinking, the meaning of which is to identify the internal contradiction of the text, to find "residual" meanings from the discourses of the past in it.

The complexity, unpredictability, nonlinearity of modern life, as the dissertation emphasizes, actualizes the need to use synergistic thinking and its creative capabilities. The use of synergistic potentials realizes the "game situation" as an element of nonlinearity in its ability to be a kind of "intellectual yoga". Its inclusion in the educational process opens for the synergetic thinking the prospects to justify the role of "chaos" as a path to innovation and creativity, to form constructive principles for the construction of "whole" from "parts". This fact opens the way to understanding the society as a complex, self-organizing environment for individuals in society.

To comprehend and understand the results of scientific cognition, it is necessary to create a science-oriented education system. The method of scientific education is characterized by a complex relationship between form and content, the specific knowledge and instrumental patterns of the individual, with the inclusion of his mental content, forming new meanings of cognitive activity, linking knowledge and experience. The purpose of scientific education is to obtain "useful" knowledge, which involves a combination of "exact", natural sciences, and humanities. The complexity of the development of the information world, the author emphasizes, sets the task to develop new ways of obtaining modern scientific knowledge and methods of its understanding.

Mastering the rules and norms of thinking activity is a condition of realization of the individual in the situation of dynamics of processes of the global world. The most

complete realization of the task of involving an individual in productive socio-cultural activity is carried out in education, which shapes him as a thinking personality. A necessary condition for the effective formation of the ability to think is an appropriate environment, pedagogical, scientific, cultural tools, creative practices that give rise to new ways of cognition and thinking.

**Key words:** thinking, creative thinking, creative thinking culture, cognitive science, scientific education, intellect, creative thinking potential.

## **СПИСОК ПРАЦЬ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

### **Монографії:**

1. Гальченко М. С. Творче мислення: діяльність, наука, людина: монографія / М. С. Гальченко. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. – 366 с.

### **Розділи у колективних монографіях:**

2. Гальченко М. С. Феномен мислення в системі когнітивного аналізу / М. С. Гальченко, В. В. Ільїн // Критичне мислення: освіта, творчість, цінності: колективна монографія. – Київ : ІОД НАПН України, 2017. – С. 19–52.

3. Вернадський В. І. – фундатор наукової освіти: колективна монографія / С. О. Довгий, В. В. Лісничий, М. С. Гальченко. – Київ : Юстон, 2018. – С. 141–145.

### **Статті у наукових фахових виданнях України:**

4. Гальченко М. С. Мислення як ресурс творення соціокультурної реальності / М. С. Гальченко // Нова парадигма : [журнал наукових праць]. – 2017. – Вип. 132. – С. 25–33.

5. Гальченко М. С. Продуктивна енергія мислення в творенні пізнання і діяльності / М. С. Гальченко // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2017. – Вип. 3–4 (161–162). – С. 120–130.

6. Гальченко М. С. Інноваційна освіта в методології сучасних постнекласичних практик / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – Вип. 128 (1). – С. 294–298.

7. Гальченко М. С. Трансформація соціокультурних цінностей і знання в просторі глобалізації / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – Вип. 129 (2). – С. 146–150.

8. Гальченко М. С. Інверсії «розумного мислення» в контексті «критичного раціоналізму» / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 130 (3). – С. 252–255.

9. Гальченко М. С. Методологічна природа мислення в еволюції пізнавальних дискурсів / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 131 (4). – С. 251–255.

10. Гальченко М. С. Соціальний конструктивізм в стратегіях діяльності мислення і освіти / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 132 (5). – С. 280–283.

11. Гальченко М. С. Продуктивне мислення як умова реалізації сучасного навчального процесу / М. С. Гальченко // Вісник Національного авіаційного університету : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 1 (27). – С. 46–50. – (Серія: «Філософія. Культурологія»).

12. Гальченко М. С. Когнітивістика як фактор розвитку інтелекту та діяльності мислення / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 133 (6). – С. 104–108.

13. Гальченко М. С. Інтелект і мислення в концептах сучасної епістемології / М. С. Гальченко // Освітній дискурс : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 5: гуманітарні науки. – С. 7–16.

14. Гальченко М. С. Інноваційний зміст постмодерністського мислення: зміст і структура / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 134 (7). – С. 268–272.

15. Гальченко М. С. Контури постмодерністського мислення: від об'єктивного до «потенціалу суб'єктивності» / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 135 (8). – С. 195–199.

16. Гальченко М. С. Сутність і культурні кореляти мислення: теоретичний аспект / М. С. Гальченко // Гуманітарний вісник запорізької державної інженерної академії : збірник наукових праць. – Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2018. – С. 114–123.

17. Гальченко М. С. Мислення і пізнання в структурі когнітивного процесу: методологічний аналіз / М. С. Гальченко // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2016. – Вип. 2 (37). – С. 21–25.

18. Гальченко М. С. Культура мислення як фактор зміни соціокультурної реальності / М. С. Гальченко // Наукове пізнання: методологія та технологія. – 2018. – Вип. 1 (40). – С. 33–39.

19. Гальченко М. С. Ідея свободи в освіті: мислення, навчання, ціннісний вибір / М. С. Гальченко // Освітологія. Польсько-український щорічник. – 2018. – № 7. – С. 8–14.

20. Гальченко М. С. Філософія в школі: «pro» і «contra» / М. С. Гальченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал. – 2018. – Вип. 40. – С. 135–146.

21. Гальченко М. С. Інтелектуальний виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення» / М. С. Гальченко // Нова парадигма: [журнал наукових праць]. – 2019. – Вип. 134. – С. 76–85.

22. Гальченко М. С. Самоорганізація vs творчість: принципи осмислення / М. С. Гальченко // Освітній дискурс : збірник наукових праць. – 2019. – Вип. 10 (1–2): гуманітарні науки. – С. 7–17.

23. Гальченко М. С. Генеза наукового мислення в історії епістемології: стиль і метод / М. С. Гальченко // Гілея: науковий вісник : збірник наукових праць. – 2018. – Вип. 139 (12). – С. 98–103.

24. Гальченко М. С. Особливості мислення і пізнання в реальності інформаційного простору / М. С. Гальченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал. – 2019. – Вип. 42. – С. 152–155.

25. Гальченко М. С. Модус інформаційного мислення в континуумі техногенної цивілізації / М. С. Гальченко // Освітній дискурс : збірник наукових праць. – 2019. – Вип. 16 (9): гуманітарні науки. – С. 96–107.

#### **Статті у наукових періодичних виданнях інших країн:**

26. Halchenko M. Self-organization and creativity: modes of synergistic reasoning in cognitive and educational activity / M. Halchenko // Economics&Education. – 2019. – Vol. 4 (1). – P. 72–76.

27. Halchenko M. Concept of science education: philosophical and methodological analysis / M. Halchenko // Scientific Journal Virtus. – Canada : Center of Modern Pedagogy “Learning without borders”. 2019. – Issue 35. – P. 16–19.

28. Halchenko M. Thinking in the continuum of technogenic civilization: pro and contra / M. Halchenko // Scientific Journal Virtus. – Canada : Center of Modern Pedagogy “Learning without borders”. 2019. – Issue 36. – P. 12–14.

#### **Посібник у співавторстві:**

29. Інтерактивна психолого-педагогічна підтримка соціалізації обдарованих старшокласників : методичний посібник / М. С. Гальченко, К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, О. А. Ковальова, Л. М. Найдьонова. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. – 136 с.

#### **Статті в інших виданнях:**

30. Гальченко М. С. Наукова освіта в Україні: теоретичний та нормативно-правовий контекст / М. С. Гальченко, Ю. В. Гоцуляк // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 4 (47). – С. 5–11.

31. Гальченко М. С. Підтримка та розвиток обдарованих дітей у США / М. С. Гальченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 6 (61). – С. 57–62.

32. Гальченко М. С. Адаптація навчального змісту для обдарованих дітей у США / М. С. Гальченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 7–8 (62–63). – С. 82–86.

33. Гальченко М. С. Загальношкільна модель збагачення / М. С. Гальченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2017. – № 12. – С. 27–32.

34. Гальченко М. С. Принципи наукової освіти / М. С. Гальченко // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – 2018. – Вип. 1 (18). – С. 32–39.

35. Гальченко М. С. Від інтелекту людини до штучного інтелекту: чи може цифрова економіка замінити реальне життя? / М. С. Гальченко // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей : збірник наукових праць. – 2018. – С. 226–232.

**Наукові праці апробаційного характеру:**

36. Гальченко М. С. Спільні зусилля у «науковій освіті» європейських академій наук та індустрії / М. С. Гальченко // Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України у 2015 році : матеріали конференції (Київ, 28 берез. 2016 р.). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. – С. 71–80.

37. Гальченко М. С. Принципи наукової освіти / М. С. Гальченко // Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України у 2016 році: матеріали конференції (Київ, 28 берез. 2017 р.). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. – С. 315–323.

38. Гальченко М. С. Сміслові виміри технологічного мислення в структурі НТР / М. С. Гальченко // Штучний інтелект contra людський мозок: перспективи обдарованості в динаміці інформаційного світу: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 24 жовт. 2018 р.). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. – С. 23–29.

39. Гальченко М. С. Синергетичне мислення в науковому пізнанні і освітній діяльності / М. С. Гальченко // Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України у 2018 році : матеріали конференції (Київ, 27 берез. 2019 р.). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. – С. 5–11.

40. Гальченко М. С. Наукова освіта як основа формування обдарованості в умовах інформаційного світу / М. С. Гальченко // Геніальність і обдарованість: перспективи творчості в ситуації інформаційного світу: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 23 жовт. 2019 р.) – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. – С. 22–26.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	17
<b>РОЗДІЛ 1. ФЕНОМЕН МИСЛЕННЯ В ПАРАМЕТРАХ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ</b> .....	28
1.1. Мислення в трансформаціях соціально-культурного простору та філософського пізнання .....	28
1.2. Джерельна база і методологічні основи дослідження проблеми мислення ....	50
1.3. Дискурс мислення у формуванні смислу життя в ситуації глобалізації .....	70
Висновки до першого розділу .....	89
<b>РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТ МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ ФІЛОСОФСЬКОГО І НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНОГО ПІЗНАННЯ</b> .....	92
2.1. Специфіка та сутність мислення в контексті історико-філософського аналізу .....	92
2.2. Характеристика мислення в параметрах когнітивного виміру .....	116
2.3. Проблема автономності знання та свободи мислення у вимірах соціального конструктивізму .....	137
Висновки до другого розділу .....	158
<b>РОЗДІЛ 3. ЕНЕРГІЯ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСАХ НАУКОВОЇ І ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</b> .....	161
3.1. Змістовні виміри мислення в суперечностях пізнання і творення реальності .....	161
3.2. Філософсько-наукові основи «розумного» мислення: ratio і creative .....	180
3.3. Критичне мислення в просторі інтелектуальної діяльності .....	201
Висновки до третього розділу .....	224
<b>РОЗДІЛ 4. КРЕАТИВНІ ІНТЕНЦІЇ МИСЛЕННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ДИСКУРСАХ СУЧАСНОСТІ</b> .....	227
4.1. Суб'єктивізм постмодерного мислення: модус деконструкції .....	227
4.2. Синергетичне світобачення: динаміка нелінійного мислення .....	248
4.3. Продуктивність рефлексивної природи мислення: досвід самопородження істини .....	269
Висновки до четвертого розділу .....	291

**РОЗДІЛ 5. СТРАТЕГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ МИСЛЕННЯ**

<b>У ФОРМУВАННІ НАУКОВОЇ ОСВІТИ</b> .....	294
5.1. Генеза творчого мислення в епістемології та філософії .....	294
5.2. Модифікації наукового мислення: від homo technologicus до homo virtualis	315
5.3. Творче мислення як основа вирішення проблеми наукової освіти .....	333
Висновки до п'ятого розділу .....	355
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	357
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	362



## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Динаміка і непередбачуваність розвитку подій сучасної епохи актуалізує необхідність пошуку конструктивного вирішення проблем цивілізаційного поступу. Соціальний, політичний, культурний досвід людства засвідчує, що засобом виходу із складних і суперечливих ситуацій завжди виступало творче мислення. Вміння мислити сприяло реалізації грандіозних планів, проектів, ідей. З огляду на це, постає завдання дослідити діяльність мислення в генезі суспільства як методу та інструменту управління речами, явищами і процесами, його вплив на всі сфери соціального життя.

Складність процесу генези мислення показує його іманентний взаємозв'язок з інтелектом і творчою діяльністю людини. Мислення як енергія соціокультурного розвитку постає в ролі креативного феномену, аналіз якого в процесі пізнання сутності епохи розкриває її смисли, ідеали та цілі. Але яким чином ці духовно-культурні, вивірені соціальним пізнанням форми надають процесам життя впорядкованості, зрозумілості, організованості для здійснення продуктивної діяльності?

Кожна мисленнєва дія передбачає на кожному етапі становлення індивіда та його особистої відповідальності. Але в чому полягає вплив мислення на цей процес? Адже мислення не існує як окремий акт, воно зумовлене певними соціальними, економічними, культурними, психологічними процесами, а його продуктивність визначається можливостями рефлексивного пізнання. Чи насправді найбільш повна реалізація мислення здійснюється у філософії, інтелектуальні досягнення якої наповнюють життя та пізнавальну діяльність людини смислом?

У цьому контексті набуває актуальності соціально-філософський аналіз взаємозв'язку мислення з психологією, історією, наукою, когнітивною діяльністю, технологіями. Особливої ваги проблема мислення набуває в освіті: чи можна навчитися мислити у школі або закладі вищої освіти, і які для цього потрібні способи, методи, яка педагогічна система? У чому полягає роль науки в освіті та наскільки можлива наукова освіта? Які перспективи мислячої людини в епоху

комп'ютерної мережі, цифрових технологій, штучного інтелекту – чи зможе вона бути їх конкурентом?

У цих умовах важливо зрозуміти, як змінюється мислення й система цінностей людини, її поведінка та орієнтири, чи не призведуть такі трансформації до саморуйнування людської свідомості? Очевидно, що соціально-філософське дослідження проблем мислення в процесах інтелектуальної, пізнавальної, креативної діяльності людини постає важливим завданням для виявлення подальших перспектив її розвитку, з урахуванням трансформації освіти та кардинальних змін структури всіх інститутів соціального життя.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконувалась у межах виконання наукової теми в Інституті обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України «Критичне мислення як чинник розвитку обдарованості людини в сучасних трансформаціях соціокультурних цінностей» (номер державної реєстрації 0115U002352). Тема дисертації затверджена Вченою радою Інституту обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України (протокол № 10 від 28 жовтня 2015 року).

**Мета і завдання дослідження.** Мета дисертаційної роботи полягає в соціально-філософському аналізі та виявленні сутності, функціональної ролі, особливостей прояву творчої природи мислення в інтелектуально-культурній, науково-пізнавальній діяльності і перспектив формування на її основі наукової освіти. Постановка мети зумовлює необхідність розв'язання наступних дослідницьких завдань:

- на основі методологічних принципів соціально-філософського аналізу з'ясувати сутнісні риси мислення як когнітивного процесу;
- визначити основні стратегії трансформації мислення в генезі філософського знання і соціокультурних практик;
- дослідити взаємозв'язок свідомості, мислення та інтелекту в парадигмі основних векторів наукового, філософського та соціального пізнання;
- виявити рольові функції мислення у визначенні сенсу соціокультурної життєдіяльності індивіда в контексті зміни ціннісних парадигм;

– визначити основні параметри мислення у співвідношенні дискурсів філософії, освіти та науки в їх еволюції;

– з’ясувати сутність та смислове наповнення ідеї автономності мислення та знання в контексті проблеми соціального конструктивізму;

– дослідити змістовні виміри мислення і його вплив на процеси когнітивної діяльності і творення соціальної, культурної та інтелектуально-духовної реальності;

– визначити креативний статус і зміст критичного мислення у парадигмі соціально-філософського аналізу раціонального пізнання і практичної діяльності;

– дослідити співвідношення «розумного», «рефлексивного», «продуктивного», «креативного» мислення в освітньо-навчальних, наукових, соціальних процесах;

– з’ясувати інноваційний потенціал постмодерністського мислення в параметрах: антифундаменталізму, суб’єктивізму, ситуаційності, деконструктивізму;

– проаналізувати креативний зміст синергетичного мислення в контексті «відкритості», «нелінійності» і «флуктуаційної» невизначеності в науковому пізнанні та соціально-культурній діяльності;

– дослідити рефлексивну природу мислення в інтелектуально-когнітивних практиках розвитку науки та навчально-освітньої діяльності;

– визначити взаємозв’язок науки, освіти та мислення в процесі становлення «корисного» знання та його співвідношення з істиною;

– проаналізувати основні модифікації наукового мислення в контексті досягнень техногенної цивілізації;

– з’ясувати сутність, смислове навантаження і напрями розвитку наукової освіти у вимірах творчих можливостей мислення.

**Об’єктом дослідження** є творчий потенціал мислення.

**Предмет дослідження** – креатив мислення в теорії соціокультурного пізнання і практиках формування наукової освіти.

**Методи дослідження** обумовлені колом поставлених завдань та означеними об’єктом і предметом дисертаційної роботи, метою розкрити

перспективи розвитку творчого мислення і його діяльності в умовах сучасного глобального світу. Системно-функціональний підхід сприяв розгляду смислових вимірів мислення в соціокультурних пріоритетах техногенної цивілізації. Принцип об'єктивності дав змогу проаналізувати наукові розробки дослідників проблеми мислення та методологічних рефлексій пізнавальної діяльності, сприяв використанню теоретико-наукових дискурсів та аргументів в їх історичній, текстуальній і логічній послідовності. Поєднання методів філософії науки, феноменології, філософської антропології, філософії освіти, синергетики дозволило розкрити специфіку розвитку мислення в генезі філософського знання і когнітивної практики. Використання соціально-філософського підходу показало важливість культури мислення для виявлення його смислів у контекстах утилітарного та морального, аксіологічного та праксеологічного, раціонального та ірраціонального. Філософсько-антропологічний метод акцентує увагу на поліваріативному баченні суб'єктивної сутності мислення людини. Концептуально-феноменологічний метод виявив глибинні основи самості особистості, що дало змогу розкрити мислення як процес інтелектуально-духовної енергії. Методологічні підходи сучасних філософських дискурсів та історико-філософської парадигми виявили змістовний взаємозв'язок мислення, пізнання і соціально-культурної практики в їх цілісності. У дисертації використовується також принцип постнекласичної раціональності, феноменологічний і контамінаційний підходи, що уможливило виявити антропоціннісні аспекти сучасної когнітивістики. Застосування праксеологічного підходу надало можливість окреслити перспективи формування та розвитку мислення в контексті сучасної науки та подальшому поступі культурних і соціальних практик в умовах цифрової реальності. Для аналізу наукової освіти були застосовані інституційний підхід та історико-генетичний метод, що дозволило розкрити специфіку наукового мислення в його модифікаціях і продуктивній взаємодії з соціальним пізнанням. У дисертації застосовувалися також окремі методологічні підходи, зокрема метод компаративістики, для осягнення проблеми мислення в цілісності його продуктивної діяльності.

**Наукова новизна одержаних результатів.** У дисертації здійснено соціально-філософський аналіз творчого потенціалу мислення в інтелектуальній, науковій та освітній діяльності шляхом синергії його раціональної, когнітивної, продуктивної складової в параметрах розвитку пізнавальних і навчальних практик. На засадах поєднання сучасних методологічних рефлексій соціальної філософії, філософської антропології, аксіології, когнітивістики розроблено системно-теоретичну програму впровадження креативного мислення в процес науково-освітньої діяльності. Одержані результати конкретизуються в наступних положеннях:

**Уперше:**

– з'ясовано інтелектуальні смисли мисленнєвої діяльності, яка в контексті міждисциплінарного підходу сприяє розв'язанню актуальних проблем соціального, культурного, наукового, освітнього процесу, впливаючи на модифікацію їх системної структури; з урахуванням впливу мислення на прискорення або «гальмування» соціальних явищ і подій, визначені його функціональні, субстанціональні та концептуальні параметри відповідно до запитів сучасності;

– здійснено соціально-філософське обґрунтування концепту мислення в множині сформованих в генезі філософії та науки креативних здібностей і когнітивної діяльності у вимірі динаміки пізнавально-культурних практик; їх існування в ситуації суперечностей, складності та непередбачуваності розвитку сучасної цивілізації постає способом передачі соціального і духовного досвіду як умови залучення до системи суспільних цінностей;

– виявлено джерела активізації діяльністю мислення розвитку науки, нових технологій, економічного зростання, рівня демократії в соціумі та свободи особистості; показано, що основні фактори становлення і трансформації суспільства та індивіда обумовлені способом мислення, від глибини проникнення в сутність реальності якого залежить прогрес цивілізації загалом, оскільки засвоєння емпіричним рівнем пізнання логічних зв'язків по мірі ускладнення форм і способів інтелектуальної діяльності переходить до зв'язків теоретичного

типу – філософії, науки, політики, мистецтва, освіти, які проявляють себе в дискурсивних, когнітивних та методологічних рефлексіях;

– концептуалізовано структурні елементи наукової освіти, яка у безпосередньому взаємозв'язку з науковим мисленням, обумовленого еволюцією пізнання, розуміння і комунікації, зміною їх способів і типів, приводить до звільнення від монологічності і канонів, одночасно продукуючи здатність запитувати, критикувати й включати основи фундаментального знання в навчальний процес;

– аргументовано, що мислення як продуктивна діяльність по реалізації мети і завдань, визначених розвитком сучасного інформаційного світу і його структур, для усвідомлення і розуміння проблем і суперечностей якого повинно бути інноваційним, креативним, пошуковим, постійно створювати проєкти переходу від минулого до майбутнього, змінюючи наявний стан життя в актуальну соціокультурну реальність.

#### **Набуло подальшого розвитку:**

– положення стосовно перспектив використання креативного мислення в розвитку розумової, когнітивної, економічної, політичної, культурної діяльності для вироблення стратегії розвитку спільнот та індивідів на основі вироблених соціальних моделей їх поступу на шляху творення і реалізації державних, корпоративних та індивідуальних планів і завдань;

– вивчення сутнісних і змістовних взаємозв'язків між класичною системою мислення, спрямованою на пізнання процесів реального світу та перманентних переходів між станами об'єктів пізнання, і постнекласичним мисленням, яке аналізує проблеми виникнення нових форм і якостей, пов'язаних із переходом на більш високі рівні раціонально-пізнавальної та соціально-культурної організації – від пошуку істини у співмірності суб'єкта й об'єкта в епістемологічному процесі до нового розуміння мисленнєвої діяльності, яка постає в ролі гуманітарно-ціннісного виміру основ життя людини;

– змістовна орієнтація мислення на інтелект, наукове знання, інновації, які постають основним ресурсом індивідуального надбання креативної особистості та засобом передачі конкретного соціального і культурного досвіду, становлять

потенціал для формування вміння, професійності, проведення чіткої лінії розмежування між репродуктивним (лінійним) і продуктивним (творчим, відкритим) відношенням до дійсності;

– міждисциплінарний аналіз тенденцій та альтернативних версій мислення, існуючих у філософських, соціокультурних практиках, теоретичних конструкціях, концептуально-дискурсивну основу яких становлять універсалізм, доцільність і еволюціонізм, що виступають методологічною умовою соціального пізнання, освітньої і культурної модернізації; в цій ситуації життя людини та його перспективи визначаються активністю творчого підходу, який дає змогу увійти в параметри сучасності та вийти за межі усталеної структури суспільних зв'язків;

– розуміння мислення як креативно-когнітивної діяльності в генезі філософії та науки, які постають його інтелектуальним і соціокультурним ресурсом в контексті запитів епохи і досягнутого знання як умови розвитку всіх аспектів соціального життя і перехід їх в нову якість;

– узагальнення основних засад теорії мислення, досягнення якої реалізуються в сучасних методологічних і пізнавальних рефлексіях; витлумачена в ролі форм становлення нової соціальної та духовної цілісності, теорія мислення постає в єдності інтелектуальних, раціональних, ціннісних аспектів інноваційної когнітивної діяльності, продукуючи нелінійний, ноосферний погляд на цивілізаційну реальність, ознаками якої мають бути відкритість, темпоральна цілісність, продуктивна самоорганізованість, спрямовані на практичний результат.

#### **Уточнено:**

– зміст поняття «наукова освіта» в контексті генези процесу пізнання як пріоритетного напрямку в розвитку інноваційних форм навчання, головної умови удосконалення підготовки якісних, конкурентоспроможних фахівців;

– смислове навантаження «технологічного» та «інформаційного» мислення в їх опозиції до «технократизму» і «техноцентризму», здійснено їх кореляцію на виклики сучасної епохи в контексті технологізації всіх сфер життя в ситуації розвитку «штучного інтелекту» та «інформаціоналізму»;

– фактуальність взаємозв'язку соціального, економічного, політичного, інтелектуального та культурного просторів життя індивідів, що дозволяє вийти за межі стереотипів, лінійності й абстрактного теоретизму в ситуацію трансформації соціокультурних кодів, зміну універсальності на локальність, морального на утилітарне, колективного на індивідуальне;

– процес розуміння формування постсучасних синергетичних, постмодерністських, когнітивних, психологічних, рефлексивних, наукових та інших концепцій мислення в пізнанні, які утворюють нові схеми діалогічних, полілогічних, комунікативних, інтелектуальних взаємодій, змінюють уявлення про якість творчої діяльності в культурі, політиці, економіці, освіті;

– смислове навантаження когнітивних параметрів мисленнєвих рефлексій сьогодення, які внесли ряд важливих конкретизацій у розуміння механізмів соціального і наукового пізнання, включило смисли складно організованих систем в освітній простір; його розвиток потребує модифікації мисленнєвої діяльності в контексті досягнень сучасної науки, що актуалізує розвиток наукової освіти.

**Теоретичне та практичне значення дослідження.** Результати дисертаційної роботи та сформовані теоретичні положення мають важливе значення для подальшої філософської рефлексії досліджуваної проблеми, розвитку сучасної освіти та науки. Поглиблення соціально-філософського змісту поняття «мислення», обґрунтування його змістовного виміру та існування в параметрах сучасної реальності, методах пізнання розкриває стратегії розвитку освіти у взаємодіях раціонального та ірраціонального, праксеологічного та аксіологічного, що має особливе значення для соціогуманітарної науки і навчального процесу, для теоретичних засад вивчення перспектив формування креативної особистості в умовах сучасного інформаційного світу.

Практичне значення дослідження визначається включенням основних положень і висновків дисертації в подальшу розробку актуальних соціокультурних, аксіологічних, освітніх проблем сучасної соціальної філософії. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані науковцями, теоретиками, викладачами, які вивчають перспективи розвитку сучасного мислення, його когнітивні, ціннісні основи, а також параметри самореалізації



індивіда в суспільстві, заснованому на знаннях. Матеріали дисертації доцільно використовувати в процесі розробки навчально-методичного забезпечення курсів з таких навчальних дисциплін, як «Соціальна філософія», «Культурологія», «Методологія наукового пізнання», «Філософія освіти», «Основи педагогіки», «Інформаційні технології» та інші. Матеріали дисертації можуть бути придатними для включення до методичних рекомендацій з навчальної та виховної роботи з учнями та студентами.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертаційна робота є результатом самостійного дослідження автора, в якому висвітлені власні ідеї та розробки, що дали змогу вирішити поставлені завдання. Теоретичні та методичні положення і висновки сформульовані дисертантом особисто. Основні концептуальні ідеї, положення, рекомендації, опубліковані у вітчизняних і зарубіжних виданнях, належать безпосередньо автору. Використані в дисертації думки, гіпотези і висновки інших авторів мають відповідні посилання і використані лише для підкріплення концепції здобувача. Всі опубліковані праці за темою докторської дисертації (монографія, статті у фахових виданнях, тези) написані самостійно, без співавторів. Матеріали кандидатської дисертації в тексті докторської роботи не використовуються.

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Основні положення і результати дисертаційної роботи було висвітлено й обговорено на засіданнях відділу філософсько-методологічних проблем розвитку інноваційного мислення Інституту обдарованої дитини НАПН України, а також викладено у тезах і доповідях автора на міжнародних, всеукраїнських, науково-практичних конференціях, серед яких: «Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України» (м. Київ, 2015); «Звітна наукова конференція за результатами роботи ІОД НАПН України» (м. Київ, 2016); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Штучний інтелект contra людський мозок: перспективи обдарованості в динаміці інформаційного світу» (м. Київ, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Робота з науково обдарованою молоддю:

проблеми та перспективи» (м. Київ, 2018); Всеукраїнський науковий семінар «Аксіогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретичні та прикладні аспекти» (м. Київ, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція «Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика» (м. Київ, 2018); XI Міжнародна науково-практична конференція «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал України» (м. Чорноморськ, 2018); X Всеукраїнська науково-практична конференція «Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості» (м. Зборів, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Штучний інтелект contra людський мозок: перспективи обдарованості в динаміці інформаційного світу» (м. Київ, 2018); Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціалізація обдарованого учня в Інтернет-середовищі: методичне забезпечення і супровід» (м. Київ, 2018); Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології навчання обдарованої молоді» (м. Київ, 2018); «Звітна наукова конференція за результатами роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України у 2018 році» (м. Київ, 2019); Міжнародна науково-практична конференція «Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей» (м. Львів, 2019); VII Міжнародна наукова конференція студентів, молодих вчених та науковців «Концепти соціокультурної трансформації сучасного суспільства» (м. Одеса, 2019); Міжнародна наукова конференція «Геніальність і обдарованість: перспективи творчості в ситуації інформаційного світу» (м. Київ, 2019).

**Публікації.** Основні ідеї та результати дисертаційного дослідження викладено у 40 наукових працях, серед яких: індивідуальна монографія – 1, розділи у 2 колективних монографіях, 26 статей, у тому числі 23 у наукових фахових виданнях та виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз даних, 3 – у наукових періодичних виданнях інших країн, 11 – статті в інших наукових виданнях і матеріалах наукових конференцій.

**Структура дисертації** обумовлена специфікою предмету, поставленою метою та основними завданнями дослідження. Дисертація містить вступ, п'ять розділів основної частини, поділених на підрозділи, висновки та список використаних джерел. Загальний обсяг дисертації становить 388 сторінок,

основна частина дисертації – 342 сторінок, список використаних джерел містить 325 найменувань.

**РОЗДІЛ 1****ФЕНОМЕН МИСЛЕННЯ В ПАРАМЕТРАХ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Прогрес цивілізації зумовлений, поряд з іншими факторами, рівнем розвитку мислення людини. Думаючи, переживаючи, створюючи ідеї, теорії поступу, аналізуючи усталені норми, правила та істини життя, людина обирає найбільш актуальні, близькі собі, а всі інші – переглядає, переосмислює, оцінює. У контексті такого підходу сучасна філософська думка та гуманітарне знання загалом є результатом діяльності мислення. У процес мислення включені «вічні» поняття: «людина», «дух», «душа», «цивілізація», «культура», «освіта», «глобалізація», «діяльність», «свобода», «цінність», «творчість» тощо. Наявність категоріально-понятійного мислення засвідчує нову якість і параметри існування людини. Важливою особливістю мислення є аналіз безпосередніх умов буття людини в просторі й часі соціуму та культури, які визначають подальший поступ і сенс її існування. У чому полягає їхній зміст і параметри впливу?

**1.1. Мислення в трансформаціях соціально-культурного простору та філософського пізнання**

Кожна когнітивна, мисленнева дія – це «спалах свідомості», що спрямований на пізнання Універсуму, аналогом якого в суспільній теорії є життя людини, взаємопов'язане з усіма сферами соціального буття. У процесі історичного розвитку людина перетворила умови власного існування на соціально-культурну практику, на комфортне життя сучасної цивілізації. Практичне освоєння світу зумовлене правилами культури мислення. Творчо осмислений світ стає реальністю, у якій ціннісно зорієнтований соціально-культурний ландшафт і становить «специфічний Універсум» (С. Кримський) з властивою йому смисловою поліфонією. У його пізнанні філософія зорієнтована на комплекс усього сущого, тобто соціуму загалом. Прагнення філософської науки розглядати суспільство як ціле пов'язане з тим, що все наявне завжди постає як своєрідний передній план, який доповнюється цілісністю природи,

культури та ціннісно-смісловою діяльністю народу й особистості. Ці три компоненти – природний і соціальний світ, доповнені діяльністю соціалізованої індивідуальності, не існують у вигляді ізольованих секторів, а «задані процесуально, через соціальну діяльність, зорієнтовану водночас і на матеріальне тіло цивілізації, і на “духовне відлуння” Всесвіту» [136, с. 28], – зазначає С. Кримський. Історія суспільства засвідчує, що цінності та смисли Універсуму задаються в просторі варіантів – від інтегральних картин соціальної реальності до індивідуально-особистісних уявлень, які перебувають в просторі постійного мисленнєво-інтелектуального аналізу.

У пошуках цілісності світу сучасна наукова думка прагне надати йому завершеності. У цьому аспекті головним постає завдання щодо виявлення основних властивостей соціуму як загального цілого, його найбільш повних характерних ознак. У науковому контексті це дає змогу виокремити окремі потоки, порушити питання про причини розвитку соціального світу з позицій нового знання та досвіду. Нині ця ситуація зумовлена прискоренням трансформацій соціальних структур, загостренням колізій між минулим і майбутнім. Інформаційно-технологічна складова багатьох аспектів соціально-культурної сфери формує нові параметри соціально-культурного існування. Тому на передній план сучасності в глобальному масштабі виходить проблема трансформаційних процесів. Визначається ця глобальність зміною «типів цивілізацій, рангів культури та самого історичного буття, яка її супроводить» [136, с. 200].

Важливим фактором процесів глобалізації як сутності сучасного цивілізаційного простору є поширення відкритості сучасних політичних і соціальних інститутів в усьому світі. Соціальні системи на всіх рівнях виявляють дедалі більшу відкритість. Їхні межі втрачають «охоронні» функції, стають дедалі більш проникливими для взаємодії капіталів, технологій, товарів, людських ресурсів, моделей і практик культури. «Фактор стабільності» замінює «неусталеність, яка сьогодні досягла таких меж, за яких навіть несуттєві впливи призводять до швидких, радикальних і непередбачуваних наслідків» [100, с. 107].

Зазначимо, що глобалізація безпосередньо пов'язана з процесом «розтягування» простору й часу. Соціальні відносини в ситуації зміни параметрів простору й часу утворюють можливості для розгортання процесу глобалізації, що спричиняє «інтенсифікацію соціальних відносин» у всьому світі. Загалом Е. Гідденс визначає глобалізацію як процес перенесення «інституціональних вимірів», характерних для західної цивілізації, на інші регіони світу. Тому вона охоплює чотири головні напрями: «світову ринкову капіталістичну економіку, систему національних держав, світовий військовий порядок і міжнародний розподіл праці» [61, с. 101]. Саме вони утворюють феномен глобалізації, який дає змогу говорити про єдиний для всього світу новий якісний стан, який і є сучасною цивілізацією. Цей новий стан вимагає для свого розуміння нової якості мислення, його нових стратегій, форм і методів.

Сучасна світова спільнота складається з множини взаємопов'язаних, взаємозалежних підсистем, кожна з яких має свої «закономірності, логіку функціонування та розвитку, власні правила гри» [39, с. 6]. Це свідчить про нову якість усіх аспектів соціального та культурного життя сучасної цивілізації, у суспільному й індивідуальному вимірах.

Соціальні, економічні та культурно-інтелектуальні процеси нашого часу характеризуються як «суспільство ризику». Сьогодні виробництво багатства й соціальних благ невіддільне від виникнення різного типу ризиків. Причому їх виробництво та розподіл виходять на передній план. Унаслідок цього зникають традиційні соціальні, культурні форми, що призводить до розпаду та розмивання соціальних зв'язків, а разом із ними – традиційного морально-духовного, ціннісно-смыслового простору [11].

Для розуміння соціальності та культури нашої епохи потрібно виходити з визнання в сучасному суспільстві «анонімних» і «зnezособлених» мас, які поглинають усе те, що становить смисл соціального. Уособлює «анонімні» маси «мовчазна більшість», яка становить не культурну, соціальну чи економічну, а «статистичну категорію». Загалом сьогодні ми спостерігаємо «виснаження та виродження соціальності» [17, с. 41]. До того ж, відбувається «виснаження» наявної інтелектуальної культури, яку заступає система нових за змістом і

сміслом ідей, моральних та інтелектуальних імперативів. Тобто людство почало усвідомлювати, що опинилося в «пастці» власної могутності: розвиток науки породив загрозу термоядерного, нейтронного знищення, античну «любов до істини» було підмінено «цинізмом знання», позбавленого моральних критеріїв. І, головне, «буття як вищий дар долі перетворили в інструментальний засіб технічної стратегії людства, у предмет виробничої перебудови. Втрачається благоговіння перед існуючим, повага до нього та відповідальність за буття» [136, с. 182]. Унаслідок цього сучасна соціально-культурна реальність є принаймні двозначною та суперечливою. Нині вони зумовлені динамічними, нерівноважними процесами в суспільстві, яке швидко трансформується. У результаті зростає необхідність нової культури мислення та знання, які зумовлять входження в систему сучасної соціально-культурної реальності, у її складності та невизначеності.

Необхідно враховувати кардинальні зміни, які за останні десятиліття відбулися в соціальній інфраструктурі та світовій спільноті загалом. Ідеться про заміну «світу людей» на «Інтернет людей». Це результат застосування всесвітньої Інтернет-мережі для комунікації людей під час виконання ними економічних, політичних, культурних операцій у процесі соціальних взаємодій. Завдяки наявності та поширенню соціальних мереж змінюється «вертикальна» та «горизонтальна» топологія взаємодії соціальних суб'єктів. В умовах цифрових технологій відбувається «заміщення інформації, яка отримується безпосередньо, досвідним шляхом, вторинною, похідною за походженням інформацією, яка генерується інформаційними моделями реальності» [118, с. 135]. З огляду на це, кожна криза, особливо та, про яку говорять нині, є віхою, символом переходу від старого до нового: до нової системи знань і цінностей, які потребують нової системи інтелектуальних, методологічних принципів і підходів, нових мисленнєвих рефлексій.

Інтелектуальні, політичні, соціологічні теорії сучасності не ігнорують зміну інститутів і відповідних їм факторів. Однак вони можуть бути дієвими лише тоді, коли їх діяльність буде зрозумілою для інших людей, смислів, якими ці люди володіють. Культура мислення і є тим, що надає людям смисл і перспективу.

Знання, яке має першочергове значення для інституціонального порядку, – це те, що кожен знає про соціальний світ, тобто світ конкретного, реального життя людини. Це комплекс правил поведінки, моральних принципів, цінностей, вірувань, міфів тощо, для «теоретичної інтеграції» яких потрібні значні «раціонально мотивовані», «осмислені зусилля» [110, с. 366–367]. Тобто потрібно осмислювати те, що випливає з фрагментарності сучасного соціуму.

Сьогодні межі між центром і периферією світової цивілізації стають відкритими, що передбачає «гетерогенність», «темпоральну мінливість». Визначальним стає «принцип множинності» і «зрівнювання» ідей, думок, цінностей. У результаті дедалі більшого сенсу набувають ті значення, які вже в попередню епоху втратили власну актуальність. Усе вказане свідчить про те, що сучасна людина намагається знайти суттєві смисли життя не лише в культурі, а й акультурних практиках. Підсумком є зміна, зниження рівня культури мислення, яке «вступає в процес дифузії з масовою культурою, що призводить до згасання творчої енергії» [271, с. 38]. Тим самим породжуючи її нове розуміння.

У соціумі й культурі ХХІ ст. формується інформаційна культура, яка змінює параметри творчого мислення, що починає відставати від розвитку інформаційної мережі. Фактором цього стає навіть «не відмінність у рівнях володіння інформацією, а принципово інший підхід до самої комунікації. Символічна комунікація нині стає тим заміником реальної комунікації, що ґрунтується на конкретному знанні, дефіцит якого відчуває сучасна людина. Знання (реальна комунікація), що не відчужене в знакову форму, було змістом звичної, традиційної культури, науки, політики, впевнювало в можливості досягнення об'єктивної істини» [264, с. 91], – зазначає Д. Шевчук.

Зазначимо, що зі ствердженням «сфери послуг» творча праця не скасовує її колективного характеру, а навіть посилює його, але водночас вона потребує зовсім іншої, нової форми колективності, що ґрунтується на принципі добровільної, внутрішньо вільної інтеграції розвитку творчих інтенцій людини. Індивідуалізація набуває дедалі більших масштабів. Різноманітність «типів індивідуалізації» визначила, що не підлягає універсалізації, яка органічна й



неповторна – інтелектуально-мисленнєва складова» [61, с. 44], – зауважує Е. Гідденс.

У цьому контексті соціально-економічне, культурне, наукове, політичне життя є продуктивною діяльністю людини, що спрямована на її відтворення й удосконалення, вироблення різних цінностей і соціальних інститутів, заснованих на них відносин. Унаслідок цього соціоекономічні проблеми розширюються до політичних, а потім – до філософських. Їх осмислення формує нове сприйняття цивілізаційної реальності. З огляду на це, сучасна культура мислення постає рухом назустріч простору сучасної цивілізації, що водночас розкриває суперечливість соціально-економічного та культурного аспектів людського життя в їх складності, розмаїтті та можливостях постійного розвитку.

У результаті можна говорити про формування й утворення нової цивілізації, яка вже «проросла» й почала стверджуватися. Хоча контури нової цивілізації мають не традиційний, звичний вигляд. У контексті «прогресистського» погляду нинішній світ мав не лише досягти помітних звершень у техніці та технологіях, а й морально-духовно вдосконалитися. Однак виникає спектр нових ідентичностей [233, с. 10–11], проте стереотипи старого мислення не дають можливості цілком усвідомити їхню сутність. Одна з причин полягає в їхній інваріантності й неоднозначності тлумачення. Парадигма звичного, традиційного мислення (мислення «методологізмами») не дає змогу ввійти в контекст нових смислів. Потрібно проаналізувати наявні концепції мислення та виробити нове розуміння системи мислення, що відповідає запитам сучасності.

Зазначимо, що розширення простору сучасного знання включає в нього нові феномени, які виводять далеко за межі традиційного розуміння філософської проблематики. Еволюція філософії пов'язана зі зміною типу розв'язуваних завдань, а також трансформацій більш широкого соціокультурного контексту. З-поміж найважливіших трансформацій насамперед варто назвати кризу «онтологічного монізму та дуалізму в будь-яких його конкретних версіях і намагання зберегти принципи методологічного монізму в умовах роботи з плюральними (множинними й гібридними) онтологіями» [271, с. 36], – зазначає П. Щедровицький. З огляду на це, філософія звертається до проблем, які мають

першочергове, «життєве» значення для людини й суспільства – епістемології, економіки, політики, творчості, глобалізації, духовної кризи, освіти, інновації, інтелекту, людини, інформаційних технологій та породженої ними «віртуальної» реальності. Ці проблеми необхідно осмислити, щоб зрозуміти.

На думку Л. Свендсена, передумовою до розмірковувань і розмислів про «життєво» важливі проблеми «служує не теорія відносності А. Ейнштейна, не еволюційна теорія Ч. Дарвіна і не психоаналіз З. Фрейда, а також не емпіризм Д. Юма, не трансцендентальна філософія І. Канта і не феноменологія Е. Гуссерля. Передумовою і вихідною точкою слугує знайома нам усім повсякденність. Зрозуміло, деякі науковці теорії здійснюють вплив на наше буденне сприйняття світу» [219, с. 153]. Однак без повсякденного досвіду осмислення, пов'язаного різними умовами й установленим порядком, теорії взагалі не могли б виникнути. Вони формуються, тому що усталений порядок і прийняті умови не завжди дають змогу конструктивно зрозуміти повсякденність. Окремі умовності та ситуації виступають в суперечності, світ не відповідає нашим очікуванням, через що виникають «конфлікти інтересів» [219, с. 154].

Потрібно враховувати «помноження» цього конфлікту через виникнення нових когнітивних практик, що пропонують нетрадиційне філософське осмислення «старих» проблем. Серед них варто згадати такі: «лінгвістичний поворот», за якого теорія пізнання замінюється «теорією значення, знаків і символів», а також іншими вченнями про мову; «феноменологічні підходи» до пізнання; «герменевтичний досвід», що знаходить вираження в теорії інтерпретації, у постмодернізмі тощо. Тобто виникли та продовжують виникати нові когнітивно-інтелектуальні способи та практики з «моделями і фреймами», відбувається осмислення «когнітивних і соціально-культурних феноменів у контексті синергетики» [175, с. 40], – зазначає Л. А. Мікешина.

У сучасних філософських дискурсах досліджують різні аспекти проблем інформаційних технологій, Інтернету та їхньої ролі в житті суспільства та людини. Зокрема, В. Ємелін і А. Тхостов вказують, що будь-який інструмент (у цьому випадку – інформаційний) спрямований не лише зовні, на об'єкти людської діяльності, а й всередину самого суб'єкта, змінюючи структури його діяльності

або породжуючи її нові форми. Необхідно зважати, що, розширюючи можливості людини, технологічні засоби водночас її підкорюють, викликаючи спектр відносин – від глибокої залежності до «захоплення» або «ірраціонального страху». Людина оточила себе досконалими і, з огляду на їх досконалість, незамінними для неї речами, без яких вона вже не може зберігати звичний стан життєдіяльності. Ідеться про речі, які несуть в собі «спокусу», речі, які стали більшими, ніж вони є насправді, речі, у яких «поєдналися засіб і зміст, технологія і психологія, які, окрім задоволення потреби, заради якої вони були створені, починають задовольняти інші потреби або навіть їх породжувати» [96, с. 85]. Це речі, які утворюють і забезпечують комфорт існування в повсякденності, утворюють простір нових смислів, світ нових ідей, який є особливим «інформаційним світом», що розвивається за особливими законами.

Модуси, інтенції, прояви «інформаційного світу» та його технологій можуть бути зрозумілими в контексті соціально-філософського осмислення в культурному та семіологічному аспектах. Адже використання будь-якої технологічної форми призводить до її інтеріоризації і, як наслідок, до видозміни відносин між людиною та реальністю крізь призму нових можливостей. Кожна нова інформаційна технологія в процесі її використання змінює топологію існування людини, що знаходить все нові й нові способи її подальшого вдосконалення. У результаті цього постійна взаємодія з інформаційними технологіями перетворює людину на щось подібне до «сервомеханізму» (комп'ютерного сервера). «Безмежно розширивши світ людини, знищивши просторово-часові межі, зробивши можливим миттєвий доступ до будь-якої потрібної інформації, новітні технології фактично зробили людину своїм придатком, оскільки вона віддала себе їм у спокусі отримати нову інформацію, задоволення і насамкінець владу» [99, с. 84–85], – зазначає Н. Ємельянова.

Необхідність залучення філософії та її методологічних можливостей до осмислення сучасних процесів у науці, суспільстві та культурі «інформаційного світу» також зумовлена тим, що філософії часто дорікають щодо її «відірваності» від життя, оскільки вона мало уваги звертає на сьогодення та недостатньо осмислює нові виклики життя, які диктує наша епоха. Звідси нескінченні

претензії-вимоги: філософія «повинна», їй необхідно «зробити», вона має «показати» тощо. Проте філософія нічого «не повинна» і нічого не може зробити з примусу ззовні. Вона – це спонтанний рух, який залежить лише від внутрішніх процесів. Водночас вона чітко й активно реагує на ті проблеми, які породжує епоха (час), причому не простим знанням, а думкою, мисленням. «Філософія розкриває смислову перспективу людської діяльності, ціннісний зміст учинків (від учинку-думки до вчинку-події)» [136, с. 18], – наголошує С. Кримський.

Кожне явище, яке виникає в соціокультурному, науковому, інтелектуальному житті, вимагає осмислення. Свого часу вже Платон висловив важливу думку стосовно того, що філософія пов'язана не лише з отриманим знанням, а й з досвідом, зокрема і з досвідом розмислу, міркування, що перетворює людину. «Ця ідея, – зазначає Л. Свендсен, – знаходить вираження в метафорі печери, у якій фігурує пайдейя, або освіта. Розмисли впливають на особистість людини, вони роблять її кращою» [219, с. 37]. Осмислене розуміння справжньої, істинної природи речей змінює людину, вона стає творчою, розсудливою особистістю чи має бути такою.

На нашу думку, процес філософського осмислення, тобто мислення, є своєрідною легітимізацією певного соціального, культурного, політичного, економічного феномену. Постмодерністська філософія, яка здійснила критику натуралістичної «наявності», показала, що в суспільному житті, в історії нічого не існує (не присутнє) «природним чином», без особливої духовної роботи, пов'язаної з символічним оформленням і санкціонуванням певних практик у межах впливової системи цінностей. Ті чи інші суб'єкти мають бути наділені особливим «символічним капіталом», тобто оволодіти способом отримання широкого суспільного визнання та завоювання суспільної думки. У протилежному випадку вони приречені на статус «непомічених та ігнорованих, навіть попри свою безсумнівну об'єктивну присутність і значущість в соціальному житті» [188, с. 16]. Інакше кажучи, філософія немовби «освячує» або, навпаки, «відлучає», дискредитує певні явища духовно-культурного, наукового життя, види діяльності, як і їх носіїв. Як зосередження інтелектуальних енергій, філософія наділяє тих чи інших емпіричних суб'єктів самосвідомістю,

ідентичністю та визнанням їх іншими силами. Філософія слугує способом накопичення і носієм форм «символічного капіталу», який «ні у сфері звичайного побутового, ні навіть у сфері матеріально-виробничого досвіду безпосередньо не зароджується і не накопичується» [188, с. 17], – констатує А. Панарін.

Важливо враховувати, що в сучасному інтелектуально-культурному дискурсі у зв'язку з переходом від «виробництва речей» до «символічного виробництва» (творчості) відбувся «переворот», що пов'язаний із розвитком нових філософських рефлексій. Сутність цього процесу полягає в тому, що в першому наближенні його можна визначити як фазу в розвитку «символічного виробництва», що пов'язана з різким підвищенням «гнучкості» та динамічності інтелектуальних форм мислення і образом, який досягається шляхом дистанціювання «означеного» від «означаючого», «знаку» від «референту», «семіотичних моментів від семантичних» [107, с. 253]. На думку Ю. Лотмана, відбувається зміна активності типів свідомості, що конкурують, з яких одна зорієнтована на крайню десемантизацію та «вільну гру» знаками, а інша – на таку ж крайню семантизацію, поєднання з зовнішньою реальністю [156]. Це конкуренція типів свідомості та мислення в межах професійної системи духовного виробництва багатозначно накладася на сучасну суспільну культуру, знання, цінності суспільства і людини.

Це цілком закономірно під час переходу від традиційних до інноваційних форм пізнання та мислення. Відомо, що традиція виявляє себе не лише змістовно, а й за формою. Саме тому філософія, продовжуючи традиції, може бути систематичною, «професіоналізованою», яка здійснюється за правилами «нормального» дискурсу, що пояснює природу людського пізнання. Вчення Дж. Локка, І. Канта, неокантіанців, феноменологія Е. Гуссерля, критичний раціоналізм К. Поппера, аналітичні концепції – усе це приклади систематичного вчення про мислення як інструмент пізнання. Однак філософування про пізнання може мати й антисистематичний, «наставницький» (Р. Рорті) характер, як у Л. Вітгенштейна, М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Ж. Дерріди. Дискурс і поняттєвий апарат цих практик є нетрадиційним, навіть епатажним, часто метафоричним, близьким до поезії, літератури, афоризмів, до арсеналу

художнього мислення тощо. Очевидно, що перед нами два типи когнітивних практик: перший тип – за зразком фундаментальних наук зумовлює епістемологічні рефлексії мислення та пізнання; другий бере за зразок гуманітарні та художні форми мислення, усе багатство досвіду екзистенціально-антропологічної традиції. На думку Б. Гройса, «позитивне слідування традиції полягає в тому, щоб створювати новий твір за аналогією до традиційних зразків. Негативне слідування в тому, щоб створювати новий твір всупереч традиційним зразкам, на контрасті з ними. У кожному випадку новий твір опиняється в певних відносинах з традицією, а в позитивних або негативних – це не важливо» [70, с. 24]. Надалі, разом із розвитком обох типів практик пізнання та мислення, буде розв'язуватися проблема їх співмірності, взаємопроникнення, а також синтезу.

У процесі здійснення діалогу (синтезу) когнітивно-мисленнєвих практик може бути враховано досвід різного роду «інтерференцій» і «співмірностей», як у випадку класичних прикладів: долучення герменевтичної проблематики до феноменологічного методу, що намагався здійснити П. Рікьор. Відповідно до «екзистенціально-антропологічної традиції і на засадах принципів постнекласичної методології звертаються до досвіду гуманітарного знання і до філософських вчень, які враховують цей досвід» [175, с. 43].

Потрібно зважати, що філософія як найбільш змістовний інтелектуальний спосіб проникнення у глибинний смисл соціальної та культурної реальності легітимізує буття як суб'єктів соціального та політичного процесу, так і різні форми культурного, духовного, наукового життя. Коли виникає потреба наділити «символічним капіталом» певне соціокультурне, економічне явище, на допомогу одразу приходять філософія. Так, видатний німецький філософ Г. Гегель, увійшовши в простір теоретичних дискусій щодо концепції «громадянського суспільства», яка набула суспільного значення, написав відому працю «Філософія права» [60]. У міжнародному житті взаємні «символічні ряди» в міждержавних відносинах формуються історично та онтологічно, опановуючи «символічні універсуми», які культивують і зберігають престиж держави, використовують для цього всі доступні засоби, включаючи смисли, символи і знаки свого «образу життя», тобто патернів поведінки, мислення та світовідчуття. Просторове

розширення певного варіанту смислових інтерпретацій, фактично, водночас розширює і нову «ойкумену». Натомість новий «життєвий світ» збільшується за рахунок надбання «нових територій маніпуляторної сфери» [114, с. 48], осмислених, зрозумілих, доступних і підвладних для людини.

Зазначимо, що суперечливість і неоднозначність соціокультурної реальності (принципів множинності та суперечливості) вимагає врахування стану сучасної філософії, для якого характерною є низка переворотів: гуманістичний, антропологічний, екологічний (зокрема екології культури, духовності), постіндустріальний, постмодерністський, комунікативний, онтологічний, аксіологічний, пікторіальний, синергетичний, холістичний тощо. У контексті наших міркувань таким є «суб'єктивно-антропологічний переворот», або поворот сучасної філософії, що відбувається в парадигмі сучасного мислення, і який у своєму позитивному варіанті ставить на перше місце суб'єктивність, індивідуальність. Конкретно-практичні інтенції цієї індивідуальності мають узгоджуватись з інтенціями інших індивідуальностей, утворюючи комунікативні орієнтації смисложиттєвих виборів. Органічна доповнюваність нових філософських напрямів зумовлена необхідністю «вписування» загальнолюдських цінностей у об'єктивність знань і значень ціннісно-смислового універсуму. Соціально-філософське дослідження має враховувати експотенціальне зростання свободи вибору окремої особистості в умовах глобалізованої комунікативної спільноти [161, с. 31–38]. Заразом, не забуваючи конкретний контекст мислення тієї чи іншої епохи, який ми включаємо у наш розгляд для розв'язання певних актуальних проблем сучасності.

Сьогодні завдання наукового пізнання полягає в необхідності пошуку адекватних уявлень про системну організацію теоретико-методологічно освоєваних об'єктів. Мисленнева презентація суб'єкта пізнання про сукупність відносин і зв'язків досліджуваного об'єкта з об'єктами, потенційно можливими для використання в ролі засобів пізнання, – це, по суті, «випереджаюче» відображення «однієї з можливих форм його системної організації» [176]. У самому пізнанні «випереджаюче» відображення постає «функціональним конструктором», що становить зміст його предметно-концептуального елемента. На

відміну від предмета дослідження, яке визначається «використовуваним методом», воно охоплює не лише сукупність елементів об'єкта, виокремлену в контексті його «фіксованих відносин і зв'язків з потенційними засобами пізнання, а й ці останні, а також самі відношення і зв'язки, тобто висхідне мисленнєве представлення в його повному складі» [157, с. 248]. У такому разі воно постає як «онтологія» пізнання, що відображає саму його можливість в осмисленні предметів і явищ як природного, так і соціокультурного світу, у просторі якого розгортається реальність сучасності.

Як у минулому, так і зараз ефективність знання визначається «методологічним дискурсом» («методологічною рефлексією»), який опредметнюється «методологічним мисленням». Методологічне мислення визначають як сукупність прийнятих науковою спільнотою уявлень про «шляхи» продуктивної дослідницької діяльності та «критерії» науковості знання, якими керуються вчені у своїй теоретично-професійній діяльності, що спрямована на «створення предметно-концептуального змісту нового методу» [157, с. 248]. Методологічне мислення корелює з філософським мисленням і соціально-культурним процесом. Останнє має особливе значення для «мисленнєво-пізнавальної рефлексії» в соціальній філософії, яка продукує знання для людини та суспільства. Ця ситуація зумовлена тим, що кожне суспільство в результаті історичного розвитку стає «володарем» дедалі більшого «потенціалу знань», які використовуються з різною метою. Їх призначення може «вимірюватися масштабами наукових досліджень та інституціональної організації науки, рівнем розвитку й доступності системи освіти, технологічного розвитку та технічної культури» [273, с. 6], а також виробленим на їх основі рівнем культури мислення.

Колосальні можливості для подальшого розвитку методологічного мислення та його рефлексій щодо людського знання загалом і соціально-філософського зокрема забезпечила, як зазначалося, «революція» у сфері носіїв інформації. Перетворення інформації в найважливіший ресурс подальшого розвитку суспільства створило для сучасного соціально-філософського пізнання «інтелектуальне поле, що об'єднує різноспрямовані стратегії творчого пошуку, стратегії досягнення поставлених у дослідженні цілей і завдань, розв'язання



проблем. Однак насамперед вона орієнтує на актуалізацію і використання напрацьованих зразків дослідницької діяльності» [273, с. 65]. Тому необхідно максимально повно актуалізувати зміст знань, накопичених у всіх формах науково-теоретичного осмислення пізнавальних дій і методів у соціальній філософії, філософській антропології, герменевтиці, семіотиці та інших сучасних філософських дискурсах.

Пізнання складності та неоднозначності сучасної соціокультурної реальності, яке не досягається за допомогою традиційного, «лінійного» мислення, здійснюється за допомогою включення синергетичного підходу, що відповідає сучасній методологічній культурі мислення. Синергетика як умова пізнання складного ставить вимогу щодо «радикальної реформи системи пізнання, соціального управління та практичної діяльності» [132, с. 9]. Щодо останнього (тобто результатів реформи), то застосування сучасних філософських рефлексій до осмислення практичних реалій життя (економіки, освіти, науки, політики тощо) відкриває нові горизонти для продуктивної діяльності.

У цьому контексті актуальним завданням для «відкритого» суспільства є розвиток цілісного (холістичного) мислення, яке не спрощує складні соціокультурні, політичні, економічні явища, не зводить їх до одиничних систем. Таким чином, ідеться про нову культуру мислення, необхідність якої зумовлена розширенням теоретико-методологічного простору пізнання, що постає «багатоскладовою системою координат. На сучасному етапі розвитку пізнавального процесу вона, по-перше, ідентифікується як така, по-друге, починає відтворюватися, відповідно до усвідомлення дослідниками цієї обставини. Пов'язані з подібною багатоскладністю епістемологічні труднощі, суперечності та парадокси втрачають статус пізнавальних аномалій, стаючи “умовою задачі”, невіддільною властивістю, параметром пізнавального процесу» [170, с. 163], – зазначає В. Медведєв.

Для правильного розуміння взаємовідносин «простого» й «складного» в усіх їх нескінченних проявах (природі, суспільстві, інтелектуальній діяльності), у ситуації соціально-культурного розвитку запропоновано ввести термін «ускладнення». Прийняття цього терміна науковою спільнотою означає його

адекватність у контексті досліджуваних процесів від «складності» до «ускладнення», – вказує Л. Горбунова. Саме мислення про складне стає таким, що «ускладнюється», тобто стає «складним мисленням» [66, с. 49]. Різні аспекти цієї проблеми розглянуто в працях Г. Гакена, К. Майнцера, Е. Ласло і особливо Е. Морена [180], а також інших дослідників. Так, на засадах «складного» мислення й формується методологічна парадигма синергетичного мислення.

Безумовно, кожному етапу наукового пізнання відповідає певна культура мислення, методологічні принципи та методологічна рефлексія. Разом вони формують культуру і логіку методологічного мислення, що існує та розвивається разом з цією сукупністю фактів, впливаючи на формування нового розуміння соціокультурної реальності та способів її пізнання. Спрямованість культури методологічного мислення орієнтує теоретичну діяльність на продуктивне пізнання. Проте воно може бути здійснене через зіставлення змісту сучасного світу з предметно-концептуальним змістом соціально-філософських рефлексій. Когнітивний смисл такої співмірності полягає у виявленні спільних елементів, застосування яких гарантує залучення способів мислення в процес діяльності суб'єкта пізнання, зокрема за рахунок можливого перетворення концептуального змісту та смислових імперативів, продиктованих «символічною» реальністю. Концептуальним вираженням «символічної» реальності є рефлексії сучасної філософії, яка найбільшою мірою відповідає викликам і символам «інформаційного світу», його знаково-символічній системі [170, с. 163]. Філософи цього напрямку приділяють значну увагу аналізу культури, у якій, на їхню думку, найбільш яскраво виявляються особливості феномену сучасного мислення. «Кожний твір культури здійснює переоцінку цінностей, – вважає Б. Гройс. – Лише економічна і культурна логіка переоцінки культурних цінностей створює передумови для розгляду дійсності та постановки питання про істину як про відношення до дійсності» [70, с. 25].

Теоретичні витоки сучасної концепції «символічного універсуму», семіотизації інформаційного світу пов'язані зі зміною інтелектуальної парадигми, яка репрезентована ідеями постструктуралізму (М. Фуко, Ж. Дерріда, Ю. Крістева). Зокрема, М. Фуко називає свій дослідницький метод «написанням

історії істини», розуміючи його як відмову від аналізу поведінкових стереотипів, ідей, «суспільних ідеалів та ідеологій», сфер, конституюваних у ролі предмета «рефлексивного осмислення», а також «практикою» [243]. Їх М. Фуко називає «мистецтвами існування», що дає змогу індивідам сприймати себе як суб'єктів нових тілесно-культурних практик, конституюваних у сучасних західних суспільствах. Такі «мистецтва існування», або «техніки себе» М. Фуко визначає як рефлексивні та «свавільні техніки», що визначають не лише правила поведінки, які мають «етикетний», поверховий характер, але дають людині змогу перетворювати саму себе, змінювати власне унікальне буття та робити зі свого життя «витвір, який ніс би певні естетичні цінності та відповідав би певним критеріям стилю» [244, с. 279]. Якщо соціальні та медичні практики зумовлюють проблематизацію «безумства» і «хвороби», якщо «дискурсивні практики», які підкорюються певним «епістемним» правилам, визначають проблематизацію життя, мови та праці, то «практики себе» приводять в дію критерій певної «естетики існування» [244, с. 281]. У цьому контексті влада (тобто правила існування соціуму) безпосередньо пов'язана зі знанням і мовою. Здатність влади (безликого Іншого) «змушувати говорити» постає взаємозв'язком із виробництвом істини та знання, демонструючи свою стратегію мислення.

Суть істини сьогодні зумовлена формуванням нової «інформаційно-віртуальної реальності» як реальності відносин, а не речей. Критеріями існування зовнішнього світу в такому випадку стає популярний суб'єктивістський принцип: «Що бачу, те маю», – тобто, що відтворюється у свідомості, те й існує. Бути – це бути в сприйнятті. Сформувався покоління людей (переважно молоді), для яких «інформаційно-віртуальна реальність» більш значуща, ніж «предметно-речовинна», оскільки значну частину часу вони «живуть» в інформаційному середовищі, сприймаючи світ через засоби передачі інформації. Вони, «принаймні їх мислення і свідомість, не мають потреби в предметних прототипах» [141, с. 217], – вважає В. Кутирьов.

Така обставина формує нове ставлення до світу, яке можна концептуалізувати у двох головних напрямках: перший – віртуальний; другий – візуальний. У контексті нового мислення проблема віртуальної реальності

визначається як «етап взаємодії елементів цілого. У такому контексті ідеальне виступає в просторі взаємодії між суб'єктом і суб'єктом. Його неможливо експериментально виявити ні на боці об'єкта, ні на боці суб'єкта, взятих ізольовано один від одного. Людська сутність здобувається в діалозі “Я” і “Ти” і тому “Я” неминуче постає віртуальним» [175, с. 38].

Проблема віртуальності «Я» починає ґрунтовно обговорюватися в працях постмодерних філософів, зокрема у Ж. Дерріди, який спирається на відмову структураліста К. Леві-Строса апелювати до якого-небудь центру, суб'єкта, привілейованого начала. Зокрема, у разі розгляду міфу, який постає як «ацентрична структура», що не має абсолютного суб'єкта або центру. У процесі дослідження міфу неможливо дотримуватися «картезіанського принципу» («Я мислю, отже, існую») і розглядати все по частинах, а єдність міфу не відображає якого-небудь стану міфу, адже вона є лише «уявленим феноменом», що породжений задачами «інтерпретаційного осмислення». Отже, необхідно вивчати не лише «відображені, а й переломлені промені», у яких є лише «віртуальне джерело», а книга про міфи, основою яких є «вторинні коди», сама постає певною мірою як міф – міф про міфологію. Однак, якщо в міфологічному дискурсі немає усталеного центру («відсутність центру рівносильна відсутності суб'єкта чи автора»), то це означає, що в основу дослідження міфу покладено музичну модель: саме «музика і міфологія ставлять людину віч-на-віч із віртуальними об'єктами... У міфів не буває автора» [175, с. 38–39].

Другий напрям – візуальний, що демонструє сьогодні широкий обсяг напрямів, серед яких «окулярцентризм», «візуальна культура», «медіа-візуальність», «візуальний режим», «візуальна соціологія», «віртуальна візуальність», «соціальна візуалістика» тощо. Візуальні дослідження є міждисциплінарним проєктом. Під час їх проведення задіяно методи та принципи аналізу багатьох наукових дисциплін, з-поміж яких соціальна філософія, історія мистецтва, філософія медіа, соціологія, соціологія масових комунікацій, культурологія тощо. Візуальні дослідження цікавляться саме практиками (візуальними практиками), які реалізуються у сфері повсякденності та темпоральності, володіють параметрами відтворення, повторюваності, плинності

та нестабільності, які стають ефектом «режимів бачення», встановлених у конкретно-культурній ситуації, і водночас сприяють збереженню чинних «кодів візуальності». Візуальні практики стають ефектом взаємодії візуального та соціального, розкриваючись у двох модусах – «візуального конструювання соціальності» і «соціального конструювання візуальності» [7, с. 6].

Візуальні студії примножують поняття з цієї проблеми. Вони охоплюють сьогодні «окуляроцентризм», «візуальну культуру», «гегемонію зору», «візуальну парадигму», «перспективізм», «візуальні комунікації», і, як результат, «візуальне мислення», які широко репрезентовані в мистецтві та філософії. Візуальне мислення, поряд із вербальним, породжує «нові образи й наочні схеми, які відрізняються автономією та свободою відносно об'єкта зорового сприйняття» [175, с. 54]. Таким чином, візуальне мислення постає новою модифікацією мислення загалом.

«Віртуальна реальність», «візуальна парадигма» сприйняття дійсності, інші феномени інформаційно-символічного світу формують інше, нове сприйняття, яке умовно можна назвати інформаційно-цифровим. Його виникнення зумовлено необхідністю переосмислення проблем, які сформувалися в індустріальну епоху. Як сучасність постає запереченням попередньої епохи, так «інформаціоналізм» (М. Кастельс) є епохою, яка настає після Модерну. Для представників сучасної філософії, зокрема філософії постмодернізму (Ж. Дерріда, Ж. Дельоза, Ж. Ліотара та ін.), руйнація універсалістських і раціоналістичних домінант означає кінець «гранд-нарративів», що розкриває нескінченні можливості для «локальних форм життя», перехід до «культури різноманітності». Проголошення «свободи різноманітностей» означає визнання права на існування різноманітних «інтелектуальних, культурних та інших практик мислення» [149, с. 20].

Сучасне філософське мислення демонструє, що реальність складніша, ніж ми собі її уявляємо, оскільки вона не існує «об'єктивно ззовні», просто віддзеркалюючи наші думки. Вона швидше є частиною створеного людиною світу, що формується, стверджується відповідно до наших потреб, інтересів, думок, культурних традицій у просторі «інформаційного світу». Так, для Ж. Бодрійяра споживання в межах сучасної соціоекономічної реальності постає

виключно діяльністю систематичного «маніпулювання знаками», які складають більш-менш цілісний дискурс, але зовсім не виступають як «матеріальний процес». У книзі «Символічний обмін і смерть» [18] Ж. Бодрійяр стверджує, що в «сучасних суспільних формаціях немає більше символічного обміну як організуючої форми», а сам процес виробництва і «споживання формує потреби», «симулюючи саме виробництво» [18, с. 43].

У контексті таких міркувань симулятивною постає саме темпоральність, охоплена марнотратним «самоповторенням», «самовідображенням», «круговоротом репрезентації» [18, с. 151], коли час втрачає «лінійний характер» і виявляє тенденцію до «циклізації», «згортання». Такою є «темпоральність моди», колекціонування, економіки, яка виробляє серійні речі та заснована на кредиті, такою є сама «екзистенційна ситуація» сучасної людини, де «попередження смерті ціною безперервного самоомертвіння», «передбачення смерті ще за життя» стає «переносом смерті та життя», а саме життя стає «симулякром» [18, с. 313].

Для розуміння сучасної інтелектуальної ситуації необхідно звернути увагу на модель П. Вірільо, що є аналітичною концепцією «фізики засобів телекомунікації», діяльність яких зумовлює втрату «справжньої реальності» та виникнення «віртуальної реальності». Вона є неминучим, закономірним етапом розвитку комунікативних технологій і постає надзвичайно важливим теоретичним і методологічним інструментом для аналізу сучасного інформаційно-символічного, віртуального простору (віртуальної реальності), візуальної культури як факторів нового мислення. У результаті сучасний інтелектуальний простір корелює з поняттями «віртуальний простір» і «віртуальна реальність». Остання володіє специфікою п'яти «і»: intensive, interactive, immersive, illustrative, intuitive (інтенсивність, інтерактивність, імерсивність, ілюстративність, інтуїтивність). У віртуальній реальності споживач має активно взаємодіяти з середовищем – приймати інформацію, аналізувати та реагувати на її зміни. Інтерактивність задає взаємодія користувача з комп'ютером, мережею. Імерсивність визначається мірою залучення суб'єкта у віртуальний світ. Ілюстративність віртуальної реальності виявляється в тому, що інформація, яка

надається користувачу, постає в максимально наочній емоційній, візуальній формі, яка розглядається не на інтелектуальному, осмисленому, а на чуттєво-емоційному, інтуїтивному рівні [309].

Концептуальне значення для розуміння сутності «віртуальної реальності» має те, що під час входження в умовну, символічну реальність індивід «не має можливості відрізнити реальний світ від віртуального, оскільки останній володіє високим рівнем достовірності» [127, с. 238]. Унаслідок рефлексії сучасної культури філософського й наукового мислення аналіз інформаційної реальності має спиратися на те, що віртуальність, «зникнення» реальності пов'язані з форматом «масової культури», яка функціонує в просторі засобів масової комунікації. «Мас-медіа виявляють здатність до множинного дублювання реальності, утворення альтернативних її інваріантів, а в підсумку – до розкладу смислу подій цієї реальності, їх нейтралізації та ентропії, деградації їхньої форми» [20, с. 47], – вказує Ж. Бодрійяр. Фактично, це є феноменом так званої гіперреальності. До того ж, прагнення до автентичності об'єктів культури призводить до руйнування змісту: річ або втрачає функціональність і набуває «якості знаку, або включає ауру, або видає себе за дійсну в межах системи, заснованої зовсім не на справжності, а на абстрактно вирахованому символічному відношенні» [19, с. 62].

Символічний ряд явищ, породжених мас-медіа та «масовою культурою», поряд з естетичними, аксіологічними, семантичними та іншими, формує спосіб мислення, який репрезентовано у творчості У. Еко. Учений аналізує дихотомію оригінала і копії та заперечує можливість розгляду цієї парадигми в онтологічній площині. Для У. Еко проблема «оригінала» та «копії» існує як винятково прагматична, що залежить від культурних допусків, де результат проведення експертизи «на справжність» залежить не від «критеріїв ідентичності», а «від апріорі існуючого зразка, який має статус справжності». Ознакою справжності стає не наявність існування у його «матерії» другої реальності, що співмірна та корелює зі світом ідеального, а символічне значення оригіналу, який «конвенціонально первісний» [127, с. 256].

Дискурсивні практики та стратегії мислення постнекласичної філософії виступають у нетрадиційних для класичної філософії проблемах. Так, проблему особистості та суспільства Ж. Бодрійяр розглядає в контексті символічної природи «спокуси». У контексті фізіології, де бажання функціонує як первинний «психобіологічний імпульс», який зумовлює поведінкову активність людини, ідентифікуючи особливості масової свідомості, Ж. Бодрійяр визначає природу «бажання» як «знаково-символічну», здатну «інвестувати в знаки і речі, у предмет обміну та споживання» всі «прагнення», «пристрасті» та «імперативи сучасної людини» [18, с. 64]. У їх процесах всі предметні матеріальні об'єкти світу постають як знаки, що означають, заміщають реальність, вони включаються в операції системного та послідовного маніпулювання ними. «Знаки» як предмети «репертуарів споживання» вимагають постійного розширення свого поля за рахунок «якісної та кількісної генерації нових стимулів і об'єктів спокуси» [127, с. 256].

Таким чином, постнекласична філософія демонструє широкий спектр теоретичних узагальнень явищ сучасного світу, які відкривають нові перспективи його бачення, розуміння й осмислення. Зокрема, формування сучасною науковою спільнотою культури теоретичного мислення, що заснована на метатеоретичному типі методологічної рефлексії, передбачає: «по-перше, проявлення суб'єкта пізнання, здатного, концептуалізуючи свої основи, працювати з різними теоретико-методологічними системами координат. По-друге, формування колективного суб'єкта пізнання, “всередині” якого різні дослідники та наукові спільноти залежно від розв'язуваних ними когнітивних завдань реалізують у своїй діяльності різні типи методологічної рефлексії» [171, с. 163], – вказує В. Межуєв.

Така позиція передбачає, що теоретична діяльність не має жодного значення у відриві від предметно зорієнтованих досліджень. Теоретичне пізнання ускладнюється за рахунок появи в його структурі нового рівня епістемології, але водночас не втрачає власної ідентичності, збираючи основні принципи інтеграції когнітивної діяльності в єдину інституціональну, теоретико-методологічну цілісність. Це рівною мірою стосується дослідження й обґрунтування як наукових понять, так і цінностей та норм культури, зокрема культури мислення, що є



«основою соціальних дій, зрештою, людського співжиття та визначення життєвих стратегій буття кожної людини» [111, с. 34].

В умовах співіснування в сучасній філософії якісно різних стилів, методів і способів мислення одним із ключових чинників розуміння культури, науки та філософського знання постає здатність дослідників до розуміння значущості інших теоретико-методологічних, культурно-інтелектуальних дискурсів, незалежно від власної позиції, узгодження інших уявлень зі своїми власними. Ця здатність є умовою збереження та розвитку сучасної культури мислення в її поліфонії й багатогранності. Вона сприяє розумінню соціуму та культури, які кардинально змінилися під впливом інформаційних технологій, створеної віртуальної реальності. Під впливом культури мислення утворилися нові практики існування та реалізації знаково-символічних смислів і кодів у всіх сферах соціального життя людини загалом.

Таким чином, розуміння складності та суперечності сучасного глобального світу розкривається завдяки становленню інформаційно-символічного універсуму, розвиток якого здійснюється за особливими законами. Для його розуміння потрібні нові знання, які вимагають рефлексій сучасної філософії та нової культури мислення. Для розуміння сьогодення важливо враховувати інтелектуальні розмисли постнекласичної філософії, які відкривають нові перспективи бачення сьогодення. Формування сучасною науковою спільнотою культури теоретичного мислення, що заснована на метатеоретичному типі рефлексії, передбачає появу суб'єкта пізнання, здатного концептуалізувати власні основи, працювати з різними теоретико-методологічними системами координат. Збереження та розвиток сучасної культури мислення спрямовує філософію на пізнання явищ соціального і культурного життя в контексті реалій інформаційного світу.

## **1.2. Джерельна база і методологічні основи дослідження проблеми мислення**

Багатовимірність теоретичних основ проблеми мислення в системі соціально-філософського знання має низку змістовних векторів дослідження. Розгляд феномену мислення в структурі цивілізації, соціального світу, духовно-культурної практики зумовлений тенденціями розвитку сучасних філософських концептів. Вони характеризуються активними дискусіями стосовно проблематики інтелектуальних, культурних, епістемологічних парадигм у контексті їх «внутрішньої» і «зовнішньої» трансформації, безперервності та спадкоємності досвіду пізнання, а, найголовніше, – їх осмислення. Це визначило очевидність того, що зміст знання, зосередженого в суб'єктивному образі реального світу, є невіддільним від наукового, культурно-історичного контексту і відбувається з усвідомленням об'єктивної динаміки соціальних, когнітивних структур у процесі осмислення їх діяльності. Об'єктивна раціональність процедур обґрунтування втрачає в цій ситуації свій «абсолютний, позачасовий характер і відповідає історично мінливим, відносним ідеалам і нормам науковості» [258, с. 14].

У такому контексті філософія вже не задовольняється уявленням про мислення як про певну цілісність для окремих здібностей і психічних функцій людини. Незадоволеність подібним розумінням виявлена насамперед представниками феноменології, екзистенціалізму, філософії науки, філософської антропології та філософії освіти. Проблеми смислових утворень у пізнанні, усвідомленого і неусвідомленого, специфіки сучасного комунікативного простору, які розглядаються в різних напрямках філософії (вітчизняної та зарубіжної), стимулюють інтелектуальний та епістемологічний пошук до розуміння феномену мислення як специфічного явища в реалізації індивідуальних цілепокладань, групових і соціальних відносин.

На нашу думку, теоретичний аналіз проблеми мислення відносно соціально-культурної реальності вимагає його розгляду в динаміці інституціональних парадигм. На противагу онтогносеологічному аспекту дослідження такий підхід є найбільш продуктивним для розкриття творчої сутності мислення. Завдяки цьому

забезпечується осмислена достовірність процедур співмірності теорії та практичного досвіду як основи мислєдїяльностї. У результатї функціональность мислєння стає «найважливїшим конституетом раціональностї знання» [258, с. 14]. На цїй основї актуалїзуєтьсє проблема нового мислєння як передумови дїйсної творчостї та життєя людини у всїх культурних і інтелектуальних оприявленнях.

Дослїдження поняттєя мислєння в конкретностї досягнєнь науки обумовило його аналіз не стїльки як щось другорядне вїдносно незалежної стосовно нього дїйсностї, а як «соцїально-необхїдне» і, таким чином, «об'єктивне», «практичне вїдношення» в «самїй соцїальній дїйсностї» [154, с. 4]. Без нього незрозумїлим постає, наприклад, феномен «об'єктивних мислєнневих форм», «об'єктивность свїдомого вїдношення» людини до суспїльства в умовах сучасних процесїв теоретичного вїдтворєння наукового прогресу, перебудови наукового пїзнання і на його основї – навчання, освїти тощо. У цьому контекстї уваги заслуговує специфіка наукового визначєння «реальностї» мислєння як практичного явища, їманєнтного соцїальній реальностї. Завдяки чому долаєтьсє неможливїсть звичайних конкретних фїксацїй і опису мислєння у виглядї «поля свїдомостї», яке перебуває в системї «мїжсуб'єктних вїдносин». Це приводить до «послїдовно феноменологїчного розумїння мислєдїяльностї в її проявах» [163, с. 38–44], що зумовлює аналіз специфіки проблем соцїально-культурної реальностї. У результатї з'являютьсє новї можливостї виявлення сутностї теоретичного статусу мислєння в інтелектуальній культурї. Розгляд дїяльностї мислєння в такому контекстї зумовлює необхїдность встановлення його наукових параметрїв.

На нашу думку, продуктивний аналіз феномену мислєння має вїдбуватисє через епїстемологїчний «зрїз» категорїї «знання», який демонструє його як пїзнання реальностї; вона реальна з огляду на свою конкретну когнїтивну, духовно-практичну сутность. Соцїально-культурна спрямованїсть пїзнання виявляєтьсє на рївнї їснування у виглядї його особливого роду свїтоглядної, смислової заданостї (встановленостї), у виглядї безпосереднього науково-практичного досвїду реальної, конкретної людської суб'єктивностї. Так, В. Храмова зазначає, що: «визначальним каналом “їнтерїоризацїї” соцїокультурного контексту в науковому пїзнаннї виступає... категорїальний

стиль мислення в єдності його світоглядних і логіко-гносеологічних функцій» [258, с. 19]. У результаті життєво-практична дієвість пізнання, яка виступає у вигляді того, що відбувається зі знанням і розглядається як досвід суб'єктивності у світі культури (в історичному процесі пізнання), постає як складна, обширна, суперечлива сфера феномену мислення, реалізована у світі соціально-культурного життя (ап'юріорних структурах пізнання і мислення).

Акумуляуючи досвід з духовно-практичного освоєння світу, реконструюючи його в світоглядному плані та включаючи в структуру самореалізації суб'єкта, мислення у своїх логіко-гносеологічних, когнітивних функціях проектується на пізнавальний процес. У результаті соціокультурне «включається» у «вихідну абстракцію суб'єкт-об'єктного відношення» [258, с. 19], інтегрується у «внутрішні» механізми розвитку мислення. У цій ситуації світоглядне відношення до дійсності вимагає брати до уваги життєво-практичний пласт мислення. Адже за своєю суттю мислення є тією категорією, без якої неможливою постає специфікація явищ, що визначаються по-різному: «світовідношення», «світорозуміння», «світосприйняття», «світоосмислення» тощо. Без мислення «феномен світогляду може втратити свою специфіку» [154, с. 48].

Зазначимо, що соціально-культурний світ є не просто об'єктом серед низки інших об'єктів пізнання, а постає характеристикою всіх імовірних предметів знання загалом. Розуміння соціально-культурної реальності в практичній діяльності та спілкуванні, її існування у вигляді смислу роблять мисленнєву діяльність «атрибутивним» явищем. Це ускладнює завдання визначення стану наукового опрацювання досліджуваної проблеми. Однак актуальність вивчення сутності феномену мислення в науковому вимірі є умовою подальшого розвитку інтелектуально-когнітивної традиції пізнання. Це в підсумку дає змогу «подолати “неповноту” (світ не зобов'язаний триматися в рамках нашого розуму) і водночас експансію суто мисленнєвого бачення пізнання» [175, с. 31].

У результаті дослідження мислення як інструменту пізнання та способу життєдіяльності людини визначилася широка панорама інших світоглядно-духовних явищ і процесів, взаємозв'язків і закономірностей розвитку нових можливостей інтелекту. Разом із тим, зростаючий масив знань, звільнених від

примату суто ідеологічних функцій, потребує паралельного осмислення в контексті розвитку методологічних основ, на яких будується аналіз проблеми мислення. Одним із напрямів такої роботи є виявлення тих емпірично-практичних передумов, які є основою суб'єктивного розвитку людини і водночас задають вихідні соціально-філософські установки в процесі теоретичного пізнання розмаїття пізнавальних і культурних реалій. Панорама сучасного філософського дискурсу (у його різних вимірах – епістемологічному, прагматичному, феноменологічному, постмодерністському, науковому, освітньому, когнітивному, екзистенційному, герменевтичному тощо) під мисленням розуміє не лише (і не стільки) його здатність ідеально відтворювати дійсність, а, як зазначає С. Кримський, «перетворення об'єктивного змісту явища чи предмета в суб'єктивний зміст з урахуванням специфічних соціально-психологічних, культурних механізмів і форм такого відтворення на різних рівнях» [137, с. 81]. Саме в створеному мисленням суб'єктивному світі індивіда здійснюється процес пізнання та творення ним соціально-культурної, політичної реальності.

Такий підхід актуалізує проблему мислення як сферу суб'єктивних процесів самоусвідомлення та самопізнання. Цей підхід реалізується сьогодні еволюційною епістемологією, яка відкриває багато нових сфер, особливо предметно-діяльнісних механізмів у мисленні та пізнанні. Обширні дослідження еволюційних епістемологів К. Лоренца, Д. Кемпбелла, Г. Фолмера та інших, а також вітчизняних науковців у цій сфері показують, що хоча людина і належить до природного світу, але має розглядатися поряд з іншими її складовими [175, с. 31]. Зазначена обставина вимагає включення в цей процес багатозначності поняття «життєвого світу». У його класичних визначеннях він постає як «донаукова» свідомість, що складається з суми «безпосередніх очевидностей». Це – дофілософська, донаукова, первинна в пізнавальному відношенні даність, яка існує ще до свідомого сприйняття індивідом певної теоретичної установки. «Життєвий світ» є сферою «відомого всім, безпосереднього очевидного», «коло впевностей», до яких ставляться з довірою, «давно існуючою», і які прийняті в людському житті «поза всяких вимог наукового обґрунтування» [75, с. 238–240].

«Життєвий світ» – це насамперед світ суб'єктивного переживання, світ духовного абстрагування, світ екзистенційного сприйняття.

Як відомо, спроможність людини до інтелектуального, духовного життя, до самоздійснення свого «Я» в діяльності мислення пов'язується зі здатністю особистості до трансценденції, до реалізації індивідуальної свободи. На думку К. Поппера, це поза природою і суспільством, це «третій світ», що є віртуальним світом, «заселеним» ідеями, теоріями, гіпотезами, науковими концепціями і програмами. Це світ рефлексії, «безпосереднього бачення» [164]. З огляду на це, актуальність поставленої проблеми мислення обумовлена необхідністю повернення до відтворення індивідом власної сутності, тобто до створення себе як мислячої особистості, з «апаратом» відчуття і здатностями інтелектуальної рефлексії.

Розвиток інтелектуально-пізнавальних, морально-етичних традицій, які нагромадилися впродовж історії розвитку науки, культури й філософії, передбачає становлення системи цінностей як фундаментального принципу формування особистості, її собітотожності та гідності. Сьогодні, коли актуалізувалися питання функціонування й динаміки науки, культури й освіти, як і питання реформування та трансформування суспільства, набув гостроти аналіз станів індивідуального і суспільного життя в його духовно-культурному вимірі. Цей аналіз відкриває нові можливості для перегляду й поглиблення низки філософських уявлень відносно проблеми діяльності мислення. Загальновідомо, що адаптація до цього світу і все життя людини постають як процес пізнання. З цього випливає, що моделі розвитку та самоорганізації складних систем необхідно застосовувати і до мислєдіяльності людини. У результаті вона «отримує свій справжній зміст і значення залежно від рівня розвитку самоосмислення, перетворення його у факт існування» [175, с. 31]. Сьогодні це має виняткове значення для активізації інтелектуального, соціально-філософського пошуку на відновлення та формування в просторі суспільного «життєвого світу» цивілізаційних традицій подальшого розвитку.

Зазначимо, що процес становлення цивілізації та культури започатковується з активізації мислєдіяльності. Про це свідчить той факт, що мислення як проблема

філософії постає в епоху формування античної цивілізації. Зокрема, Сократ відкрив перспективи розвитку мислення, «приводячи в рух думки своїх опонентів і слухачів, змушуючи змінювати їх бачення та розуміння того, що відбувається, світу і себе» [212, с. 82]. Для Парменіда «мислення людини може бути і правильним, і неправильним, але він обговорює умови побудови несуперечливої думки» [212, с. 77]. У Платона мислення має виходити з незмінної основи та не залежати від суб'єкта мислення. На цих засадах Платон формулює своє вчення про «світ ідей» [109, с. 106]. Арістотель здійснює побудову правил і категорій мислення, показує його діяльну природу, закладає основи культури мислення, описує процедури правильного мислення [109, с. 114].

Результатом розвитку середньовічної теологічної метафізики постала нова система мислення відносно до античних принципів пізнання світу. Його представники (Августин Аврелій, Боецій, Тертуліан, Тома Аквінський, Климент Римський, П'єр Абеляр, Ансельм Кентерберійський, Роджер Бекон та ін.) встановлюють всі визначальні складові мислення (цілі, розуміння істини, начала, методологію тощо) по-новому. На цій стадії суб'єкт із зовнішнього перетворюється у внутрішній об'єкт, у результаті чого виникають дії нових інтелектуальних сил [109, с. 139].

В епоху Нового часу і Просвітництва необхідність нового розуміння світу, що обумовлена численними відкриттями у сфері науки, перетворює мислення в безпосередній об'єкт вивчення новоєвропейської філософії. У концептуальних побудовах Ф. Бекона [28–29], Р. Декарта [80], Б. Паскаля [189], І. Канта [112], Д. Юма [278] та ін. формується нова культура мислення, яка стає простором для самотворення людини та реалізації її інтелектуальних, когнітивних можливостей. Виокремлюється провідна стратегія мислення – раціональна (розум є відправним пунктом пізнання), на засадах якої формуються принципи «природовідповідальності» і «культуровідповідальності», що сформували стратегію модерного мислення [212; 213].

Концептуалізацію ролі та значення мислення в соціально-культурній, пізнавальній і гуманітарно-духовній діяльності здійснено в працях представників німецької класичної філософії – Г. Гегеля [60], Й.-Г. Фіхте [240], В. Шеллінга.

Для цього періоду розвитку мислення характерним є його виокремлення як головного фактору духовного розвитку, на основі чого утворюються нові філософські, культурно-ціннісні, науково-праксеологічні та інші системи [125; 135; 136; 212; 213].

У неокласичний період розвитку філософії концепт мислення в контексті його ірраціонального змісту розглядають А. Шопенгауер [266], В. Дільтей [87], Г. Зіммель [103], Е. Кассіерер [116] та ін. У дискусії «наук про дух» і «наук про природу» теорія мислення розмежовується на гуманітарну та науково-природничу тенденції його аналізу і тлумачення. Диференціація в цьому плані розкриває більш широке уявлення про стратегії раціонального й емпіричного способів пізнання і мислення, на основі яких формуються інтенції творчості.

Варто зазначити, що соціально-філософські рефлексії відносно аналізу проблеми мислення в контексті характеристики раціонально-інтелектуальних і методологічних засад, ментальної специфіки, культурологічного аналізу належать В. Кременю, який репрезентує нові оригінальні підходи до проблеми постановки нових акцентів у філософсько-освітніх традиціях [132–135]. Світоглядно-антропологічна переорієнтація сучасної вітчизняної філософії отримала своє закономірне продовження у широкомасштабному осмисленні науки й освіти в працях С. Довгого [89], А. Карпова [115], А. Сакун [218] як перспективи розбудови соціального буття. Це детермінувало дослідницькі пріоритети авторів, зосередило увагу на соціально-культурних, когнітивних і методологічних акцентах як визначальних у процесі становлення мислення суб'єкта пізнання та діяльності. Вітчизняна світоглядно-антропологічна школа розглядає мислення в «екзистенційній напруженості» та «трансцендуючій активності» суспільного та особистісного буття [109].

Концептуальні рефлексії М. Поповича розкривають значення філософських традицій у розвитку логіки та культури наукового мислення [196]. Значний вплив на вибір концептуальних орієнтирів дисертаційного дослідження мали філософсько-теоретичні розробки С. Кримського [136; 137], у яких досліджується культура мислення як найважливіший момент людського способу буття в



культури та творчих проявів активності особистості в суспільному і науковому житті.

У парадигмі онтологічного аспекту розгляду мислення насамперед потрібно відмітити позицію, у якій підкреслюється зростаюча роль людського (суб'єктивного) фактору в суспільному житті, а відзначається він насамперед в розвитку інтелектуально-мисленнєвих цілепокладань і вибору засобів досягнення раніше обраних і визначених цілей [212]. Культурно-онтологічний аспект мислення розглядається через специфіку поняття «світ», «смысл», «дух», «мислення», «досвід» [212; 213]. Вказані дослідження «буттєвого» кола мислення поглиблюють необхідність вивчення та розуміння процесів суб'єктивно-творчої, когнітивно-пошукової діяльності.

Антропо-гуманістичні інтенції розвитку мислення в контексті духовності через множинність соціально-філософського знання розкриваються в працях В. Андрущенка, Є. Андроса, І. Бойченка, Є. Борінштейна, Л. Губерського, В. Кременя та ін. Вони мають насамперед філософсько-освітню концептуальну спрямованість, визначену дослідницькими дискурсами, розв'язують комплекс важливих проблем відносно освіти як об'єкта дослідження та постають методологічним підґрунтям для широкомасштабних соціально-філософських пошуків. Окреме місце займають дослідження творчого аспекту філософського мислення, аналіз перспектив його розвитку.

Дослідженням розвитку епістемологічних варіантів розв'язання проблеми мислення, науки та культури є праці В. Воронкової [34], П. Гайденко [40–42], у яких: розкрито сутнісні виміри процесу пізнання та мисленнєвої діяльності в контексті ціннісних, праксеологічних, антропологічних чинників; увагу акцентовано на соціально-історичній і культурній динаміці розвитку мислення людини; досліджено вияви його антиномічності, відчуження, аномії; визначено аксіологічні чинники людської мислєдіяльності як «нової метафізики історії», спрямованої на гуманізацію суспільних відносин.

У працях німецького педагога і психолога М. Вертгеймера розроблено концепцію розвитку продуктивного мислення як творчого процесу насамперед в освітній діяльності. Шляхом активного пошуку способів цілісного бачення

поставленого завдання автор розв'язує проблеми творчості в науці, зокрема проблеми інсайту, а також ролі інтелекту та психологічних установок в діяльності мислення [31].

У низці філософських праць проблематика «духовного» пов'язана з когнітивною діяльністю. У цьому ж контексті мислення як ідеальний процес висвітлюється в працях Д. Дубровського, Е. Ільєнкова, М. Ліфшица, А. Лосєва та інших представників «теорії відображення». Однак, підкреслюючи субстанційність мислення, категорія «ідеального» є недостатньою для виявлення всієї повноти його змісту. На нашу думку, широку та всебічну панораму природи та змісту мислення в контексті культури досліджує С. Пролєєв. У категорії «духовності» як особливої форми ідеального стану свідомості акцент зміщується з вивчення різноманітних виявів пізнавальних інтенцій на дослідження сутності продуктивного мислення, на розгляд його як специфічної складової способу буття людини й обов'язкової передумови інтелектуальних і культурних утворень [204; 205].

На думку Л. Мікешіної, діяльність мислення безпосередньо пов'язана з феноменом і фактором «суб'єктивного». Емпіричний суб'єкт із позицій інтелектуально-мисленнєвої практики аналізує «різні форми життя та життєвого світу, повсякденності, допонятійних, довербальних феноменів... Суб'єкт пізнання постає в такому разі як той, що задає предметні смисли, розуміє, інтерпретує і розшифровує глибинні та поверхові буквальні смисли» [175, с. 14].

Відповідно до цих позицій, В. Розін розглядає проблему мислення як суб'єктивне в контексті історичного формування та становлення культури, фіксує головні моменти становлення мислячої особистості [212; 213]. Ряд аспектів суб'єктивного досліджуються в працях представників комунікативної філософії. Окремим аспектом суб'єктивності індивіда, що є концептуальним для визначення мислення та його соціальної природи, постає проблема «Я» та його комунікації з «іншим» «Я». В історико-філософському контексті її розглядає Т. Васильєва [30], у культурно-філософському – С. Пролєєв [204], а в загальнометодологічному – В. Столін [229]. Більш поглиблений аналіз людського «Я» в його персонологічній визначеності дають в екзистенціальному аспекті

фундаментальні праці М. Гайдеггера [248–253] та К. Ясперса [281], у персоналістському – Е. Муньє [182], феноменологічному – Е. Гуссерля [74–78] та М. Мерло-Понті [173; 174], релігійно-екзистенціальному – М. Бубера [25] та Г. Марселя [166], герменевтичному – Х.-Г. Гадамера [37; 38], а в постмодерністському – Ж. Дельоза [81; 82], Ж.-Ф. Ліотара [148; 149], Р. Рорті [215], М. Фуко [243–247], а також наукові комунікативні дискурси З. Краснодембського [129], Е. Левінаса [143]. Окреме місце посідають праці З. Баумана [8] і В. Сухомлинського [230], в яких вказується, що для повного формування свого відповідального «Я» індивід має в своєму особистісному досвіді узагальнити принципи та «настанови» соціального конструювання людини і суспільства.

На думку Д. Бекхерста [12], ідея мислення проявляє себе в концепції соціального конструктивізму. Остання знаходить розроблення в працях Д. Макдауелла [308], Дж. Брунера [283], К. Гергена [295; 296], Я. Хекінга [297–299], К. Данцігера [285]. Для них ідентичність людини сформована дискурсивно-мисленнєвими практиками, реалізованими в історії та культурі. Особливу роль у формуванні мисленнєво-інтелектуальних здібностей, умовою чого є свобода, відіграє освіта. Джерелом інтелектуальної свободи, на думку Д. Оуенса, є мисленнєва рефлексія, яка впевнює індивіда в силі його власного розуму. Здатність до розумової діяльності на основі рефлексії уможливорює нормативність мислення [316]. Пошук істини є процесом навчання, вважає А. Макінтайр [304; 305], у просторі якого виникають і реалізуються мисленнєві рефлексії. Для формування автономності (свободи) в процесі навчання потрібно відповідним чином організувати освітню систему.

Окреме місце займають дослідження впливу інформаційно-комп'ютерних технологій на інтенсифікацію мисленнєвих функцій та інтелектуальних здібностей людини. Вони надали людині необмежені можливості мисленнєвого експериментування та моделювання. На думку Е. Морена [179; 180], Р. Болбакова [21; 22], В. Нечаєвої [184], У. Нейсера [183] та ін., ця обставина зумовила ускладнення процесів сучасної мислєдіяльності, що сприяє розгортанню когнітивної діалогіки. Когнітивні процеси мислення та свідомості в

психологічному аспекті досліджують Ф. Крейк [131], Р. Ділс [86], В. Цвєтков, І. Соловійов [223] та ін. Однією з головних проблем вивчення когнітології як цілісної науки про механізми процесів свідомості, мислення та пізнання є дослідження взаємовідносин понять «інформація», «інформаційні ресурси», «знання» [223]. Когнітивне моделювання як спосіб організації мисленнєвої діяльності розробляє Дж. Лакофф [142]. У когнітивних структурах мислення підпорядковується певним логічним правилам. Нову версію когнітивності надає англійський епістемолог Т. Хілл [257], яку він пов'язує з філософією А. Бергсона [14]. У результаті когнітологічний дискурс концептуалізується в ролі пізнавально-мисленнєвої здатності людини.

Важливе значення для вивчення та розуміння когнітивної концепції мислення має теорія «автопоезису» У. Матурани і Ф. Варели [175]. Для них ментальна, раціонально-мисленнєва діяльність є організуючою діяльністю живих систем на всіх рівнях життя. Сутність феномену інтелекту в контексті процесів мислення визначає Г. Говард [64], для якого людина володіє низкою відносно автономних інтелектів (лінгвістичний, логічний, просторовий, кінестичний тощо). Їх наявність робить людей мислячими істотами. Концепцію конвергентного та дивергентного мислення розробляє Г. Алдер [1] і Дж. Гілфорд [62].

Аналіз сутності мислення у взаємозв'язку з формами духовної культури та творчості розкривається в дослідженнях С. Кримського [136; 137], М. Мамардашвілі [163–165], В. Розіна [212; 213] та ін. В них «духовне» як визначальне начало інтелектуально-мисленнєвої діяльності визначається як особлива складова генези і розвитку соціально-культурної реальності та наукового пізнання, самовизначення індивіда та становлення його творчих здібностей. Аналіз культури в структурах життєдіяльності розкривають ті форми соціального життя, у яких праксеологічні аспекти людського мислення нерозривно пов'язані та взаємозумовлені з духовною і когнітивною діяльністю.

Особливості розвитку мислення в контекстах науки, художньої культури, мови в їх історичних формах, специфіка взаємозв'язку мислення з різними аспектами соціального життя і практики конкретних культур отримали в дослідженнях З. Оруджева [187], М. Бахтіна [9; 10] та інших дослідників. У цьому

контексті теоретичні дискурси З. Скринник, М. Булатова, Є. Бистрицького показують культурно-історичні основи мислення як світоглядно-категоріальної форми освоєння дійсності людиною. Дослідженню ролі мислення в суспільній та індивідуальній свідомості, світоглядної єдності мислення, знання та самосвідомості, пізнання суспільної та індивідуальної свідомості як умови буття людини в світі присвячені колективні розвідки М. Ліпіна [150], В. Лекторського [145], А. Кравченко та ін. Широка ретроспектива генези мислення в єдності з суперечливим становленням соціального буття в історичному плані подана в працях з історії філософії. Це зумовило автора дисертації спрямувати напрям своїх досліджень на філософський аспект формування мислення в цивілізаційному процесі.

Послідовний аналіз креативу мислення в контексті нової парадигми наукового пізнання здійснено в розвідках М. Мамардашвілі. Він показує, що творче відношення до реальності робить осмислення істини в процесі наукового пізнання невіддільним від самореалізації індивіда [163–165]. Натомість С. Кримський досліджує екзистенційний зміст духовної культури в парадигмальних трансформаціях філософського мислення, що показує «вічний» характер справжніх, цивілізаційних цінностей людського життя в мінливому світі переходу історії в період метаісторії [135; 136]. Постає необхідність дослідження проблеми «екзистенційності», яка є способом осмисленого переживання духовного буття, формою його укоріненості в глибинні структури і менталітет людини [109]. Учений К. Гірц зосереджує увагу на інтерпретаційній теорії культури та її впливі на свідомість і мислення індивіда [50], а С. Довгий вказує на взаємозв'язок наукового мислення та художньої культури (мистецтва) [89].

Дослідження мислення як способу активізації науки, філософії, освіти, його значення для теорії і практики сьогодення здійснюють М. Епштейн [274–276], Ю. Шилков [265], В. Храмова [258], Ф. Гіренок [63], К. Поппер [197], Б. Рассел [206]. Аналіз ролі мислення у формуванні сучасної педагогіки, філософії освіти (зокрема філософії для дітей) здійснено в працях Дж. Дьюї [94], М. Ліпмана [151–153], Н. Юліної [277], Л. Сведсона [219], В. Сухомлинського [230], С. Терно [232], В. Кременя [132–135], Л. Потаніної [201], Г. Драйден [91] та ін. Загальний

висновок вказаних авторів полягає в тому, що мислення надає можливість концептуалізувати знання, створювати проєкти, організовувати навчально-педагогічний процес.

Творчі можливості мислення у філософських, наукових, соціально-культурних практиках сучасності реалізуються в концепціях постмодернізму, представленого інтелектуальними дискурсами Ж.-Ф. Ліотара [148; 149], Ж. Дельоза [81; 82], Ж. Дерріди [84], М. Фуко [243–246], Д. Макклоскі [162], В. Вельша [324]. У вітчизняній філософії інтенції постмодерністської культури мислення досліджують В. Ільїн [133], В. Загороднюк [102], Г. Ковадло [123]. Особливості синергетичного мислення досліджують К. Майнцер [159], Г. Буданов [26; 27], І. Пригожин [202; 203], І. Стенгерс [203], В. Романов [214], Н. Клімантович [119], О. Князева [120–122], С. Курдюмов [140], С. Єрохін [98], В. Войцехович [32]. Рефлексивна природа мислення представлена в роботах Т. Рябушкіної [217], К. Роджерса [210], І. Семенова [220], А. Шарова [262], Д. Новикова [185], Ж. Піаже [192; 193]. Результатом рефлексії є критичне осмислення пізнавальних і соціальних процесів та факт їх існування.

Наукове мислення в його історії та модифікаціях досліджують С. Довгий [89], Л. Шашкова [263], Л. Мікешина [175], В. Лукашевич [157], Д. Морелл [314], Т. Кун [139], В. Стьопін [226–228], П. Фейєрабенд [238], М. Гайдеггер [248–252]. Його результатом є входження до нової пізнавальної, освітньої парадигми, у якій відкривають невидимі раніше можливості наукового пошуку та творчості. Зміну стилів наукового мислення, зокрема в його трансформації від техніко-технологічного до інформаційного як результату розвитку комп'ютерно-цифрової мережі досліджують В. Мельник [172], Г. Тульчинський [235; 236], Р. Додонов [90], А. Решетніченко [208], А. Маслов [167], А. Тхостов [96], П. Щедровицький [270; 271]. Сучасний, інформаційно-технологічний стиль мислення створює нову когнітивно-інтелектуальну реальність.

Проблему наукової освіти, яка породжена розвитком і ствердженням наукового мислення, розглядають в своїх розвідках С. Довгий [89], А. Карпов [115], А. Фаго-Ларжо [237], Дж. Мокір [178], О. Князева [120–122], Е. Морен

[180] та ін. З позицій наукового мислення відкриваються перспективи освіти, заснованої на методологічних принципах науки.

Аналіз дослідження сутності та ролі мислення в житті людини в парадигмі сучасного соціально-філософського знання є в своїй основі комплексним дослідженням, що потребує розв'язання низки інших як суто філософських, так і культурологічних, психологічних, історичних, соціальних, наукових проблем. З огляду на це, методологічне узгодження й інтеграція різноманітних форм і напрямів мисленнєвих стратегій раціоналізму, емпіризму, ірраціоналізму, сцієнтизму, когнітології, постмодернізму тощо та соціокультурних підстав у вивченні специфіки інтелектуального пізнання стало необхідною умовою виконання поставлених у роботі завдань.

Методологічною основою розглянутих досліджень є низка тем класичного екзистенціалізму М. Гайдеггера і К. Ясперса, проблема інтенційності свідомості та мислення у феноменології Е. Гуссерля, екзистенційний аналіз проблеми свободи вибору у фундаментальній онтології Ж.-П. Сартра, інтерпретації свідомості і мислення в концепції «життєвого світу» М. Мерло-Понті. Переосмислення вказаних дискурсів здійснено постмодерністськими критиками традиційного пізнання та культури, насамперед Ж. Фуко, Ж. Деррідою, Ж. Бодрійяром, Р. Бартом, Ж. Лаканом, Ж.-П. Ліотаром та ін. З огляду на це, постає завдання акцентувати на специфіці інтелектуальних, когнітивних вимірів сучасного наукового пізнання, продуктивність якого залежить від креативності мислення.

Здійснений аналіз розвідок і концепцій є не остаточним, але він дає уявлення про актуальність і рівень теоретичної розробки проблеми мислення в контексті практик соціального і культурного життя, наукового пізнання, показуючи її реальну значущість та методологічну обґрунтованість. Виявлення теоретичної сутності мислення, його теоретико-практичного, соціального і культурного змісту відіграє важливу роль у творенні єдиного комунікативного простору науки, освіти, їх ціннісних орієнтацій. Це надає можливість використовувати набутий досвід діяльності мислення в дослідженні не тільки минулих, а й майбутніх реалій розвитку культури і цивілізації, в прогнозуванні як

теперішніх, так і більш віддалених результатів розвитку соціуму, здійснення соціокультурної комунікації для самореалізації індивіда та його творчості.

У дисертаційному дослідженні увага зосереджується на філософських теоріях і концепціях мислення, які розглядаються у філософській літературі в контексті історії та сьогодення, виявляючи різні напрями теоретико-методологічного характеру. Їх концептуальний зміст розкривається в теоретичних міркуваннях, уявленнях, зумовлених реаліями життя, глобального світу, а також соціально-культурними чинниками, ментальними та інтелектуальними настановами. Домінування прагматичної компоненти над ціннісно-духовною в певну епоху розвитку соціально-культурного життя, одночасно специфічні прояви апріорних, ірраціональних орієнтацій в пошуках смислу і свідомого вибору в житті дали змогу максимально уникнути економічного, соціального та політичного детермінізму. Адже ту чи іншу філософську, мистецьку, наукову, релігійну тощо ідею не завжди можна редукувати до матеріально-економічних основ життя. Потрібно виходити з того, що детермінація духовного соціально-економічним є по суті суб'єктивною позицією. Як природне, так і кожне духовно-культурне явище існує відповідно до законів певного гармонійного цілого, до реалізації якого в історії прагнуло як суспільство, так і окремий індивід.

Потрібно зазначити, що методологічний підхід, який ігнорує полізмістовність мислення, не дозволяє досліджувати наукові, духовні артефакти в їх унікальній самоцінності. Тому є «телеологічним» за своєю сутністю. У такому разі особливої уваги заслуговує позиція В. Дільтея, згідно з якою факти, що стосуються суспільства і його культури, ми можемо зрозуміти лише «внутрішньо», тільки на основі своїх суб'єктивних вражень. Природа, предметність «чужа» для нас, вона є «зовнішністю». Життя постає насамперед як «духовний процес», те, що «людина думає, відчуває і до чого прагне» [87, с. 9]. Зазначена позиція правомірна в характеристиці поліфонічної цілісності того чи іншого наукового, культурного феномену в його полізмістовності й осмисленому аналізі.

Теоретичний аналіз є завершальною інстанцією вирішення досліджуваної проблеми, але ніколи не кінцевий, особливо, коли йдеться про мислення. Зазвичай



людина обумовлена середовищем існування, але в процесі розвитку виходить за межі цієї обумовленості: звільняючись від її впливу на певний період, вона повертається до неї сама. Адже тепер вона стала новою реальністю в процесі побудови нового духовно-культурного простору існування. У процесі осмислення власного життя, вказує К. Ясперс, людина виходить за межі даного їй існування. Вона виконує «духовний процес», який, визнаючи творчу діяльність «у турботі про існування», стає «сміслом ідеї», що «пронизує турботу» [281, с. 359]. Творчість як підстава для розвитку мислення є підтвердженням домінантного впливу інтелектуальної діяльності в духовно-моральних виявах життя людини. У цій ситуації потрібно осмислено звільнитися від домінанти прагматично-раціоналістичного підходу в розумінні духовної складової пізнання.

На думку автора, важливою властивістю сучасного стилю та способу мислення є визначальне положення «інтерпретуючого» розуму, якому поступається «законодавчий» (детермінуючий) розум. У логіко-методологічному аспекті інтерпретація «полягає в пошуку більш точного, визначеного смислу або системи значень для того чи іншого твердження» [175, с. 285]. Хоча в різних за змістом, історико-культурною та науковою зумовленістю філософських концепціях певний методологічний аналіз виявляє усталені сюжетні лінії, ідеї, інваріантні концепції. Такою проблемою зокрема постає «мислення», яке в плюралізмі визначень («дух», «душа», «розум», «розсудок», «міркування», «самосвідомість», «інтелект», «Я», «суб'єктивність», «знання» тощо), наявне в альтернативних філософських концепціях, теоріях і вченнях про науку, пізнання, перспективи розвитку людини тощо.

Потрібно враховувати, що інваріантний характер соціально-філософських проблем як культурних універсалій «планетарного мислення», аналітично-епістемологічних констант, фактору гармонізації суспільних та індивідуальних ціннісних орієнтацій тощо, виявляє себе через евристичні можливості методологічних рефлексій. Вони зорієнтовані «на розвиток мислення, на побудову нових способів отримання знань» [212, с. 23]. Теоретичні питання з'ясування тотожності й відмінності різних філософських підходів до поставлених в дисертаційній роботі проблем мають напрацьовані методологічні підходи,

зокрема «софійно-екзистенціального» [136] типу мислення, «голос іншого» Р. Рорті [215], «думка про іншого» Е. Левінаса [143], «парадигмального» [139] тощо.

Досвід методологічного аналізу підтверджує, що соціально-філософське дослідження має врахувати всю актуальну множину станів індивідуального та соціокультурного розвитку, проте не «зникаючи» в ньому, а осмислюючи його за допомогою методів і міркувань, вироблених у філософських і наукових концепціях. Визначення методологічних принципів дослідження вимагає врахування сучасного стану соціальної філософії, яка має охоплювати результати комунікативного, постмодерністського, аксіологічного, синергетичного, рефлексивного, герменевтичного тощо підходів. Необхідно враховувати інтелектуально-парадигмальний вимір сучасної філософії, який в своєму позитивному варіанті ставить на перше місце суб'єктивність. Теоретичні та науково-практичні інтенції суб'єктивності мають узгоджуватися з напрямками інших індивідуальних інтенцій, утворюючи ціннісні орієнтації смисложиттєвих виборів. Синтезуюча доповнюваність методологічних підходів обумовлена необхідністю «вписувань» загальнолюдських цінностей в «об'єктивності» значень «ціннісно-сислового» універсуму [136, с. 5–6].

Для досягнення поставленої мети доцільно включити в дослідження загальнонаукові принципи системності, історизму та методологічного плюралізму у вивченні й узагальненні ідей, концепцій, дискурсів, поглядів, поданих у використаних джерелах. З метою вивчення сутності проблеми мислення в реальній співмірності з духовно-культурними реаліями соціуму застосовано історико-генетичний метод. Він показує різні етапи становлення мислення та пізнання в їх досягненні як досвідом окремого суб'єкта чи сукупним, інтерсуб'єктивним досвідом. Разом із тим, у дисертації розглянуто й узагальнено раціональні, ірраціональні, практичні, логічні, ментальні, психологічні, когнітивні та інші явища, що функціонують в свідомості та культурі суспільства. У результаті категорія «мислення» отримує конститутивне застосування. Мислення стає співмірним процесом культурного й інтелектуального пізнання реальності. У сфері вибору смисложиттєвих ідеалів, наукових та етичних принципів у

діяльності мислення застосовується конститутивний метод, функціонально адекватний динаміці розвитку соціуму і його цілям.

Дискурсивний метод, який результативно використовується в постмодернізмі, філософській антропології, герменевтиці, дає змогу здійснити предметно-регулятивний аналіз змісту філософських концепцій, насамперед тих, в яких увага зосереджується на креативній сутності мислення. Це має позитивне значення для пізнання сутності проблем «ціннісно-духовного», «суб'єктивного», «творчого», «науково-освітнього» тощо, які виступають організуючими та конститутивними інтенціями у виборі перспектив соціальної життєдіяльності. Розв'язання цих проблем спрямовує до цілісної досконалості та досягнення вищої мети діяльності мислення в суперечностях соціальної динаміки.

З урахуванням індивідуального характеру мислення людини, філософсько-антропологічний метод акцентує на його суб'єктивній сутності. Теоретичним підсумком розвитку філософсько-антропологічної рефлексії стало поліваріативне бачення людини, що має важливе значення для сучасного витлумачення мислення, як особистісного, так і соціального. Інтерпретації герменевтичного методу, який постає в ролі адекватного засобу осягнення результатів діяльності культури, конкретизували поняття творчості суб'єкта в діяльності мислення.

З метою розкриття глибинних, помежових основ суб'єктивно-духовного «внутрішнього світу» людини найбільш доцільно використовувати концептуально-феноменологічний метод. Його застосування надає можливість виявити сутнісні першооснови динаміки інтелектуальної діяльності в культурі мислення, здійснити аналіз параметрів діяльності наукового пізнання та його творчих структур, а також змісту творчості. Кожна інтелектуальна система як умова діяльності мислення є по суті елементом, своєрідною цілісністю, яка наділяє його самостійним і процесуальним характером. Зазначимо, що розглянути специфіку особистісного мислення можна в ситуації його «переживання», входження у його «внутрішню» сферу діяльності.

Феноменологічний метод підтверджує, що діяльність мислення є не лише творчим актом, а й інтуїтивним відчуттям сутності, що дає змогу виявити зміст і структури науково-когнітивних процесів. Їх реалізація в процесі пізнання

дозволяє мисленню «включитися» в потік феноменів «життєвого світу», «побачити» його сутність. Продуктивність феноменологічного методу полягає в можливості розкриття творчого мислення через ситуації, у яких «презентує» себе той чи інший основний зміст досліджуваних проблем. Результати діяльності мислення показують, що завдяки актам об'єднання (синтезу) забезпечується розуміння предмета. Це розуміння має значну практичну ефективність, переконливість, логічну доказовість. Якщо ми «мислимо» феномен культури (художньої, релігійної, наукової, моральної тощо) в певному конкретно-історичному часі, то повною мірою покладаємося на достовірність такого явища для індивіда і для спільноти. Складовими елементами феноменологічного методу є необхідність і вміння розрізняти «похідні», «вторинні» та «першочергові» процеси мислення. Останні дають змогу «пробитися» до змісту, розкрити особливу здатність феноменологічного уявлення, яке дозволяє мисленню розкрити складні процеси і вільно орієнтуватися в суперечностях світу, його особливостях і перспективах розвитку.

Системно-структурний підхід сприяв співмірності іманентних та особистісних взаємодій як важливих детермінантів мисленнєвої діяльності в цілісності наукового пізнання в його соціальному та культурному аспектах. Він надає можливість зрозуміти мислення і всі пов'язані з ним процеси відповідно до реалій життя. Через застосування когнітивно-рефлексивної методології системно-структурний підхід дає змогу більш повно розкрити інтелектуально-творчу діяльність у порівнянні з досягненнями традиційного пізнання. Разом із тим він містить нову логіку обґрунтування, основу якої становить пошук мисленням конкретних наукових взаємозв'язків цілісності об'єкта дослідження і вияв повної типології його взаємодій.

Рефлексивний підхід надає можливість розглянути внутрішню динаміку становлення феномену мислення в особливостях об'єктивного визначення його «реальності» та практичного вияву змісту соціально-культурного простору. Проблемність традиційних об'єктивних фіксацій і характеристик мислення зумовлена самим характером його існування у вигляді «інтелектуального процесу», що перебуває в комунікативних відношеннях між суб'єктом і об'єктом

когнітивної діяльності. З огляду на це, системно розглядаються символічні «посередники» досвіду культури мислення у внутрішньому змісті доцільно організованої діяльності. Це дає змогу сприймати мислення як об'єктивний процес у реальних відношеннях суб'єктивної діяльності та спілкування.

Дослідження концепту творчого мислення вимагає врахування та розуміння тих наукових передумов, які передбачаються специфікою світу життя індивіда та соціуму. Цей підхід є результатом особливого епістемологічного статусу науки. Сучасна традиція дослідження проблеми мислення в соціальній філософії в межах раціонального, парадигмального, логічного та рефлексивного підходів демонструє евристичний, когнітивний та інтелектуальний потенціал креативної активності особистості. Досвід вітчизняної світоглядно-антропологічної школи в осмисленні феномену культури мислення особистості репрезентує творчі можливості системи освіти в її науковому вимірі. З урахуванням постійного інтересу до проблеми духовно-культурного та соціального буття людини необхідними вбачаються подальші системні, конкретні, концептуальні філософські дослідження проблеми наукового мислення у творенні наукової освіти.

Таким чином, теоретико-методологічне узгодження й інтеграція різноманітних форм соціально-філософського знання та його напрямів є необхідною умовою вирішення поставлених в кожному теоретичному дослідженні завдань. Напрацьовані матеріали дають змогу враховувати різні методологічні підходи до з'ясування сутності поставленої проблеми, обґрунтувати доцільність застосування методологічних рефлексій і методів, які найбільшою мірою здатні виявити смислову змістовність мислення в динаміці соціокультурного буття наукової творчості й освіти. З огляду на актуальність проблем, які постали сьогодні перед світовою та вітчизняною філософією, доведено необхідність і теоретичну значущість застосування вказаних методів дослідження.

### 1.3. Дискурс мислення у формуванні смислу життя в ситуації глобалізації

Для розвитку культури мислення важливо, що сучасна людина живе в епоху перманентних соціальних інновацій, динаміка яких постає як соціодинаміка з атракторами ймовірностей можливих змін. Становлення нового проходить у своєму розвитку певні життєві стадії. На першій стадії ріст є незначним: новий продукт, нові технології, новий спосіб життя стверджують себе, що пов'язано з великим опором з боку старого, усталеного, загальноприйнятого. Потім потреба в новому соціальному, економічному, культурному продукті чи технології різко зростає, їх визнання і швидкість дифузії в суспільстві значно збільшується. На третій стадії життєвого циклу ріст уповільнюється, переходить на стан стагнації, може спостерігатися спад інтересу до нового, його значущості в житті суспільства. Тривалість «життя» соціальних інновацій, розвиток яких зумовлює активність змін, залежить від багатьох чинників: радикальності самої інновації; умонастрою в інтелектуальному середовищі, зокрема і соціуму загалом; наявності відповідних трендів у розвитку технологій (наукових, політичних, економічних); зміни соціальних очікувань. Політичні організації, економічні компанії, які культивують і підтримують нове, витісняють із політики ті сили та партії, а в економічному житті ті корпорації та компанії, які не здатні до осмислення та розуміння нового, не можуть осягнути суть запитів сучасності. Їхні пропозиції та продукція стають не конкурентоздатними. Те саме відбувається в науці, культурі, освіті, тобто у сферах, які мають створювати новий соціокультурний ландшафт, нову систему цінностей, новий життєвий світ, вибір смислу життєдіяльності. «Переоцінка цінностей є загальною формою інновації: істинне або витончене, яке вважається цінним, знецінюється, а те, що раніше розцінювалося як банальне, чуже, примітивне або вульгарне, набуває цінності» [70, с. 13], – зазначає Б. Гройс.

Ствердження нового в усіх сферах соціального життя робить процес змін і реструктуризації нового соціального простору з його новими смислами предметом особливого типу мислення та діяльності. Інтерсуб'єктивна взаємодія та комунікація в соціально-культурних процесах набуває характеру способу

передачі й засвоєння смислів, які визначають напрями діяльності. У цьому контексті інтелектуальна діяльність (наукова, культурна, політична) виробляє нові смисли в комунікації та пізнанні, тим самим відкриває простори для можливих і допустимих учинків і дій. Активізуючи роботу уявлення, проєктування, а також створюючи нові методи об'єктивації знань та епістемологічних дискурсів, зазначена діяльність «протидіє поширенню певних уявлень (рамок), водночас перетворюючись у боротьбу за можливість зберігати або трансформувати умови людської мислєдіяльності» [271, с. 45].

На нашу думку, виникнення і бурхливий розвиток сфери соціально-культурної творчості проблематизує наявні способи та методи інтелектуальної діяльності, наукових досліджень і предметно організованого мислення. У цьому контексті змінюються способи побудови та реалізації відносин між державою, суспільством та людиною. Поширена точка зору полягає в тому, що відбувається «інтернаціоналізація» вказаних суб'єктів і форм їх самореалізації, а саме – формування світового господарства (глобальної економіки), світової спільноти та держави. Однак світ переживає перехідний період, а тенденції процесів становлення нового не є однозначними, що зумовлює перманентну турбулентність знань, цінностей і смислів. Відбувається «прощання з усіма надіями на те, що в прагненні до нового “утаємничене” відкривається знову, і на те, що прогрес рухається до певної, конкретної мети» [70, с. 14].

Сьогодні транснаціональний капітал перестає орієнтуватися на правила наявних концепцій міжнародного розподілу праці й ігнорує як порівняльні, так і абсолютні переваги національних економік. Традиційні форми впливу національного капіталу на національну державу втрачають ефективність. У цій ситуації частину своїх функцій національна держава змушена делегувати на локальний, а частину – на транснаціональний і регіональний рівні. Проблема полягає в тому, що ренаціоналізація політичного процесу не враховує того, що і національна держава, і суспільство, і капітал є «персонажами минулого». Усі ці утворення виникли в епоху Нового часу і виявилися нездатними асимілювати як досвід світових воєн і соціальних революцій, так і досвід індустріальної глобалізації. На арену світової соціальної історії вийшли нові гравці: регіони,

інформаційно-цифрові програми, освітні анклав, транснаціональні компанії, штучний інтелект.

Загальновідомо, що до середини ХХ ст. індустріальне виробництво було основою державних прибутків і державної політики, джерелом усіх програм, які пов'язані з поняттям сучасної соціально-орієнтованої політики держави. Упродовж другої половини ХХ ст. почав формуватися фундамент нового, постіндустріального соціально-економічного ладу, ядром якого стали економіка й індустрія виробництва, творення, поширення та використання знань. Виробництво нових знань, технологій – знання про те, як можна використати наявні ресурси інакше, ніж це звикли традиційно робити, – сьогодні визначає не лише конфігурацію та вартість усіх інших факторів виробництва, а й культуру, смисли, цінності та всю духовно-інтелектуальну атмосферу [271, с. 46], отже, і на стратегії мисленнєвої діяльності.

Результати постіндустріальної (інформаційної) революції сьогодні можна спостерігати повсюдно. Традиційні культурні розділення, пов'язані з релігією, етнічною належністю, професією, доповнюються, а потім витісняються іншими, пов'язаними з типом використання отриманих матеріалів, рівнем мобільності. Центри прибутку переміщуються з територіально «прив'язаних» економік спочатку в транснаціональні корпорації, і потім – в інформаційну економіку та її види, пов'язані зі створенням і поширенням технологічних нововведень. Нині до них належить цифрова економіка. Ринок і управління починають трактуватися як взаємодоповнювальні механізми поширення знань. У міру зміни джерел виробництва та напрямів поширення знань перерозподіляється заснована на них влада, змінюється культурний ландшафт, відбувається трансформація смислів і цінностей від «логоцентризму» до «тілоцентризму» [141], а надалі – переходить в епоху «постлюдської персоналогії» [235], яка тепер заміщає гуманізм.

Ідеться про зміну феномену особистості, якою індивід був не завжди. Навіть античність не знала особистості в сучасному розумінні: прийнятними були рід, плем'я, представником яких був індивід. Родова та інші види колективної відповідальності в певних формах збереглися і до наших днів. Однак сьогодні межі свободи та відповідальності особистості звужуються, починають співпадати



з психоматичною цілісністю біологічного індивіда. Ми поки що продовжуємо ідентифікувати особистість за її здатністю до неперервності пам'яті, документами, індивідуальними рисами тіла (очі, зріст, відбитки пальців, фігура тощо). Проте досягнення сучасної медицини (генна інженерія, пластична хірургія, операції зі зміни статі, пересадка органів тощо) спричиняють створення ситуації, коли тіло перестає бути надійним гарантом ідентифікації особистості. Тіло з онтологічної сутності перетворюється в об'єкт різноликої маніпуляції, гри, у подібність костюму, який можна «перелицьовувати», «перекроювати» й міняти. Антропоморфність перестає бути «персонологічно обов'язковою». Людство входить в еру «постлюдської персонології з досить нетривіальними наслідками для права, етики та інших культурних практик. Особистість перетворюється на “точку зібрання”, не монотонну функцію свободи та відповідальності» [235, с. 48].

Ідеться про те, що сучасний образ життя, сучасна соціокультурна реальність заклали засади нової антропології. Зазначена ситуація призвела до нівелювання звичних життєвих циклів, зруйнування не лише великої (родової), а й традиційної сім'ї, реабілітування нетрадиційних статевоїх відносин, відокремлення любові від дітонародження, а самого дітонародження – від репродуктивних здібностей людини загалом. А головне – це «інтенсифікувало динаміку переміщень у межах земної поверхні та близького космосу настільки, що здатність до миттєвої орієнтації і переключення кодів сприйняття та поведінки стала основним фактором не стільки удачливості й успішності, скільки умовою життєвої компетентності» [235, с. 53], тобто знати лише те, що потрібно знати і, відповідно, так само мислити.

Сучасна особистість є не просто продуктом мегаполісів, а постає як проєкт в умовах глобалізації та інформатизації, причому проєкт, який передбачає успішність його реалізації. В умовах «масової культури» на передній план виходить вибір проєкту, автором якого є сама людина (сама себе проєктує і робить). Ідеться про досить конкретну технологію розроблення та реалізації такого проєкту, який охоплює «вибір життєвої стратегії, формування, «позиціонування», просування «певного іміджу» та репутації» [222, с. 39–46]. Це

фактично «маркетингова технологія»: формування власної затребуваності, попиту на себе – не лише на ринку праці, а й в соціальних відносинах, образі життя та побуті. Інформаційні технології, глобалізація створює не лише нові інтенції мислення, а й позитивні перспективи встановлення особистих і професійних контактів [146].

Для нового мислення важливим є те, що розвиток демократичних свобод звільняє від всесилля бюрократії, відкриває можливості вільної «гри» економічних, політичних та інших творчих сил, розширення можливостей самоідентифікації. Зокрема за допомогою нових комунікативних засобів, що відкривають нові перспективи самореалізації особистості. У цих умовах для сучасного індивіда-спеціаліста на передній план виходить свобода, персональна відповідальність, можливість залишатися собою, власні критерії успіху. Мотивація такого працівника до трудової діяльності та трудова етика загалом уже майже не пов'язані з протестантською аскезою, самозреченням, самовиснаженням. Це не людина організації, носій корпоративної культури та корпоративного духу. Вона працює на себе, сама ризикує та реалізує шанси. Праця стає «продовженням людини, її особливим органом, невід'ємною частиною її життя» [205, с. 45], – зазначає С. Пролеєв.

Така ситуація повертає смисл у людське життя, який протистоїть безглуздим видам діяльності. Смисл постає соціальним, культурним, мотиваційним засобом, який консолідує суспільство. Смисл як смислоутворення й процес осмислення тлумачать як «самовизначення» в багатоманітному, але «цілісному світі» [259, с. 77, 79]. Інакше кажучи, у ситуації «постлюдської персонології», яка пов'язана з технологізацією, повсюдно змінюються критерії цінності життя та його осмислення. Так, започатковується фундаментальна асиметрія міжособистісних відносин, тобто під сумнів ставиться здатність людини визначати себе як «самоздатну особистість» [135, с. 31]. З огляду на це, зростає необхідність визначення смислу життя та діяльності людини, що передбачає чітке бачення та розуміння як наявної реальності, так і майбутнього.

Питання про смисл – це питання про осмислення життя та спосіб існування людини в ньому. «Лише перебуваючи в стані невисловлених мисленнєвих

інтенцій, – зазначає М. Мамардашвілі, – ми опиняємося в стані пристрасті доказу світу власного існування. Коли з пристрасстю прагнемо довести, що живемо зовсім не випадково, не даремно» [165, с. 195]. Саме останнє включає в систему осмислення життя проблему свого місця в ньому. Тобто йдеться про смисл сучасного життя в його складності та непередбачуваності та визначення шляхом мислення перспектив персонального існування в ньому.

Аналіз показує, що в період розвитку класичних стратегій мислення поняттю «смысл» надається споглядальний характер. Смысл – це той «вислизаючий феномен», який потрібно «виявити», знайти в процесі дискусії для того, щоб проблема, яка обговорюється, була адекватно зрозумілою. За такого розуміння сутності смыслу відкривається можливість проникнення в міркування автора чи опонента. Водночас виникає можливість визначення специфіки світорозуміння та відповідної йому типу поведінки, що безпосередньо пов'язано з завданням пошуку фундаментальних основ розуміння як ментальної властивості самої людини. Необхідно враховувати, що розуміння світу не лише пов'язане з особливостями сприйняття навколишньої дійсності, а й формується також через осмислення й усвідомлення свого місця в соціальній структурі цього суспільства, конкретної спільноти, культурного середовища тощо. Ситуація сучасності, яка демонструє зростаючу суперечливість і складність світу, динаміку зростання темпів геоекономічних, геополітичних, соціальних змін і невизначеність майбутнього, змушує людину як актора соціальної діяльності бути більш гнучкою, адаптивною, здатною на компроміс і готовою до консенсусу, здатною адаптуватися до ситуації та змінювати стратегію життя залежно від умов, які постійно трансформуються. Це означає не відмову від постановки проблеми «смыслу життя», а узгодження, відтворення смыслу «світів» інших людей, а також переосмислення власної картини світу, її символів і змістовних наповнень. Ця ситуація постає як осмислення «герметизму власної свідомості та спроба вийти за її межі до єдиної можливої для нас істини, зокрема “проростаючої” з конституції індивідуальної ментальності, передусім тієї, що міститься в чужих ментальностях» [128, с. 289]. Смысл виникає як когеренція власної картини

осмислення і розуміння світу, мисленнєвого аналізу і розуміння чужих уявлень та індивідуального досвіду існування в реальному соціокультурному середовищі.

Потрібно враховувати, що кожне поняття, яке виникає в процесі розвитку філософії, науки, культури, також володіє смислом – це «об'ємний патерн організації внутрішнього досвіду людини, що поряд зі звичними формами поверхового прояву у вигляді змістів, зафіксованих у природній мові та категоріальному апараті мислення, охоплює фундаментальну глибинну складову, репрезентовану динаміками інтегральної тілесності людини як недвозначної цілісності “розум – тіло”. Це означає, що коли ми говоримо про звичне розуміння смислу як про сукупність певних ознак, які вказують на значення назви (імені), то ми залишаємося на рівні “верхнього пласта”, прояву змісту цього поняття» [16, с. 156]. Якщо ми не приділимо належної уваги змістовній, глибинній компоненті, то багато проблем залишаються нерозв'язаними. Так, важко буде зрозуміти, що є «смысл, який відчувається»; як індивід визначає, що насправді знайшло правильне вербальне символічне оформлення для передачі його смислу, що він має на увазі, відчуває, але поки що не може виразити: «чому один і той самий смысл різними людьми не лише по-різному розуміється, а й відчувається» [284, с. 313–316]. Усі вказані та інші питання не лише поставлені, а й постійно осмислюються в сучасній філософії, присвяченій різним аспектам смислу.

Залишаючись у межах традиційного (класичного) підходу, який обмежується рівнем абстрактних, понятійно-категоріальних репрезентацій і залишає поза увагою глибинну складову смислових конотацій у формі динамік інтегральної тілесності, що корелюються з образно-символічними засобами вираження смислів, ми фактично ігноруємо всю повноту людської екзистенції, якою вона може бути насправді, в оприявленні. Це призводить до недооцінення всього того багатого, об'ємного, неповторного, індивідуального, що становить базис особистісного, індивідуального в загальнолюдському, спонтанного в запланованому, творчого в догматичному, яке вирішується мисленневими практиками. Тобто мислення постає насамперед як ресурс у пошуку нових рішень цієї традиційної та такої важливої для епістемології й особистісного самовизначення проблеми – проблеми смислу. Ситуація сучасності активізує

творчі можливості мислення людини, які дають змогу побачити смисл як феномен під іншим кутом, з огляду на помежові ситуації, нестандартні умови, у які людина потрапляє та змушена діяти, приймати рішення, шукати виходи [109, с. 282].

Зазначимо, що поява смислу є результатом продуктивної діяльності пізнання, яке водночас постає процесом наділення отриманих результатів смислом. Аналіз підтверджує, що в більш широкому контексті вона постає як співвідношення розуміння, мислення та пізнання. Так, феноменологія акцентує на природі свідомості, на її інтенціональності, що надає смислу феноменальний характер. Тобто будь-який певний смисл, який народжується в процесі пізнання, розглядається як феномен свідомості та діяльності мислення. Його поява – це результат наявного внутрішнього життєвого досвіду та пізнання. Згідно з Е. Гуссерлем й Е. Brentano, це відбувається на рівні появи інтенційних (ментальних) об'єктів як феноменів свідомості. Вони, маючи власне внутрішнє існування, виступають як об'єкти особливого роду, які виникають безпосередньо в актах сприйняття, коли мисленнєвий процес (акт), що має власний предмет, спрямований безпосередньо на цей (інтенціонально заданий) предмет. За своїм змістом інтенціональність (інтенційність) потрібно розуміти як внутрішню наявність предмета в нашій свідомості. Ця проблема, витoki якої ми знаходимо у схоластів, і, пізніше, ренесансних мислителів, Е. Brentano визначає як вираження відношення до предметності, як спрямованість свідомості на предмет, «свідомість про...». У Е. Гуссерля таке відношення до предметності постає характерною рисою самої свідомості, вираженням особливості духовності людини, мисленнєвих феноменів як елементів свідомості. Вчений визначає «феномени» як кореляти свідомості, співвідношення або взаємозалежність предмета та поняття, тобто як сприйняте, так і згадане, уявлення, взята на віру позиція. Таким чином, «феноменологія вивчає не просто предмети, а психологічно-емоційні, мисленнєві реакції свідомості на різні предмети, що по-різному сприймаються, переживаються й осмислюються, і водночас вивчає типи таких реакцій» [267, с. 181].

З тлумачення поняття предмета як «іманентного предмета» психічного (свідомого, мисленнєвого) акта (тобто як інтенціонального предмета) випливає,

що судження можуть бути істинними, якщо вони приписують речі «щось». Іншими словами, вони характеризують її як реальність, що поєднана з нею, або навпаки, відмовляють речі в тому, що насправді не дано поєднаним з нею. У такому разі «інтенціональні об'єкти» розглядаються не як різновиди реальних об'єктів, а як об'єкти, «індексовані» посиленням на уявлення про них або на контексти подібних уявлень. Такого роду постійна спрямованість мислення (інтенційність) на об'єкт, на «представлення об'єкта» в свідомості, постає як вибір певної позиції відносно нього (наприклад, через віру в нього, в силу його оцінювання, характеристики, означування тощо). Таким чином, на феноменальному рівні пояснення факту отримання смислу співмірне з «активністю самої свідомості як умови мислення» [75, с. 394–395]. Процес отримання ототожнюється з нею, і така активність є формою існування і смислу, і свідомості, і активності мислення.

Феноменологія також не пов'язана з завданнями тлумачення й пояснення, оскільки вона не пояснює того, як відбувається процес пізнання, а пізнає його «зсередини». Тобто вона має визначити загальну ідею пізнання, зокрема висуваючи здогадки, версії, окремі загальні положення, а також з'ясовує деталі отримання смислу суб'єктом пізнання. Причому Е. Гуссерль відмовляється від будь-яких суджень стосовно зовнішньої реальності та показує, що світ насправді всього лише «конструюється» нами. Насамперед світ постає перед нами, у нашій свідомості, і в цьому значенні світ завжди – це «мій світ». Тому все, що ми знаємо про світ і його об'єкти, – це «свідомість про...». Тому і світ, і його об'єкти, його смисли дані нам «у свідомості як його феномени, незалежно від того, чи реальні ці об'єкти насправді, чи ні» [75, с. 468]. Їх реальність засвідчується в результаті осмислення.

Методологічні та світоглядно-ціннісні наслідки інтенціонального (феноменологічного) аналізу двозначні: з одного боку, підкреслювалася роль свідомості, а з іншого – виникало хибне уявлення про самодостатність свідомості. Цей недолік Е. Гуссерль намагався подолати, акцентуючи на інтуїтивно-споглядальному аспекті свідомості, на можливості інтуїції, яка «вбачає сутності» як самостереження, самоосмислення чи інтроспекції. Нарешті, важливу

частину інтенціонального методу становило вміння вбачати первісні характеристики предмета, відрізняючи їх від другорядного, похідного смислу. Тому інтенціональний (феноменологічний) метод еволюціонував у бік первісного смислу, до розуміння «первісної сутності». Таким чином, відкривається те розуміння предмета (речі, явища), яке називається смислом. Адже смисл – «це таке утворення, для якого всього світу і всього досвіду відносно світу недостатньо, щоб виникло питання про смисл. Смисл зі змісту даного досвіду не впливає, не сходить. Немає в змісті досвіду нічого такого, що було б здатне породити питання про смисл, так само як у механіці ока немає нічого вказуючого на те, що це око» [165, с. 210]. Отже, феноменологія у своїй теоретичній настанові відкриває світ не як природу, а як «життєвий світ» – релятивний, історичний. У ньому людина залишається собою завдяки усвідомленню свого «Я», завдяки його осмисленню та розумінню. Через нього відкривається смисл світу, який ми переживаємо, а насамкінець – смисл власного життя в його проєкції, яка аналізується й осмислюється, і перспективах подальшого розвитку.

Зазначимо, що звернення під час розв'язання в процесі осмислення проблеми «смислу» життя до філософії Е. Гуссерля не означає, що вона є істиною в «останній інстанції». Наприклад, на думку К. Ясперса, феноменологія не могла стати тією філософією, яка була потрібна людині, оскільки була відступом від істинного духу філософування, його етосу. Адже філософ не може займати виключно споглядальну позицію: філософське мислення – «це дія, а не безпосереднє спостереження феноменів» [129, с. 44]. Як підтверджує досвід, спостереження не сприяє виявленню смислу в його практичній доцільності, а отже, потрібне його осмислення.

Необхідно враховувати, що розгляд смислу в контексті проблеми «розуміння» пов'язаний із герменевтичною традицією, яка також має тривалу історію становлення і розвитку. Герменевтика, як відомо, відкриває смисл, ґрунтуючись на значенні слова, тексту, окремого фрагменту, поняття, думки, події тощо. Тут розуміння розглядається в нерозривному зв'язку з певними історичними способами витлумачення та інтерпретації, які активізують пізнавальну та мисленнєву діяльність. Для сучасної філософської герменевтики

звернення до вивчення та дослідження процесу «наділення смислом» поєднано зі створенням концептуальних образів, які виникають на глибинному, ірраціональному рівні процесу пізнання і осмислення людиною феноменів реальності. До того ж, герменевтика «спрямована на розпізнання численних образів (образів-знаків), характерних для тієї або іншої культури. Усе це передбачає діяльність витлумачення та інтерпретації як здійснення мисленнєвого процесу з виявлення істинного, глибинного або прихованого смислу» [109, с. 287]. Окрім того, витлумачення, нове розуміння та інтерпретація спрямовані на отримання нового смислу, що засвідчує історія пізнання і культури мислення.

Виокремлюючи значущість «загального» зазначимо, що для виявлення його смислу пропонується вводити поняття «характерної ознаки», на основі чого специфікується та визначається розуміння смислу того, чим є «загальне». Ця «характерна ознака» є метафізичною частиною «загального». У ролі «загального» вона постає як частина певної частини окремого уявлення, тобто як така частина «загального уявлення», що перебуває у відношенні еквівалентності з певною частиною інших сингулярних (одиничних) уявлень про них. Інакше кажучи, якщо у нас відсутнє безпосереднє уявлення про «загальне», то це призводить до інтерпретації рядоположених, співмірних одиничних уявлень, які й передають смисл існування. Для цього М. Гайдеггер використовує гуссерлівське поняття «ейдетичної феноменології», що заснована на позиції про «миттєву реєстрацію» нашим мисленням і свідомістю «картин», образів, осяянь тощо у вигляді феноменів, на противагу процесу отримання знання («прихід розуміння»), шляхом «витлумачення, інтерпретацію, осмислення» [251, с. 216–217].

Допускаючи можливість багатьох рівнів когерентного смислу символів, герменевтика ставить за мету визначення глибинного смислу, який може бути основою прояву поверхового смислу і його спрощеного розуміння. Так, П. Рікьор розрізняє два підходи до отримання глибинного смислу: деміфологізацію – відновлення прихованих значень символів, і демістифікацію – зруйнування символів свідомості шляхом демонстрації того, що вони є хибною (спотвореною) реальністю. Важливо враховувати, що критики «міфологізму» («деміфологізатори») Ф. Ніцше, З. Фрейд та інші трактують «символи» як «вікно»



в сакральну реальність, яку людина намагається здобути через витлумачення цих символів та їх глибинного смислу. «Демістифікатори», навпаки, трактують ті самі символи як «хибну» реальність, «ілюзія якої має бути розкрита, проаналізована і розсіяна» [109, с. 288], подібно відкриттю З. Фрейдом «інфантильних ілюзій» в «дорослому» мисленні. Тобто в мисленні, яке пройшло етапи формування і розвитку.

У процесі діяльності мислення завжди спрямоване на інтенціональний об'єкт, який можна аналізувати як складну систему «рефлексивних одиниць» – смислів. У такому разі рефлексивні одиниці процесу мислення є смислами. Вони утворюють системи, що розкриваються насамперед в часі, а не в просторі, тобто розгортаються як «темпоральні конструкції». З огляду на це, феномени в їх даності є системами множини смислів і сприйняття. У цій множині елементи поєднані динамічними зв'язками, але зв'язками, які виникають у процесі інтерпретації. Вони не застигають, не «закостенівають», поки «жива» свідомість, і поряд з нею мислення діє, функціонує, продукує ідеї й образи. Причому смисл розгортається для свідомості в процесі мисленнєвого конституювання інтенціональних об'єктів. Відповідно до цього, А. Бергсон писав: «Яким би коротким ми не уявляли для себе наше сприйняття, воно все ж обов'язково володіє певною тривалістю, і, таким чином, передбачає відоме зусилля пам'яті, яка поєднує множину моментів, трансформуючи одні в інші. Окрім того, “суб'єктивність” чуттєвих якостей, полягає в своєрідному “стягуванні” реальності завдяки нашій пам'яті» [14, с. 177]. Вона не лише фіксує минуле, а й визначає на його основі смисли життєдіяльності, які стають орієнтиром для доцільної мисленнєвої діяльності.

Безумовно, сприйняття феноменів мислення та пізнання розгортається не лише в просторі, а й у часі. Результатом процесу сприйняття є створення інтенціонального об'єкта, де він як результат життєвого досвіду пізнання існує лише в межах свідомості. Поза соціумом свідомість не могла б сприймати феномени смислів як об'єктів пізнання і міркування. Якщо говорити метафорично, то людський світ «наповнений смислами». Кожний індивід живе в світі, створеному попередніми поколіннями. Мислення дитини формується в

процесі сприйняття реальності, але її розуміння наділяється дорослими, які створюють соціокультурне середовище, і без них воно «утворитися не може» [269, с. 412].

Дослідження підтверджує, що смисл є найменшою одиницею мисленнєвої рефлексії. Він ніколи не даний свідомості окремо, а завжди існує в системі інших смислів. Те, що смисл є «одиницею», яка реально існує, прослідковується в зміні понять і виокремленні їх в окремі елементи осмислення та розуміння. Феномени свідомості як інтенціональні об'єкти, які конституюються свідомістю, наявні в свідомості та для неї, є системами рефлексивних одиниць свідомості, що конституюються свідомістю в досвіді. Досвід – це досвід існування свідомості (суб'єкти) та її взаємодія з власними, потенційними об'єктами. Або це об'єкти, які орієнтують на речі, «зовнішні для свідомості», або спрямовують на явища власного внутрішнього світу свідомості, де формуються смисли [269, с. 413–414]. І перші, і другі для свідомості існують як феномени.

Функціональне розуміння свідомості як сукупності смислів утворюється у процесі пізнання явищ зовнішнього (природного) або соціального світу. Вони синхронізуються, проблематизуються до функціонального протікання одне з одним завдяки мисленню. Висловлене одним суб'єктом у конкретний момент, який згадує й осмислює сказані слова, висловлені думки, обумовлює становлення свідомості [269, с. 415]. Мова та слово в процесі усвідомлення виконують синхронізаційну функцію для мислення, забезпечуючи інтерсуб'єктивність, а разом – процес смислотворення, яке активізує діяльність мислення.

Однак, синхронізуючи, упорядковуючи сам процес побудови у свідомості систем смислів, мова не може синхронізувати спосіб їх побудови. З огляду на це, з причини і результату висловленого, концептуалізованого послання вони залишаються неспівмірними, непорівнянними один з одним. Методологія порівняння таких інтенціональних об'єктів відсутня. Фактично ми очікуємо відповіді реакції «Іншого» за принципом «так – ні» [269, с. 416]. Стосовно смислу, то його потрібно розуміти як одиничний процес даного потоку процесів – свідомості та мислення.

Як відомо, світ, у якому народжується людина, за своєю суттю є соціальним, світом «другої природи» (культури). У ньому циркулюють певні культурні смисли. Людина, яка живе в «повсякденності», має відношення, як зазначає А. Шюц, до «фонового знання» [269, с. 378]. Таким чином, «світ людини» (життєвий світ) є інтерсуб'єктивний, а в результаті осмислення наповнюється смислами.

Зазначимо, що складність аналізу кожного феномену, наділеного смислом, або осмисленою ідеєю, концепцією тощо полягає в тому, що їх загальний смисл утворюється для людини зі смислів «соціально детермінованих» і «смислів індивідуальних», обумовлених «біографічною ситуацією» [269, с. 378], а також «ситуативних відчуттів», безпосередніх вражень свідомості та спогадів, які утворюють «смислові ресурси» життєвого досвіду. Вони поділяються на загальні (соціально зумовлені) та індивідуальні. Складність системи вказаних елементів, які виникають під час конституювання смислу, пояснюється тим, що в індивідуальній свідомості, і в свідомості «Іншого» система смислів ніколи не буде однаковою. Хоча певні його «соціально зумовлені компоненти з певною ймовірністю будуть збігатися, забезпечуючи інтерсуб'єктивне розуміння феномену і наділення його смислами» [181, с. 78], – вважає Ю. Моркіна.

На нашу думку, смисловими ресурсами можна назвати також накопичені свідомістю в процесі осмислення суб'єктом власне смисли, способи їх зв'язку в системі смислів, певні, історично сформовані для свідомості парадигми мислення. Свідомість їх застосовує під час сприйняття та витлумачення світу, зокрема філософських та інших концепцій і дискурсів, що його пояснюють. Смисли є породженнями одиничних, але творчих свідомостей, а тому функціонують у суспільстві, оприявлюючись в мовних посланнях і матеріальних артефактах культури. Безумовно, процес мисленнєвих, смисложиттєвих самовизначень здійснюється впродовж усього життя в соціумі та культурі. Оскільки процес входження в сучасний (соціокультурний, економічний, політичний) світ має складну історію, відбувається по-своєму, то накопичені й осмислені свідомістю смислові ресурси будуть залежати від ситуації, яка передбачає активність мислення. У цьому контексті кожний смисловий феномен є спрямованим

об'єктом зі «складною соціальною та індивідуальною історією, яка повторює шляхи соціалізації свідомості та конституюючої активності мислення, інтенціональним об'єктом якого воно постає» [181, с. 85]. Причому активність мислення дедалі більше зростає.

Зазначимо, що різні підходи до аналізу будь-якого культурного або соціального феномену насправді є різними модусами осмислення одного і того самого факту. Так, смисл цілого для свідомості є простим і неділимим, і водночас це ціле можна аналізувати, розділяючи на множину елементів: смислів, пам'яті, вражень (які також є різновидом смислів). Інакше кажучи, смисл цілого в процесі його осмислення ділиться на окремі смисли. Причому, звісно, він перестає бути не лише цілісним і простим, а й самим собою, саме цим, конкретним смислом.

Індивідуальне життя, як показує досвід, переважно визначається зовнішніми соціальними обставинами. Однак, коли конкретна життєдіяльність індивідуалізує дані обставини, підводить їх під власну логіку, тоді постає необхідність раціонального пояснення його смислу. Тут виникає надзвичайно складна проблема в процесі осмислення життєвого шляху людини, розв'язання якої формує «внутрішній всесвіт» (С. Кримський) особистості. На основі цього «всесвіту» кожна емпірична свідомість, покладаючись на іншу, збагачується в процесі соціальної комунікації, показуючи, демонструючи одна одній відповідні способи мислення та смислові ресурси. Така «інтерсуб'єктивна комунікація здійснюється не лише безпосередньо через “живу” розмову, а й через створення і сприйняття творів, до яких належать наукові та філософські праці, феномени мистецтва та інші результати креативної мисленнєвої діяльності. Отже, смисл знаходить своє визначення і через комунікацію» [109, с. 295–296]. Остання є надзвичайно важливою для існування світу та людини, смисл якої постає у взаємодії, взаєморозумінні ситуації консенсусу і, безумовно, осмисленні.

Для активної мисленнєвої діяльності важливо враховувати, що сьогодні ми перебуваємо в новій соціальній реальності, яка визначає нові смисли нашого подальшого існування. Проте вони виникають не спонтанно, а внаслідок активної пізнавальної, самостворюючої діяльності. Кожний з активних учасників життєдіяльності наділяє реальність своїми характеристиками, які відповідають

основному ладу культури, смисловим самовизначенням особистості, викликам сучасного суспільства. Сучасне суспільство, яке приходить на зміну старому, «менше за все стверджує антропологію ньютонівського типу (як свого часу структуралізм або теорія систем), а найбільше спрямоване на граматику мовних частин. Виникає безліч різних мовних ігор... Тоді консенсус досягається, ймовірно, через дискусію? Однак консенсус неможливий через гетерогенність мовних ігор. А винахід, відкриття нового завжди здійснюється через дискусію... Якщо ми здійснюємо дискримінацію наукової прагматики, то акцент має бути тепер зроблено на розходженні, суперечностях. Консенсус – лінія горизонту, що досягається... Відносно ідеалу наочності вона є фактором формування “непрозорості”, яка відсуває момент консенсусу на більш пізній час» [148, с. 531–532].

Необхідно зважати, що сучасна реальність є зовсім не однозначною, що створює для комунікації інші можливості й умови. Адже «криза традиційного, логічно обґрунтованого мислення, виникнення нових технік інтерпретацій, розпредметнення реальності в контексті сучасних гуманітарних і соціальних практик, пошуки нових методологічних підходів і способів пізнання – усе це сприяло формуванню та становленню нового світосприйняття та світорозуміння. Визначальним постало постійне подолання правил і принципів традиційного мислення, а разом – смислів традиційної культури. Проте, хоча епоха Нового часу завершилася, почався поворот у невідоме майбутнє, пошук і оновлення орієнтирів, спроби увіковічити сучасний стан світу. Ідеться про становлення в контексті нових стратегій мислення нових смислових конструкцій у визначенні перспектив розвитку цивілізації, культури, людини» [109, с. 300].

Стосовно цивілізації, то проєкт смислу сучасної глобальної цивілізації С. Кримський називає «постісторією» («ціннісно-смисловим універсумом»). У контексті постісторії на передній план виходить людина, яка визначається розумом і постає в «єдності з ним» [137, с. 37]. Це дає змогу визначати ноосферу – простір духовно-культурного існування людини – в аспекті реалізації завдання поєднання буття та розуму, пізнання та діяльності, діяльності та мислення в поєднанні з творчістю.

Досвід показує, що людина будує власне житло з появою осілого способу життя – міських поселень. Тим самим вона переорієнтувала власне існування на культурну онтологію, інтерпретовану за одвічними кодами культури та креативного мислення. «Цей штучно розчаклований світ із привілейованим становищем людини, ця реальність, якій притаманний аксіологічно значущий ландшафт, становить специфічний ціннісно-смісловий Універсум» [136, с. 26].

Вказаний «Універсум» є створеним людиною комфортним (культурним) світом, у якому вона відгородилася від усього незрозумілого, тривожного та таємничого. У цьому контексті ціннісно-смісловий Універсум охоплює такі підсистеми: природу в аспекті її інформаційних можливостей, що знаходять вираження в ноосфері; культурну цивілізацію та індивідуальне буття. За своїм змістом ціннісно-смісловий Універсум є результатом співтворчості природи та людини, продуктом коеволюції природи планети і цивілізації. Водночас у цьому універсумі існують можливості, що стають джерелом формування потенціалів (потенцій), які стимулюють нові види діяльності – практичної та мисленнєвої. Ціннісно-смісловий Універсум можна визначити як діяльнісно-творче буття – буття темпоральне, тобто задане в часі розвитком людської історії. Залежно від міри просування останньої змінюється не лише масштаб ціннісно-сміслового Універсуму, його «обсяг», а й якість, ґатунок моделей, які його «репрезентують», – «весь культурний ландшафт особливого буття» [136, с. 85]. А там, де з'являється мислення, розуміння, осмислення, там обов'язково виникає смисл.

Аналіз підтверджує, що смисл як результат усвідомленого життя – це набутий у процесі розвитку соціуму та культури досвід – сприйняття та конституювання об'єктів (феноменів). Він накопичується в соціальному спілкуванні й осмисленні цих феноменів. Накопичуючи досвід і «набуваючи форми», опановуючи здатність мислення, людина не втрачає можливості стати іншою. Ця здатність свідомості ставати іншою є основою будь-якого конституювання «інтенціонального об'єкта» (що відбувається в сприйнятті та мисленні). Конституюючи будь-який «інтенціональний об'єкт», свідомість

змінюється, перетворюється зі свідомості, яка «не має цього інтенціонального об'єкта, на свідомість, що має його і на нього спрямовується» [109, с. 30].

Нова свідомість означає можливість мислення орієнтувати свої інтенції на зближення різного роду протилежностей. Це нашоє на думку про поступову заміну бінарно-альтернативної екстравертної цивілізаційної моделі, яка дедалі більше розщеплювала в процесі історичного поступу цивілізаційну свідомість, на інтровертну нову модель, яка поєднує антитетичні якості та властивості. Причому історико-культурна «кінетична», звернена зовні, переважно радикальна й агресивна енергетика екстенсивного характеру неминуче має трансформуватися в культурну «потенційну», самодостатньо урівноважену енергетику, а породжуюча історичну нестабільність глобальна ідеологія протистоянь – в ідеологію солідарності антитетичних домінант [261, с. 34], причому приблизно в тому ж сенсі, який надавав цьому слову А. Бергсон, коли говорив про «солідарність» процесів «творення і руйнування» [14, с. 201–202]. Така трансформація становить зміст ідеї «культурної конвергенції», яка постає на сучасному етапі одним із головних смислів цивілізаційного поступу.

Найбільш лаконічним варіантом нової цивілізаційної моделі є мікромодель «бінарно-амбівалентного архетипу», що побудована за циклічним типом. Вона поєднала «антитетично несумісне», «непоєднуване» [8], що подано парами типу «світло – пільма», «добре – погане» тощо, яке відображає незмінюваність цього архетипу, смислове наповнення. Модерне мислення, яке «розщепило» культурний архетип на ізольовані «валентні» смисли його складових, призвело до їх ізоляції та періодичних замінів «однієї істини на іншу, сталого життєвого ідеалу на новий» тощо. Альтернативний (за принципом або/або) характер періодично активного функціонування одного або двох цих відчужено-ізольованих «валентних» складових за допомогою панівних на певному історико-культурному етапі символічних носіїв різних «істин» та «ідеалів» [261, с. 35] саме і відображають ізольовані аспекти розвитку.

Системна трансформація, яка вже торкнулася глибинної сфери сучасних цінностей, пов'язана з переходом до нових смислів, які моделюються новою свідомістю. Це є найбільш суттєвою особливістю нового мислення, менталітету, а

також нової соціокультурної реальності. Останню можна визначити як синкретичний простір, що є водночас «інтегральним», «міждисциплінарним» і «зоровим» [255, с. 73–74]. Спроби виразити ці особливості зумовлено ствердженням нового соціокультурного простору, який містить безліч нових етичних, політичних, соціальних та інших варіантів, що постає загальною тенденцією до інтеграції пізнавальних форм людської діяльності.

На сьогодні людина, яка втратила можливість отримувати життєвий оптимізм в ідеї прогресу, зрозумівши, що «всі жахи життя не такі страшні, як вигадані совістю та розумом ідеї» [97, с. 418], знову прагне знайти смисл існування в ситуації анонімізації своєї особистості, в отриманні нової «справжньої» замість втраченої, у виявленні єдиного «ціннісного центру», «розщепленого» дискурсами, які проповідували різні форми ідентичності, що призвело до різних форм індивідуального та суспільного радикалізму, до ситуації тотальної агресії, протидії політичному тоталітаризму, економічній експансії, постійній військовій загрозі, екологічним катастрофам, а також до боротьби за владу та світове панування.

Водночас у пошуках перспективи отримання нового життєвого смислу, індивід і суспільство перемістили увагу з прогресивно-лінійного розвитку на образ «кола Екклезіаста». Намагаючись відійти після тяжкої «лінійно-цивілізаційної хвороби», прагнучи знайти новий смисл життя в опорі культурно-історичній інерції, вони знову звернулися до більш значущого – творчості. Її основу становить «генетично зумовлена комбінаторика», наука «універсального знання» і мистецтво поєднання всіх доступних «мов», «дискурсів», «псевдонімів» [224, с. 50, 95].

Кожне нове утворення є результатом або нової комбінації старих елементів системи, або асиміляція елементів іншої системи. Сучасна ситуація, що демонструє синтез дисипативних структур, які створюють нову ситуацію існування людини, новий простір «життєвого світу», зумовлена самою природою соціальності, природою «світу людей». Так, у процесі історії суспільства, культури, людини постійно постає проблема смислу – в ім'я чого і з якою метою здійснюється життєдіяльність.



Таким чином, визначальна роль у розвитку мислення та мисленнєвої діяльності належить людині. Усе, що нею (людиною) створено, водночас створює саму людину, причому людину мислячу. Рефлексія та мислення постають властивостями об'єктів наукового дослідження соціальних об'єктів, які є і суб'єктами дослідження. Мислення зумовлює свободу людини в суспільстві. Шлях рефлексивного мислення сприяє здійсненню ідеальних смислів людини в соціальній діяльності. Глибина, цінність, принципова відкритість індивіда реалізується в актах їх рефлексивного осмислення. Мислення відіграє найважливішу роль у становленні людини як суб'єкта пізнання та розумної діяльності у творенні історії, культури, суспільства. Не менш значущою є роль мислення як у творенні суспільного буття, культури та людини, так і смислу її життя та визначення того, що надає йому цінність. Питання про мислення людини є питанням про її існування, смисли та перспективи буття у світі соціального життя.

**Висновки до першого розділу.** Суперечливість і неоднозначність сучасної соціально-культурної реальності актуалізує діяльність мислення як інтелектуального ресурсу в пізнанні динамічних, нерівноважних процесів суспільного розвитку. Інваріантність і неоднозначність тлумачень їх сутності ставить завдання щодо включення в процес пізнання нової реальності нової системи мислення, здатного вийти за межі догматики та стереотипів його традиційних форм. Конкуренція типів і способів мислення в межах філософської системи духовного виробництва наклалася на сучасний суспільний конфлікт процесів трансформації культури, знання, цінностей. Ця обставина є цілком закономірною під час переходу від традиційних до інноваційних форм пізнання та мислення. Культура інноваційного мислення сприяє розумінню нової соціальної реальності, створеної інформаційними технологіями, які утворили нові практики життя та реалізації нових смислів діяльності. Для цього потрібно доповнити наші базові уявлення новими знаннями, які вимагають методологічних рефлексій сучасної філософії, освіти, науки та нових принципів культури мислення.

З метою розуміння сьогодення важливо враховувати змістовний вимір «постнекласичного повороту», що означає різке підвищення «гнучкості» інтелектуальних форм пізнання та мислення. Інтелектуальні рефлексії постнекласичної філософії демонструють широкий спектр теоретичних узагальнень явищ сучасного світу, які відкривають нові перспективи його бачення та розуміння. В умовах співіснування в сучасній філософії якісно різних стилів, методів і способів пізнання та мислення одним із ключових чинників розуміння сучасності постає усвідомлення значущості культурно-інтелектуальних дискурсів. Формування та розвиток практик сучасної культури мислення активізує філософське пізнання феноменів соціального, наукового та культурного життя.

Аналіз феномену мислення в системі соціально-філософського знання невіддільний від наукового, культурно-історичного контексту та відбувається в результаті усвідомлення динаміки когнітивних структур. Теоретичний аналіз проблеми мислення має здійснюватися з урахуванням інституціональних парадигм, що сприяє розкриттю його творчої сутності. Продуктивний аналіз мислення має здійснюватися через епістемологічний «зріз» категорії «знання», його конкретну, пізнавально-конкретну сутність. Життєво-практичне значення знання розглядається як досвід суб'єктивності та постає як обширна і суперечлива сфера мислення. Дослідження мислення як інструменту пізнання та способу життєдіяльності людини визначило широку панораму взаємозв'язків і закономірностей інтелектуальної діяльності.

Мислення як сфера суб'єктивних процесів досліджується еволюційною епістемологією, що включає в аналіз проблему «життєвого світу». Здійснений аналіз формування та розвитку концепту мислення в історії філософії дав змогу здійснити концептуалізацію його основних аспектів, інтенцій і стратегій. Філософські розвідки вітчизняних мислителів розкривають логіку культури мислення, його антропо-гуманістичні інтенції, філософсько-освітню спрямованість, загальнометодологічну та персонологічну визначеність. Ідея мислення виявляє себе в концепції соціального конструктивізму, згідно з якою особливу роль у формуванні культури мислення відіграє освіта. Значний вплив на інтенсифікацію мисленнєвої діяльності чинять інформаційно-комп'ютерні

технології, а також теорія «автопоезису». Значна увага приділяється розвитку мислення в контекстах науки, художньої культури, соціальних процесах.

Для вирішення поставлених в дисертації завдань автор використовує загальнонаукові принципи системності, історизму та методологічного плюралізму. Також застосовано конститутивний, філософсько-антропологічний, концептуально-феноменологічний методи. Дискурсивний і системно-структурний підходи сприяли кореляції діяльності мислення. Парадигмальний й рефлексивний підходи дали змогу розглянути динаміку становлення мислення.

Динаміка соціального життя активізує розвиток нової культури мислення. Сучасний образ життя та соціокультурна реальність заклали засади нової антропології, що привело до зміни звичної системи цінностей. У такій ситуації зростає необхідність визначення смислу життя та діяльності людини, що можливо здійснити шляхом мислєдіяльності. Виникнення смислу є результатом продуктивної діяльності пізнання. Процес отримання смислу є формою існування свідомості та активності мислення. Функціональне розуміння свідомості як сукупності смислів дає підстави для активізації процесу мислення. Смисл є одиницею мисленнєвої рефлексії, що робить його необхідним елементом життєдіяльності індивіда. Парадигми методологічних і мисленнєвих рефлексій є ресурсами для формування смислів. Людина вибудовує власне життя за певними цінностями та смислами. Питання про існування та розвиток людини є питанням про смисл і перспективи життя людини в суперечностях сучасної цивілізації.

**РОЗДІЛ 2****КОНЦЕПТ МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ ФІЛОСОФСЬКОГО  
І НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНОГО ПІЗНАННЯ**

Проблема мислення найбільш продуктивно розв'язується в контексті розгляду діяльності розуму. Адже саме завдяки розуму індивід здійснює продуманий вибір, який є виявом дійсної свободи мислення. Якщо свобода розуміється як можливість чинити, поводитися без розумного, обдуманого обґрунтування, то це – сваволя. Людина відповідає за власні судження вже тому, що рефлексивно контролює їх, може реагувати на критичні зауваження стосовно певних рішень. Завдяки цьому відкривається розуміння методологічного характеру не лише мислення, а й усіх форм інтелектуального досвіду, а також емоційних переживань. Розв'язання проблеми сутності розуму відкриває шлях до раціонального мислення та його продуктивної діяльності. Така ситуація актуалізує теорію когнітивності, що оприявлює себе в психологічних, філософських, онтологічних дослідженнях. Це засвідчує інтегральний характер мислення й особливості його функціонування в сучасному інформаційному світі.

**2.1. Специфіка та сутність мислення в контексті історико-філософського аналізу**

Полімістовна функціональність мислення засвідчує його важливу роль у науковому пізнанні, побудові логіки міркувань і доказу, формуванні розумної діяльності. Мислення в культурній, навчальній діяльності формується з думок, взаємопов'язаних за певними правилами, які виражають себе через слова, терміни. І хоча правильність міркувань не залежить від смислу цих термінів, однак роблять вони це за допомогою створених принципів, правил і формул, які становлять норми мислення. «Логіка, – писав А. Шопенгауер, – є просто знанням *in abstracto* того, що кожний знає *in concreto*... Цим і пояснюється те, що в логіці правило має перевірятися на окремому випадку: і найкращий логік, помітивши, що в окремому випадку він доходить того висновку, якого вимагає правило,

швидше почне шукати помилки в правилі, ніж у своєму дійсному висновку [266, с. 56–57].

Мислення в Арістотеля постає важливою основою формальної (традиційної) логіки. Однак у реальному процесі мислення та форма не збігається зі змістом [212, с. 21–22]. Хоча іноді важливу роль відіграють відчуття проблем реальності.

І «проблеми», і «реальність» – це середовище, у якому формується мислення. У античні часи сформувалися дві основні методологічні передумови мислення – антична особистість і філософські розмисли (міркування). На думку В. Розіна, «до появи мислення в античній культурі знання створювали й отримували іншими способами, а саме на основі міфологічної та релігійної свідомості, і проходили перевірку в практиці господарського та соціального життя» [212, с. 9]. Наприклад, твердження, що в тілі людини «живе» невмируща «душа», було отримано, по-перше, в рамках «анімістичної картини світу», по-друге, завдяки «практикам господарювання», які «цілком спиралися на міфологічну та релігійну практики» [212, с. 9]. Достатньо згадати міфи Давньої Греції, у яких кожний вид діяльності (ремесло, торгівля, землеробство, домашнє господарювання тощо) мав свого надприродного (божественного) покровителя [138, с. 240]. Міфологічний, як і релігійний, світогляди «відразу підводять окремий предмет під загальне уявлення». Це цілком закономірно, оскільки їх спільним джерелом були німфи, духи або боги. Усі «загальні уявлення (також і знання – *М.Г.*) мали пройти перевірку практикою соціального життя», завдяки чому «закріплювалися в досвіді та свідомості людини» [212, с. 10].

Для розуміння становлення мислення в цей період важливо визначити умови та причини формування особистості. У культурі стародавніх цивілізацій «самостійна поведінка» індивіда не допускалася взагалі, оскільки не вписувалася в порядок і правила життя тогочасного соціуму. Людина тієї міфологічної епохи, вважає К. Хюбнер, знаходить укорінення власного життя в спільному (суспільному) житті. «Як одиничне, як індивід і “Я” він (індивід), нічого собою не представляє. Не мати роду означало бути позбавленим ідентичності, тобто взагалі не мати обличчя... Людині міфологічної (архаїчної) епохи абсолютно невідома сфера внутрішньо ідеального в якості “Я”. Вона є тим, хто вона є, займаючи місце

у всезагально-нумінозній субстанції, що існує в усьому, чи то люди, чи живі істоти, чи “матеріальні” предмети, тому й індивід живе в усьому, і воно живе в ньому» [259, с. 108]. У такій ситуації мислення залишалося «розмитим», аморфним, без достатнього досвіду комунікації та належного методу пошуку істини.

Платонівський Сократ, зустрівшись із подібною проблемою, що зумовила «розумову сліпоту» його співрозмовників, закликав на допомогу ремісників («деміургів»), які обслуговували афінський народ (тобто «працювали на народ»). «Сократ, – зазначає Т. Васильєва, – приніс у філософію мудрість деміурга, мудрість творця, який висікає з каменю скульптуру відповідно до певного ідеального зразка. Філософи до Сократа (досократики) поділили світ на істину та привид (недостовірне знання – *М.Г.*)» [30, с. 107]. А те, що відчувається, почали «вважати ілюзією, через що істину стали шукати за відчуттями в побудовах розуму, вважаючи, що думка, мислення тому й існує, щоб відкрити істинне буття. У речі, предметі чи субстраті, що оформлюється під певною назвою, прихована їхня природа: зверху – різноманітність речей, глибше – одноманітність “стихій” – основних корінних елементів» (вода, повітря, вогонь, земля) [30, с. 107]. Натомість Сократ «уперше відкрив для філософії новий світ, – світ населений образами «душі», світ «ейдосів», ідей, світ «ідеального», і першим вказав на те, що образ речі в «душі» є не лише результатом здійсненого враження, а й зразком для створення нових речей» [30, с. 107]. Сократ відкрив перспективи розвитку мислення, у просторі якого філософська мова почала використовувати аналогії та метафори. До Сократа сферою аналогій були природні, родові або політичні зв'язки, але його вчення відкрило «для філософії сферу творчої діяльності людини» [30, с. 107]. Вона знайшла реалізацію, оприявлення в мисленні. Методом цього оприявлення стала маєвтика (повивальна майстерність), яка пізніше отримала назву «сократичний метод».

Відкритий Сократом світ – не лише інший, новий світ прикладів, метафор, аналогій, а й нова постановка питань, які прийшли у філософію разом із мудрістю деміурга. До цього часу питання поставало про причини народження, джерела зростання, про прабатьків, про надавачів благ, про начала і розпорядки [30,

с. 167]. «Яким чином речі “потрапляють” у голову, душу?» – про це думали і до Сократа. Перехід від речі до ідеї – шлях перевірений, а перехід від ідеї до речі знайомий лише деміургу. Однак філософія потрібна не відірваній від землі людині як дар передбачення: дії гомерівських богів непередбачувані, їх примха гірша за людську, вона не знає міри. «Філософи почали вчити про міру, яку не переступають ані людина, ані боги. Сам космос є мірою – порядком, який продовжує порядок природних явищ, стихій, органічних циклів тощо... Головне досягнення космології – передбачення» [30, с. 108]. Сократівський метод дає змогу творити, створене бачити ясно і чітко. Знаючи ціну чіткості замислу та досконалості роботи, метод надає можливість осмислити досконалість навколишнього світу поза мисленням творця.

І явно, і неявно в процесі активного пізнання та комунікації мірою всіх речей для Сократа, Платона й Арістотеля стала творча мисленнєва діяльність людини, а не природний, даний людині незалежно від її волі й активності ритм природних процесів. Це було вимогою життя, відгуком філософії на тогочасний розвиток перших технологій і науки. Професійна діяльність як мистецтво та наукове знання, «техне» і «епістеме» почали осмислювати й обговорювати у філософії невідривно одне від одного, досить часто як прямі синоніми, і дедалі глибше до цього ж синонімічного ряду входить також і «софія». Тепер божественна «софія» прикрасила себе атрибутами пізнавальної майстерності: досконалістю обраного методу, точністю виконавства, «якісністю» результату. Отже, «ейдос» почав охоплювати «риси творення, планомірної та раціональної діяльності, перетворення природи» [30, с. 109], що передбачає новий ступінь, новий рівень розвитку мислення як способу пізнання та визначення напрямів творчої, перетворювальної діяльності.

Побудові першої концепції мислення в працях Арістотеля, де зафіксовані категорії та правила, тобто теоретичні засади мислення, передувала боротьба з софістами, які на той час претендували на право володіння істиною. Софісти прагнули закріпити практику неконтрольованих міркувань, які давали змогу доводити що завгодно, зокрема можливість існування суперечливого знання. Так, відомий софіст Протагор стверджував, що «про кожну річ є дві думки, які є

протилежними». Його теза «людина є мірою всіх речей: існуючих, що вони існують, і неіснуючих, що вони не існують» [212, с. 75] стала методологічним принципом для подальшого розвитку філософії в антропологічному вимірі.

На відміну від Протагора та його послідовників – софістів, Сократ, Платон, Арістотель і низка інших мислителів античного періоду з метою уможливити отримання несуперечливих знань про дійсність за допомогою міркувань і доказів, поставили вимогу взяти під контроль, підкорити думки, міркування і більш складні процедури отримання знань (докази, методи, розв'язання проблем, заперечення тощо), свого роду «інтелектуальним законам» – правилам, категоріям, зразкам правильного мислення, що веде до істини. Перемогла друга стратегія, а мисленням завдяки Арістотелю стали називати процедури, відповідні розробленим інтелектуальним законам. Окрім цього, відтоді, якщо в історії заходила мова про мислення (в епохи Середньовіччя, Нового часу, Просвітництва чи некласичний період), то мислення визначали як процедури, що підкорюються логічним правилам і законам. Причому змінювалися уявлення і про самі процедури мислення (наприклад, на сучасному етапі на передній план виходять уявлення про дослідження, побудови понять і теорії, способи обґрунтування), і уявлення про закони розумового пізнання (поряд із правилами та доказами сьогодні більше говорять про логіку та методологію) [212, с. 75–76].

Першим, хто ініціював в античності постановку проблеми мислення, а точніше методи правильного міркування та правильної думки, був Парменід. У його поемі «Про природу» доводиться, що: по-перше, мислення людини може бути неправильним, суперечливим, а також правильним, несуперечливим, коли орієнтується на «сущє»; по-друге, формування специфічної мисленнєвої конструкції – сущє; по-третє, правильне мислення передбачає пошук, продумування, спрямування. У цьому аспекті Парменід, з одного боку, вимагає, щоб мислення (думка), міркування були логічними та несуперечливими, а з іншого – полемізує з софістами й обговорює умови побудови несуперечливого мислення (логічно міркування, думання). Можна навіть сказати (ретроспективно), що задається справжня програма (проект), яку успішно пізніше реалізували Сократ, Платон, Арістотель. У цьому контексті перед нами почала методологія



пізнання та мисленнєвої рефлексії, тобто мислення як пізнавальної діяльності [212, с. 77].

Низка дослідників філософії Еллади, аналізуючи процес формування античної культури мислення, вважають, що давні греки вже вміли теоретично мислити та міркувати. Тобто в контексті здатності до мислення відмінність між сучасною та античною людиною полягає лише в ступені (мірі) розвиненості та інформованості. Однак, на нашу думку, для цього немає достатніх підстав. Так, П. Щедровицький стверджував, що логіка Арістотеля не може бути зрозуміла як система норм мисленнєвої діяльності, оскільки головною причиною, першоосновою античного мислення, зокрема філософського, виступали особистість і суспільство. На засадах цих міркувань автор вибудовує схему реконструкції: становлення античної особистості та суспільства зробило необхідним пошук логіки міркувань. Практика їх застосування проблематизує життєдіяльність, що призводить до суперечностей, розв'язання яких вилилось у «нормування міркувань, у результаті чого утворюється, формується мислення» [212, с. 78], а також його способи та методи.

Аналіз показує, що виникнення в античні часи індивіда, який самостійно діє та вибудовує своє життя, докорінно змінювало тим самим характер усієї культури мислення. Вона постає насамперед особистісно зорієнтованою. Окрім колективних соціальних практик (спілкування з богами чи духами, ритуали, обряди ініціації, колективна праця тощо), формуються особистісно зорієнтовані практики (мистецтво, філософія, освіта, релігійні, політичні та моральні відносини тощо), стають допустимими різні погляди на світ, а також різні способи соціалізації та методи пізнання. Натомість С. Кримський зазначає, що «усвідомлення індивідуальності та конститує вищу інстанцію людської самості – особистість. Людська особистість формується як свідоме використання специфіки індивідуальності для побудови власного внутрішнього світу» [137, с. 61]. Цей світ стає передумовою осмислення світу зовнішнього, з визначенням його пріоритетів – духовних, соціальних, економічних, завдяки яким «людина щодня має усвідомлювати те, у чому вона долає саму себе» [137, с. 61].

Прикладом є особистісна позиція Сократа, який на суді переконує співгромадян, що жити потрібно заради Істини та Добра. Основним доказовим «інструментом» Сократа є міркування, розмисел (роздум), що приводить до ствердження його методу. За його допомогою Сократ приводить у рух уявлення та думки про світ та себе. Так, Сократ спочатку схиляє своїх слухачів прийняти потрібні йому думки та позиції, а потім, міркуючи, приводить слухачів до протилежних (відносно попередніх думок) ідей і вражень. Сократичний метод в історичному процесі розвитку інтелектуальної культури та культури мислення Давньої Греції займає визначальне місце. Цей метод робить філософію зосередженням усієї античної культури, є кінцем початкового, первісного та началом класичного періодів її розвитку. Метод Сократа постає уособленням і втіленням античної філософської думки ще й тому, що в його особі вона вперше «спустилася на землю», до практичної діяльності. Для Сократа жити – означало філософувати, а все філософування для нього полягало в тому, щоб жити та мислити відповідно до правил моралі та здорового глузду. Метод Сократа сприяв осмисленню як буденних, так і навіть аморальних учинків людини. Для нього немає аморальних тем, а є лише аморальні роздуми, які не достойні вирішувати поставлені теми. Причому сам мислитель власні вчинки та слова наповнював глибоким моральним смислом. Він «не пророк, не речник афоризмів, а розумний співбесідник, мислення і думки якого прості та зрозумілі» [33, с. 171]. Філософсько-методологічний підхід Сократа стимулює інтелектуальну діяльність його слухачів і спонукає до пізнання та раціональної діяльності.

Сократівський метод відкрив шлях у світ знань як відомих, так і невідомих принципів життя. Осмислюючи ситуацію загалом, можна сказати, що утворилися два незалежних джерела семіозису та знань: традиційний, у практиці соціального життя, і новий, у сфері розмислів (міркувань, доказів). У цьому контексті новий метод мислення є методом виміру, зазначає М. Мамардашвілі, тобто можливість «бачення» в одному, двох або багатьох вимірах. «Окрім предметного виміру є й інший, у якому здійснюється акт мислення, якщо в мисленні ми зустрічаємося з феноменом, коли “Я” присутнє силою свого самопроникнення, є світло, яке освітлює та бачить саме себе. Це і є чистий акт, тому що світло бачить себе, а не

предмети світла. Ми знаходимо його в самому собі, у своєму самоздійсненні в момент оприявлення» [165, с. 235]. Це демонструють, зокрема «апорії» Зенона Елейського, у яких мислення як «світло» методу дає змогу проникнути поза межі очевидності.

Запропонована Зеноном Елейським методологія нового підходу до осмислення очевидної, емпіричної реальності породила нові проблеми та труднощі. По-перше, кожний індивід, діючи з власних інтересів (особистих екзистенцій, свого бачення світу, власних амбіцій і розуміння соціальних відносин), отримав у процесі розмислів відносно одних і тих самих фрагментів дійсності різні уявлення та знання. По-друге, отримані нові уявлення та знання часто суперечили (або просто не збігалися) звичним, усталеним знанням, отриманим традиційним шляхом у межах господарської, соціальної або сакральної практики. Унаслідок цього образ дійсності (як ідеальної, так і реальної) став ускладнюватися, подвоюватися, що свідчило про ускладнення й самих мисленневих практик. «Якщо говорити про усвідомлення, то мислення, реалізуючи себе в міркуваннях, виглядало як шлях із невідомим кінцем, як блукання, іноді свідомо спрямоване до блага, але частіше для вигоди одних і втрати для інших» [212, с. 84]. Для софістів, наприклад, це було вигідним і виглядало нормальним, тому вони намагалися виправдати практику неконтрольованих міркувань. Для елеатів, Сократа та Платона пошуки, «блукання» мислення з неясним кінцем виглядало як «розпач» розуму, руйнування звичного життя («буття», «суцього»). Це породило спрямованість діяльності мислення до істини та блага.

Сократичний метод стимулював розроблення Платоном вчення про «світ ідей». Воно стало основою методології ідеалізації та концепції ідеалізму. З одного боку, ідея – це незмінна сутність, предмет мислення, що залишається незмінним під час міркування, а з іншого – це те, що задано логікою теоретичного визначення. Таким чином, платонівські ідеї є онтологізованими способами нормування міркувань, коли нормами постають визначення, хоча вони витлумачуються як самостійні сутності. З огляду на принцип ідеалізації і об'єктів, і експериментальних умов отримання інформації, і самих пізнавальних ситуацій,

наукове знання здобуло цілісний вигляд, стало зразком, ейдосом, конституювалося як теоретична система, що побудована за парадигмами і нормами об'єктивного опису та характеристик, здійснених у процесі мислення [212, с. 85].

Отже, ідеї як методологічні принципи, зразки, введені Платоном, нормували міркування та думки для уникнення суперечностей. У «Парменіді» Платон зазначає, що «не допускає постійно тотожної собі ідеї кожній з наявних речей, людина не знайде, куди спрямувати думку, і в такий спосіб знищить саму можливість міркування і мислення» [194, с. 357]. Ідея як методологічний принцип у процесі його осмислення передбачає декілька моментів. По-перше, ідею можна розглядати як істинне знання, покладене в початковий пункт міркувань; по-друге, ідея – це те, що в процесі міркувань має залишитися незмінним за своїми властивостями, інакше виникнуть суперечності; по-третє, ідеї мають відрізнятися одна від одної, причому для кожної з них повинна існувати інша, протилежна або тотожна; по-четверте, ідея як «норма» має володіти не лише властивостями незмінності та системності, а й методологічної принциповості (ідеї повинні нагадувати закони). Останню вимогу Платон задовольняє, стверджуючи, що звичний (предметний) світ є похідним і здебільшого ілюзорним, а тому повинен підкорятися ідеям (речі існують як похідні від ідей). На думку Платона, «співмірність ідей між собою визначає причетність до них речей і співмірність вже самих речей» [194, с. 358]. Такий принцип розуміння взаємозв'язку та взаємовідносин ідеального (суб'єктивного) і предметного (об'єктивного) виявився головним методологічним підходом у побудові епістемології та наукової теорії загалом.

Філософська рефлексія «світу ідей» відкриває нові можливості для розвитку пізнання. Платон, пояснюючи застосований у діалозі «Федр» метод пізнання «еросу» («любові»), виокремлює два види мисленнєвих здібностей. Перший – це «здатність узагальнення, зводити до єдиної ідеї повсюдно розрізнене, щоб зробити ясним предмет пізнання та навчання». Другий – це, навпаки, «здатність розділяти все на види, на складові». Тобто Платон мислить «ерос» як ідею – єдине, а різні уявлення про нього, які висловлюються учасниками діалогу, – як

множинне. Такий підхід в епоху Нового часу характеризувався як індукція та дедукція. Задаючи розуміння «еросу» як «єдності множинності», Платон (у термінах сучасного дискурсу) вибудовує теоретичний предмет (теорію). У створеній теорії різні характеристики еросу за допомогою міркувань і осмислення логічно, несуперечливо об'єднуються в межах єдиної ідеї «Божественного еросу» («платонічної любові») [41, с. 161–162]. Тобто уявлення та знання про «ерос», зафіксовані в пізнавальних конструктах методу ідеалізації, належать до одного об'єкта вивчення і взаємопов'язані через процес мислення.

У цьому контексті постає завдання розвести (розділити) феномени мислення та пізнання, які Платон ототожнював. Головні учасники античного дискурсу (Сократ, Парменід, Платон, Арістотель) визначають «пізнання» як отримання знань про «сущє» шляхом міркувань (розмислу, міркування, мислення). У чому тоді полягає відмінність пізнання від мислення, розмислу, адже і в першому, і в другому випадку результатом є отримання нового знання? У мисленнєвій діяльності знання отримують на основі інших знань методом їх своєрідного перетворення або з опорою на ці знання, які розглядають як елементи конструювання. У процесі мислення зміст і сутність вихідних знань розглядають разом із формою, оскільки перетворення та конструювання передбачають взаємодію з об'єктами. Стосовно пізнання, то для нього більш важливим є визначення того, які знання отримувати в міркуваннях і розмислах, щоб вони адекватно описували феномени, які вивчаються. Тут одразу задається протиставлення «знання – об'єкт, який вивчається», а тому важливо зрозуміти метод, який дає змогу отримати істинні знання [195, с. 177].

Ствердження міркувань і мислення як дискурсивних практик дало змогу не лише швидко й ефективно отримувати нові знання, а й ускладнило процес мислення. У своїх працях Арістотель зумів показати, що прийняття «ідей» як норми міркувань створює низку нових проблем. Ідей виявляється більше ніж речей, адже стосовно однієї речі можна дати багато різних визначень і характеристик. Подвоєння на недійсний світ речей і дійсний світ ідей робить незрозумілим, як приводяться в порядок речі та реальність. На думку Арістотеля, ідеї виникають через незалежну об'єктивацію загальних понять і визначень, тому

потрібно «йти» від речей, пізнаючи сутність явища, і лише потім визначати, що підлягає змінам. «З ідеями потрібно розпрощатися: адже це лише пусті звуки» [212, с. 89–90], – відповідно до своєї методології взаємовідношення «форми» і «змісту» писав Арістотель. На цьому етапі мислитель поступово переходить до тлумачення міркування та пізнання як способів (методів) мислення. Воно розуміється як діяльність, що дає змогу отримати знання (episteme) стосовно явищ, які пізнаються [4, с. 211].

Відповідно до своєї позиції, вихідне, початкове розуміння речей в Арістотеля є профанним і сенсуалістичним, на засадах якого знання отримується шляхом індукції та чуттєвого сприйняття. Своє головне завдання Арістотель «розумів як виявлення правил, категорій і начал, які, на його думку, існують, але ще не виявлені». Розглядаючи свою діяльність як «дію розуму», отримані нові знання він «приписував не собі», а «знеособленому (абстрактному) мисленню». Варто зазначити, що «правила та категорії в процесі пізнання встановлюються так, щоб узгодити мислення з практикою. На відміну від простих, безпосередніх, неконтрольованих міркувань і доказів, у мисленні отримують такі знання, які не лише не суперечать знанням уже отриманим на практиці, а й без проблем можуть бути в неї включені, якщо в останній немає подібних знань». Так, у «Началах» математика Евкліда геометричні й арифметичні знання були побудовані та доведені на основі наявної господарської практики. Однак у процесі «подальшого розвитку соціуму та культури мислення відокремлюється від господарської практики і набуває самостійного існування та розвитку» [109, с. 111]. Ці теоретичні визначення та характеристики мислення отримують не з емпіричного спостереження, а у зв'язку з фіксацією незалежності правил і категорій від суб'єкта мислення та конкретних суджень, діяльнісної природи самого мислення.

Визначення правил мислення та побудова системи категорій Арістотелем – це компроміс між прагненнями окремих мислителів, які могли вільно реалізувати та виразити себе в мислєдіяльності, і потребами розуміння, без чого неможливим є соціокультурний і господарський порядок в античному полісі й узгоджені дії в ньому. Однак у межах «заданої правилами і дійсності процедури та ролей у мислителів залишалося ще достатньо ступенів свободи. Вони могли формувати чи

обирати різні начала міркувань і доказів, віддавати перевагу певним правилам і категоріям, по-різному будувати систему міркувань, доказів тощо» [109, с. 113] і робити це відповідно до власної позиції.

Побудова Арістотелем системи правил мислення та категорій, а також їх обґрунтування мало «колосальні наслідки для подальшого розвитку наукового пізнання. Людина отримала ефективний метод мислення: можливість отримувати знання про реальність поза нею самою. Характеризуючи античне мислення, можна виокремити два провідні процеси, які задали свого роду закономірність, тобто логіку його становлення та розвитку» [109, с. 113]. Перший – це пошук правильного шляху розвитку розуму, а другий – передача всім іншим знайденого шляху та його смислів через обрані методи.

Пошук шляху та методів «правильного мислення» здійснює кожний античний філософ (Парменід, Геракліт, Сократ, Платон, Арістотель), але адресує він знайдене рішення всім. Для цього потрібно переказати, трансформувати власні думки та міркування, продемонструвати знайдені рішення. Необхідно було одночасно вирішити три завдання: знайти способи міркувань, які не призводять до суперечностей; вказати правильні способи отримання знань про складні явища (схарактеризувати методологію їх пізнання); визначити форму, у якій можна було б передавати знайдені шляхи отримання знань іншим. Форма передачі правильних способів мислення постає одним із перших варіантів «інтелектуальної технології». Такого роду технологічний підхід передбачає: визначення завдання операцій, які має здійснити людина; вказати на умови, за яких буде відбуватися потрібний людині процес; опис і характеристику самого процесу; наявність підготовлених спеціалістів, які могли б здійснити вказані операції та створити потрібні умови. Правила силогізмів і процедури пізнання в працях Арістотеля вказують на мислення (інтелектуальні) операції, які були адресовані всім [109, с. 113–114]. Водночас із побудовою правил і категорій мислення відбувається формування «інституціональних суб'єктів», за допомогою яких створювалися методологічні процедури. Це давало змогу розв'язувати проблеми, які постійно виникають у процесі пізнання. Їх розв'язання надало можливість створити першу концепцію мислення, яка також сприяла «формуванню суб'єктів мислення». У

змісті цієї концепції проголошується наукова «місія мислення», «описуються процедури правильного мислення» [109, с. 114].

Таким чином, в античній філософії утворилося «декілька дискурсивних практик. Усі вони розумілися як різні типи і способи міркувань, дискурсів, як засади становлення мислення. Дискурсивні практики були розв'язані за рахунок низки основоположних моментів: по-перше, утворилися процедури, які можна зарахувати до методології та феноменології; по-друге, вдалося віднайти засоби і норми, які дають змогу отримувати несуперечливі та потрібні знання в межах дискурсивних практик; по-третє, для трансформації вказаних норм були сформовані технологічні способи. Для прийняття інновацій, які приводять людину до зміни власної життєдіяльності, в аристотелівській філософії було створено концепцію мислення, у якій стверджується мислячий суб'єкт» [109, с. 114–115].

У контексті християнського світогляду стверджується схоластичне мислення. Це зумовлено прогресом розумного пізнання, що полягає не лише в переході від міфології до логіки, а й навпаки – у переході до міфу як символічного ладу культури пізнання, розуміння та мислення. Діяльність людини породжувала не лише прагнення до об'єктивності, а й до «привабливих надій», хоча вони і не мали ґрунтовних підстав. «Пізнання багатоманітне і містить стільки ж несподіваних поворотів і форм свого існування, як і доля людини» [137, с. 190], – вказує С. Кримський.

Суть переходу до теолого-схоластичного мислення зумовлена кризою системи античної культури, її політичного життя. Починають формуватися характерні для середніх віків договірні та корпоративні відносини, які орієнтують на відносні права людини. Також потрібно враховувати повсюдну зміну «людського матеріалу»: варваризація (руйнування античного суспільства) призвела не лише до зменшення «питомої ваги» власне римлян, а й до поєднання людей, які «перебували на інших рівнях та етапах соціального і культурного розвитку» [109, с. 117]. У Римській імперії відбувся (окрім нашестя варварів) «культурний синтез», на засадах якого виникла «нова, християнська цивілізація. Це, зокрема, пояснює те, чому досягнення та принципи Римської імперії не



померли і не зникли в середні віки» [109, с. 117], а стали основою формування нового культурного розуміння та мислення.

З огляду на це, зрозуміло, чому антична культура полісної общини, яка була передумовою як діяльності, так і самого буття громадян, у певному розумінні «перейшла» в середньовічний соціум. У ній органічно поєднувалися колективне та приватне начала, а надалі – загальне й особливе. Антична мораль, що пов'язувала різні спільноти, колективи, індивідів, була сприйнята християнством, яке проповідувало нову мораль, що і постала основою нового мислення та нової системи цінностей. Це стало умовою подолання античної традиції консервації «старого», орієнтації на «авторитет предків», що забезпечувало стабільність життя полісу. Поширення християнства сприяло народженню нової людини, нового розуміння світу та мислення. Завдяки християнству в епоху Середньовіччя відбулося «перекодування» реальності, яка вибудовується в термінах життєдіяльності через алегоричну інтерпретацію та тлумачення життя за схемами Святого Письма [212, с. 130]. Сюжетне тлумачення реального життя як «священної історії» через залучення «премудрості Божої» створило нову теоретико-пізнавальну парадигму пізнання.

На відміну від інших епох, Середні віки характеризує християнська віра. Вона «утворила християнський світ, або християнську цивілізацію. Вакуум, утворений після падіння Римської імперії, заповнювався тим, що християнський світ дедалі більше усвідомлював себе не лише як релігійну громаду, а й як політичну спільноту. Хоча Римська імперія зрештою занепала, проте її релігія тріумфувала. Духовні та світські володарі християнського світу мало-помалу вбиралися в цезарські мантиї, ставали імператорами, королями, єпископами, панами, кардиналами, царями, кайзерами. Однак від самого початку дедалі чисельніша спільнота християнського світу не мала єдності. Хоча західна (латинська) і східна (грецька) церкви поділяли головні постулати віри, вони часто ставились одна до одної як чужі, дедалі гостріше усвідомлюючи розбіжності, ніж спільні риси» [79, с. 308]. Саме різноманітність і плюралізм стимулює розвиток творчості, пізнання і мислення.

Моральні достоїнства християнського вчення як «релігії любові» зробили його методом пізнання та раціонального освоєння світу, шляхом до спасіння. У повсякденному житті людини спасіння як духовна рефлексія внутрішнього світу приймає етичну форму особистісної специфіки людяності взагалі. Вона починається з обранням суб'єктом власного образу життя та місця в ньому. Попри всю непередбачуваність, навіть доля людини починається з вибору нею власної ролі, яка задає «життєву траєкторію» [136, с. 149]. Найголовнішим самовизначенням особи є вибір між добром і злом, гріхом і благодаттю, який у найбільш презентативному плані демонструє у своїх метафорах християнство. Власне, цей вибір визначає долю та сенс життя людини.

Однак цей вибір можна було зробити в силу здатності мислити, яку середньовічна людина успадкувала від античності. Осмислення вимагала нова реальність, яка, попри привабливість, не завжди була зрозумілою, а також культура, її базисні параметри, соціальні інститути, які кардинально змінювалися. Окрім того, у зв'язку з новим змістом нової релігії постали нові завдання щодо освоєння реальності. По-перше, мислення та думка, стають найголовнішим інструментом у боротьбі з античним – язичницьким – світоглядом і культурою, а по-друге, методом формування і ствердження християнського світовідчуження. У цьому контексті християнські теологи критикують і переосмислюють основні нехристиянські (язичницькі) філософські та релігійно-міфологічні доктрини. Водночас вони шукають онтологічні підстави, які дають змогу вийти на нове, відповідне християнському світогляду, бачення дійсності. І перше, і друге вимагало створення нової теорії мислення, параметри і зміст якого були запозичені зі Старого та Нового Завітів. Саме вони надають можливість перетворити матеріал, з яким тепер має справу людина. Окрім того, завдяки новим підходам, вони «задають, створюють нову реальність, новий світ» [212, с. 130–131], а також нове середовище життя людини.

У контексті нової системи знань християнські мислителі протиставили античному «земному» міфу досвід віри, яка стала методом доказу в правильності істин Святого Письма. Відбувається створення нової реальності, через що змінюється свідомість і разом із нею – «предметні» практики життя і спосіб

мислення. Проте процес мислення передбачає усвідомлення його обґрунтування, тобто його концептуалізацію. З огляду на це, у ранньому Середньовіччі можна визначити чотири моменти: зміна критеріїв істинності знання; становлення середньовічної філософії; обговорення нових категорій і начал; розуміння Бога як субстанції та Слова (Логосу). Тепер Слово (Логос) розглядалося не просто як «атом свідомості», знаряддя мислення або його безпосередня дійсність, а в контексті співвідношення не з психологічними станами, а з речами. Вважалося, що Слово (Логос) засвідчує буття, яке постає «буттєвим смыслом, феноменом духу». Пізнання постає «духовним залученням до символічних форм предметності людського світу (світу культури в сучасному розумінні), а слово постає фактором формування самого суб'єкта й одухотворення об'єкта» [137, с. 198]. Інакше кажучи, Слово – розумне, Слово Бога, постає методом, інструментом пізнання і освоєння реальності – природної та соціальної.

У середньовічній метафізиці Слово як втілення вищих смислів трансцендентного світу в буттєвий феномен людського світу охоплює ідею та призначення пізнання як пошук мудрості. Пізнання набуває характер повідомлення, комунікації, «звістки» від Бога. Причому Бог (Логос-Слово) перебуває не поза людиною, а всередині її душі (серця). Він заданий єдиним «словом серця» або єдиною для всіх людей «мовою розуму», яка уособлює і символіку речей, і всю багатоманітність «зовнішніх», людських мов. «Пізнання тут конституюється в самій комунікації між логосом трансцендентного і життєвого світу і веде до підключення речей (об'єктів) і людей (суб'єктів) до єдиних, вищих смислів божественної правди або мудрості» [137, с. 199].

У цьому полягає найвищий момент трансценденції. Вона постає найвиразнішим аспектом якісної відмінності особистості від усього наявного, що надається саме релігією. Об'єктивація людяності в людині в релігіях є очевидною. Релігія робить «екстремальним» акт трансценденції. Головна особливість акту релігійної трансценденції або досвіду відчуття наявності Бога – це враження проникаючої ззовні сили, реальна присутність Того, хто безмірно переважає все, що до цього знали й обов'язково доброго і благого» [128, с. 54–55], – зазначає В. Красіков.

Осмилення життя як способу самореалізації та самопізнання людини шляхом релігійної трансценденції – це та сфера граничного пізнання, досягнення визначальних надчуттєвих принципів і витоків буття, яку, згідно з усталеною європейською традицією мислення та пізнання, можна назвати методологією метафізичних пошуків. У цій традиції постійний метафізичний дискурс і реальний соціокультурний процес є двома глибинними, нерозривними, внутрішніми гранями єдиного антропо- та інтелектуально-духовного процесу, які значною мірою визначили «історичну долю європейської цивілізації» [3, с. 123], – підкреслює Є. Андрос.

Конституювання середньовічної методології пізнання та мислення здійснюється за допомогою розв'язання низки проблем. Перша полягала у визначенні терміна «субстанції», що було зумовлено необхідністю осмилення факту творення світу Богом. Унаслідок цього категорія «субстанції» в описах реальності ставиться на перше місце і постає alter-ego Бога.

Друга група проблем виникла у зв'язку з потребою зрозуміти те, як наявність Бога допомагає осмислити і визначити реальність, а також визначити категорії та поняття для розуміння цієї реальності. Вони мають щось спільне, загальне, що дає підставу назвати їх «універсаліями». У пізнавальному плані поступово постає проблема: «Що таке універсалії? Як вони існують: чи в реальності, чи в мисленні людини, чи в сутності Бога?» [212, с. 138].

Третя група проблем виникла через дедалі більше усвідомлення впливу «на загальне, суспільне мислення особистого розуміння Святого Письма і мови. Логіка міркувань середньовічного мислителя безпосередньо залежала від того, як він витлумачував (розумів) Бога та значення творчого Слова» [109, с. 131]. У результаті вийшло, що: «по-перше, на роль середньовічної методології фактично претендувало два типи універсалій: античні категорії та середньовічна категорія “субстанції”; по-друге, онтологія мала визначатися як категорією “субстанції”, так і ставити Бога об'єктом філософського вивчення, тобто категоріального осмилення; по-третє, потрібно було вияснити, як пов'язані між собою характеристики об'єктів, зумовлені їх відношенням до Творця, оскільки це відношення й умова виокремлення в одиничних об'єктах загального, тобто

універсальній, і водночас усі об'єкти несуть на собі знак (печатать) одиничності Творця; по-четверте, сформувалося розуміння, яке враховувало позицію та мовну творчість особистості мислителя, що передбачало множинне або плюралістичне витлумачення об'єкта (реальності)» [109, с. 131].

Важливим моментом становлення нової системи мислення була зміна соціоекономічних і політичних умов. Це сприяло необхідності розвитку знань, а отже, свободи мислення. Паралельний розвиток природничо-наукового знання відкриває нові можливості для мислення, оскільки людина починає усвідомлювати себе як «другого Бога», що давало змогу творити потрібні їй речі та явища, бачити зосереджені в природі силу й енергію Бога. Причому завдяки здатності мислити доступ до них не закритий.

Зазначені напрями мислелітності в більш пізній період орієнтують на вивчення природи. Людина починає «освоюватися в новому подвійному світі: починає пізнавати природу і водночас продовжує віддавати належне Богові» [109, с. 137]. Лише на цьому шляху «виявляється можливим розв'язання проблем між проведенням пізнання як процесу мислення до знання, у якому відсутні недоліки дослідної недостовірності, і пізнанням як розкриттям присутності людини у світі через її мислення, як здобуттям через осмислення вищих цінностей. Адже там, де наука розвивається, розум виходить за межі встановленого, відомого» [109, с. 138].

Можна зазначити, що результатом розвитку середньовічного теоцентризму (у його модифікаціях) є формування нової теорії мислення відносно відомих античних принципів «розуміння природи, Бога, суспільства, людини. Стало зрозумілим, що дійсність – це не лише те, що створено Богом, адже має більш глибокий зміст. Причому основні складові мислення встановлюються по-новому: інші цілі мислення., інше розуміння істини, інші начала, інша методологія пізнання, нова концепція мислення» [109, с. 138]. Середньовічна метафізика та схоластика засвідчують формування «нових інтелектуальних сил, яким підкоряється їх носій» [109, с. 139].

Для новоєвропейського періоду розвитку, або епохи Модерну, характерним є стрімкий розвиток науки та підвищення авторитету знання. Для науки цього

періоду характерним є розвиток процесів ствердження знання, яке засновується на загальнонаукових методах. Свої можливості наука показує в силу її включення в процеси економічної, соціальної та інших сфер життя. У результаті вибудовуються методи та прийоми, які концептуалізують соціальне життя, діяльність людини, її життєві проєкти [136, с. 151].

В епоху Модерну (Нового часу) наука не лише досліджує природу, а й слугує для виробництва та систематизації знань про закономірності наявної природної та соціальної реальності. Вона водночас виступає як спосіб перевірки пізнавальних результатів для розкриття їх об'єктивного змісту щодо істинності, достовірності, інтерсуб'єктивності. Методологічний дискурс в епоху швидкого розвитку наукового пізнання по-різному використовує теорії, концепції та математичні екстраполяції, що передбачало відповідний стиль мислення для усвідомлення та застосування на практиці дедуктивних структур, форм актуальності, сукупного використання вказаних форм дослідження залежно від дисциплінарної інституціалізації наукового знання. Саме в цьому ключі потрібно розуміти взаємопов'язаний і водночас неоднозначний і альтернативний процес становлення науки та культури як основи становлення мислення епохи Нового часу. «Справа і мета людської могутності полягає в тому, – писав Ф. Бекон, – щоб породжувати і повідомляти тілу нову природу або нові природи. Справа та мета людського знання полягає в тому, щоб відкривати форму цієї природи, або істинну відмінність, або природу творчу, виробляючу, або джерело походження» [29, с. 197].

Нові соціокультурні процеси зумовили становлення нової людини – особистості, або «трансцендентального суб'єкта» (І. Кант). У розумінні І. Канта, на відміну від Р. Декарта, людина (трансцендентальний суб'єкт і особистість) не лише креативна, а й принципово зумовлена з боку розуму й досвіду. Однак і перше і друге І. Кант розуміє як константні, трансцендентальні утворення. Людина як особистість зумовлена і в плані свободи, однак «сама свобода передбачає дію морального закону» [42, с. 156]. Така позиція визначила рух і розвиток новоєвропейського мислення в напрямі розуміння всіх сфер соціальної реальності та природи. «У контексті нового прочитання наукою природи,

формування нової людини по-новому визначається і соціальна метафізика. З огляду на це, змінюються принципи взаємодії людини з навколишнім світом, стверджується інший тип світовідчування, світорозуміння та новий спосіб мислення. Зокрема, до цього також належить і свобода висловлювати власні думки, міркування, сумніви для публічного обговорення. Така свобода, вважав І. Кант, випливає вже з корінних прав людського розуму, які ніхто не може обмежувати. Подібне міркування цілком закономірне в умовах нової соціальної реальності» [109, с. 148].

Разом з цим формуються такі напрями мислення, які втратили значущість для пізнання та спроможність розв'язувати нові виклики. Віроцентричні (теоцентричні) і раціоцентричні (сцієнтричні) ціннісні системи мають одне й те саме завдання, але вирішують його принципово різними, фактично протилежними способами. «Раціоцентрична» система перебуває в постійній боротьбі з теоцентричними («віроцентричними») ціннісними системами. «Віроцентрична» система цінностей передбачає, що індивіди та спільноти співвідносяться з вищими цінностями через віру, яка поєднує людину зі світом і метою та смислом життя. У чистому вигляді віра суперечить будь-яким об'єктиваціям. Для віри об'єктивність (об'єктивація) просто не потрібна – вона суперечить єдності та взаємодії з помежевими, сакральними цінностями» [109, с. 148–149].

У контексті нових методологічних принципів мислення, зумовлених науковим пізнанням, поряд із принципом «природовідповідальності» формулюється принцип «культуровідповідності». У цьому контексті відбувається відхід від теоцентричної (віроцентричної) традиції мислення в бік науково-пізнавальної (раціональної). Ця традиція є фундаментом і результатом осмислення наукових знань у процесі вивчення природи. У цьому контексті знання потрібно розуміти як таке, що не зводиться до результатів пізнання, а є «продуктом певної культурно-історичної асиміляції цих результатів, “вписування” нової інформації в систему цивілізації. Так само конститується й наука як розвинена форма знання» [136, с. 110], а разом із нею і раціональне мислення.

Потрібно враховувати, що наука відрізняється від побутової, «повсякденної» свідомості, оскільки побудована на засадах, раціонального усвідомленого вибору знань та їх виокремлення з навколишнього світу. Вона потребує вміння відрізнити суттєве від несуттєвого, одиничне від загального, необхідне від випадкового, творче від стандартного тощо. Для такої відмінності мало одного дослідного фундаменту, а тому виникає потреба в способі, методі, і не просто методі, а в методологічній свідомості, яка передбачає регулювання дослідницького процесу для збереження правил «наукової коректності» [136, с. 110].

Зазначимо, що метод як компонент інтелектуальної та пізнавальної діяльності є утворенням рефлексивного рівня. На ньому заснована можливість «аналізувати та розвивати систему регулятивних принципів, правил, норм мисленнєвої діяльності до і відносно незалежно від її актуальної реалізації у вигляді сукупності пізнавальних дій (операцій процедур) суб'єкта, виходячи з особливостей розв'язуваної проблеми, цілей і завдань дослідження, вихідної інформації про досліджуваний об'єкт і передумовного знання. Поза цими умовами неможливим є існування метода і як сукупності доцільних дій (операцій, процедур) дослідника, оскільки доцільність не властива їх змісту іманентно, а привноситься в процесі осмислення нормативним знанням» [157, с. 238], – вважає В. Лукашевич.

Особливого інтелектуального та гносеологічного статусу методу як знання про зміст і послідовність пізнавальних і раціональних дій надає, насамперед, виконувана ним регулятивна функція, оскільки це знання має забезпечити їх цілеспрямованість. Зазначений статус надає йому також мисленнєво-рефлексивна функція, яка розкриває засади запропонованого в методі образу дій. Вказані функції не властиві ідеальним мисленнєвим діям, які вже певним чином спрямовані безпосередньо на прирощення предметного знання (операціям під час осмислення цих спостережень та експериментів, пізнавальним операціям під час побудови абстрактних конструктів теорії тощо). Вони виконують чітко виражену «креативну функцію, тобто функцію творення нового знання і мислення» [157,



с. 239]. Завдяки цьому в епоху Нового часу відбувається кардинальна перебудова як стратегій пізнання і мислення, так і методів пізнання.

Потрібно враховувати, що в науці епохи Нового часу метод є понятійною умовою раціонального пізнання та мислення. Метод постає потрібним як для обґрунтування теорії, так і практики. Ця обставина здійснює неминучу трансформацію методу в «методологічну свідомість», яка визначає особливість науки. Стосовно «практичної галузі (так званого практичного розуму та практичних міркувань), метод набуває вигляду стратегії, способу прийняття рішень, трансформації операцій у директиву, – зазначає С. Кримський. – У теоретичній сфері метод асоціює концептуальні форми канону й органу мислення, стилю та підходу в дослідницькому процесі, категоріального ладу мислення, парадигм і наукових програм. Ці концептуальні форми характеризують метод крізь призму методологічної свідомості. У цьому контексті метод не може бути редукований до суто інструментального функціонування, до простого знаряддя, проте передбачає усвідомлення нормативно апаратних засобів і ціннісних настанов у їх нероздільній єдності» [136, с. 111].

У контексті методологічної свідомості основним можна визначити раціональний метод пізнання. Також його можна визначити як раціональну стратегію мислення, для якої характерна змістовність, складна будова. Дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів підтверджують, що наука Нового часу, що зорієнтована на об'єктивність всупереч деформуючого суб'єктивізму, на емпірію у формі експерименту, математизацію отриманого знання, в ролі конкретизації раціоналістичних світоглядних установок отримала послідовну реалізацію та рефлексивне методологічне осмислення [136, с. 111–112].

Важливим елементом методологічної свідомості, мислення та науки епохи Нового часу стала «концепція ймовірності» природничо-наукового знання, яка розкриває його перспективи та можливості. Підґрунтям стало введення в неї «суб'єкта», осмислення його «ключової ролі» в пізнанні. «Вперше буття розпадається на два рівні – “буття в собі” (Бог і природа) та буття як “світ людини”, і вперше тілесний Всесвіт перестає постулюватися як до кінця

прозорий, умосяжний для людини» [125, с. 117]. У результаті це орієнтує на нове мислення для пізнання відкритого світу.

Фактом є те, що раціональне мислення як фактор науки і культури епохи Модерну здійснюється під впливом динамічної соціальної непрогнозованості, стимулюючи розширення горизонту творчих пошуків і антидогматизм. Почастішали ситуації, пов'язані з усвідомленням проблематичності та неповноти інтерпретацій експериментальних даних, що ґрунтувалися на попередніх «самоочевидних» принципах. У таких випадках виникала необхідність осмислення змісту та генези цих принципів, що виводило наукову рефлексію на рівень філософського мислення та методологічної свідомості [109, с. 156–157]. Унаслідок цього сама методологічна свідомість може бути в загальній формі схарактеризована як «єдність стилю та методу пізнавальної діяльності» [136, с. 114].

Основоположник раціоналізму Р. Декарт, як і основоположник емпіризму Ф. Бекон, не обмежували власні філософсько-методологічні дослідження рамками «суто внутрішньо наукового контексту». Вони обґрунтовують необхідність створення науки, яка могла б бути корисною у сфері практичної, потрібної діяльності. Ідеал такої науки (як і філософії) – це єдина система знання, основу якої становлять найбільш загальні положення («першоначала»). У системі «філософського знання та мислення вони викладені в метафізиці; у науковому знанні – це головні постулати та правила логіки і математики, що постають «вродженими ідеями», властивими свідомості суб'єкта пізнання» [109, с. 157]. У своїй цілісності це створило методологію пізнання та мислення в епоху Нового часу.

Послідовна, цілісна картина філософії – це лише певний ідеальний, і в цьому смислі «створений, штучний образ». Історія показує, що реальне філософське мислення вбирає в себе всі суперечності розвитку та потребує застосування скептицизму в ролі «інтелектуального запобіжника» від догматизму. Людина, яка мислить і пізнає, набуває здатність до «сумніву, скепсису і самоіронії». Це є однією з «фундаментальних її властивостей, які зміцнюють

довіру до неї, а не руйнуючи її здатність до пізнання дійсності, що є найбільш дієвим засобом розвитку мислення» [109, с. 161].

У новочасовий період розвитку для мислення характерним був передусім перехід від «теоцентричної (віроцентричної)» трансцендентності до «раціонального самовизначення». Така тенденція була зумовлена розвитком науки та методологічної свідомості. У цей період «унеобхіднювався інтенсивний розвиток економіки, яка переходила від торгівлі до виробництва і від натурального виробництва до ринкових, капіталістичних відносин. Ринкова економіка черпала енергію з науки, знання та нових стратегій мислення, що було концептуалізовано в раціоналізмі. У певному розумінні ринок – це вихід за межі економіки. Ринкова економіка, яка зароджується в Новий час, – це особлива соціально-економічна організація, що може ефективно функціонувати лише за умови відповідних стратегій мислення та наукового пізнання» [109, с. 161–162].

Таким чином, концептуалізація мислення починає відбуватися в епоху античності (праці Арістотеля). Побудова мислителем правил мислення і категорій мала колосальні наслідки для подальшого розвитку людської інтелектуальної діяльності. Фактично було створено концепцію мислення, у якій маніфестується інститут мислення та конституюється мислячий суб'єкт (суб'єкт мислення). Тобто розрізняються мислення та мислячий індивід. Якщо вони не збігалися, то людина помилялася. Коли ж людина засвоювала мислення, то мислила несуперечливо та правильно. У середньовічній метафізиці цей мислячий індивід уподібнюється Богу, осмислюючи умосяжні предмети, пізнаючи глибинну, трансцендентну сутність речей. В епоху Нового часу наука постає як виробництво й систематизація знань про закономірності наявної реальності. Важливим компонентом мисленнєвої діяльності постає «методологічна свідомість», на засадах якої виникає можливість аналізувати та реалізувати систему регулятивних принципів, правил, норм мислення і пізнання.

## 2.2. Характеристика мислення в параметрах когнітивного виміру

Сучасна теорія мислення перебуває в полі міждисциплінарного аналізу. Це означає, що в ній домінують тенденції взаємодії філософії з когнітивними науками, зокрема з концепціями гуманітарної, природничо-наукової та комп'ютерно-інформаційної орієнтації, до яких на сучасному етапі приєдналися «теорії штучного інтелекту. У міждисциплінарному синтезі розробок понять про мислення, де філософська аргументація взаємодіє зі спеціально-науковою, зростає необхідність когнітивно-гносеологічного, епістемологічного аналізу. Досвід постановки проблеми мислення в сучасній філософії свідчить про його інтегральний характер, що виявляється в організації та функціонуванні мислення як когнітивної діяльності суб'єкта» [50, с. 104]. До цього потрібно додати революційний вплив інформаційно-комп'ютерних технологій на пізнавальну, комунікаційну сфери діяльності людини, що інтенсифікувало її мисленнєві функції та здібності. «Мікрокомп'ютерна революція» суттєво вдосконалила «мисленнєву технологію виробництва знань, надавши людині необмежені можливості мисленнєвого експериментування і моделювання» [265, с. 261]. Ця «обставина зумовила ускладнення сучасного мислення, що сприяє розгортанню когнітивної діалогіки між визначеним і невизначеним, окремим і цілісним, логікою і металогікою. Регулювальну роль у пізнавальному процесі відіграють філософсько-методологічні установки» [50, с. 104]. Вони були провідними в певний період розвитку науки. Така епістемологічна методологія дає змогу вважати, що «когнітивне мистецтво сьогодні – це мистецтво думати глобально з метою успішного розв'язання локальних проблем» [179, с. 19]. Постає необхідність виявити сутність проблеми «когнітивності».

У сучасній науці процес пізнання на основі формальних підходів поєднує математичні методи й інформаційні технології. У теорії інформаційних процесів і систем термін «когнітивність» використовують в широкому сенсі, зокрема, як «акт пізнання», позначаючи міру приросту знань. Точне та швидке сприйняття, осягнення й засвоєння інформації в усіх сферах життя людини переважно залежить від форми її подання. Це визначає необхідність всебічного аналізу

когнітивності як процесу та способу пізнання [50, с. 104]. Термін «когнітивний» (від лат. *cognitio* – пізнання, вивчення, усвідомлення) вживають у декількох контекстах, що значно відрізняються один від одного. Когнітивність у вузькому розумінні є здатністю до розумового сприйняття й перероблення зовнішньої інформації, а в широкому – це акт пізнання. У сучасній психології поняття «когнітивний» розуміється як психічні стани людини у поняттях оброблення інформації. Часто цей термін вживають у сферах, де використовують поняття «знання», «пам'ять», «навчання». У пізнавальному процесі поняття «когнітивність» використовується в культурно-соціальному смислі для характеристики знання й теорій, що презентують себе в мисленнєвій діяльності [184, с. 63–67].

Необхідно зважати, що міждисциплінарним науковим напрямом, який «об'єднує теорію пізнання, когнітивну психологію, нейрофізіологію, когнітивну лінгвістику й теорію штучного інтелекту, постає теорія «когнітивістики». У ній для розроблення точних теорій роботи людського мозку спільно використовуються комп'ютерні моделі, узяті з теорії «штучного інтелекту», а також експериментальні методи, запозичені з психології та фізіології вищої нервової діяльності» [50, с. 104]. Когнітивістика стала можливою завдяки новим методам сканування мозку. Так, томографія та інші методи вперше надали можливість отримати безпосередні (а не опосередковані) дані про його роботу. Науковці вважають, що прогрес у когнітивістиці дасть змогу «розгадати загадку розуму», тобто схарактеризувати й пояснити те, що відбувається в мозку людини, що належне до вищої нервової діяльності. У результаті виникає можливість створити системи «штучного інтелекту», здатного до самостійного сприйняття інформації, кодування і спілкування з людиною [184, с. 67–70].

Дотичною до когнітивістики, або когнітології, є «когнітивна психологія», що вивчає «когнітивні, тобто пізнавальні, процеси людської свідомості. Дослідження в цій сфері пов'язані з проблемами пам'яті, уваги, почуттів, надання інформації, логічного мислення, уяви, здатності до прийняття рішень. Когнітивний процес підпорядковується епістемологічному принципу. Чимало положень когнітивної психології взято за основу сучасної психолінгвістики, що

виникла під впливом інформаційного підходу» [50, с. 104]. Когнітивна психологія заснована «на аналогії між перетворенням інформації в комп'ютерній системі та здійсненням пізнавальних процесів у людини» [21, с. 16–17]. У результаті виділилися структурні блоки «пізнавальних і виконавчих процесів, насамперед пам'яті» [323, с. 46–47]. Значного розвитку набув «обчислювальний варіант», де психіка людини постає у вигляді апарату, який може перетворювати сигнали. Перше місце тут належить «внутрішнім» когнітивним схемам й активності мозку в пізнавальному процесі. Так, отримуючи інформацію, комп'ютер проводить певні дії з символами, кодує в пам'яті «біти» інформації, виокремлює їх в інші системи тощо. Це дає змогу вважати, що ці дії реальні, їх можна вивчати й, можливо, розуміти [183, с. 38]. У такому разі людина отримує «пристрої» для зберігання, включення та виведення інформації з урахуванням її когнітивного значення.

Сучасна когнітивна психологія охоплює багато розділів, але загалом вона зорієнтована на вивчення природного та частково штучного інтелекту. Моделі пізнавальних процесів надають можливість по-новому поглянути на сутність психічного життя людини. «Когнітивна, або пізнавальна, активність – це активність, що пов'язана з придбанням, організацією та використанням знань» [183, с. 39]. Із розширенням предметної сфери досліджень когнітивної психології виявилася обмеженість інформаційного підходу, особливо під час аналізу мовної діяльності, мислення, довготривалої пам'яті й структури інтелекту. Це зумовлено складністю моделей і труднощами під час оцінювання цієї складності. Тому когнітивісти почали включати в коло своїх інтересів «генетичну психологію» (Ж. Піаже), «культурно-історичну психологію» (Л. Виготський) тощо. Теоретична та методична база розроблених ними експериментальних досліджень стала здобутком багатьох учених, які адаптували її для розвитку власних традицій (мікроструктурний і мікродинамічний аналіз, мікрогенетичний метод) [21, с. 18].

Зазначимо, що когнітивна психологія передбачає процес поетапної переробки інформації, уявлення про проходження впливів зовнішнього світу в глибинах психіки за допомогою послідовних перетворень. Обмеженість здатності людини засвоювати нову інформацію змушує шукати найбільш ефективні й

адекватні способи роботи з нею. Вводиться постулат про кодування інформації в психіці, який, відображаючи природу в психіці в особливій формі, не зводить її до зовнішніх впливів. Проявом когнітивної психології, який завойовує дедалі більшу популярність упродовж останніх років, є теорія «рівнів переробки інформації» [131, с. 14–17]. Сьогодні когнітивна психологія, хоча і перебуває досі на етапі становлення, однак стала одним із найважливіших напрямів світової психологічної думки та теорії когнітивності.

На дослідження когнітивних процесів серйозно впливають дослідження, які успішно використовували методи «когнітивності» в минулому. Наприклад, емоції традиційно не зараховують до когнітивних процесів, але проводять дослідження, які вивчають їхню когнітивну складову. Виокремлюють також «метакогнітивність», під якою розуміють особистісні здібності до «усвідомлення» стратегій і методів когнітивістики. У прикладних дослідженнях її змісту застосовують низку наукових методів, зокрема побудову моделей певного окремого типу поведінки. Хоча, як зазначає Р. Ділс, майже «ніхто не заперечує, що природою “когнітивних процесів” керує мозок, теорія когнітивності далеко не завжди розглядає ці процеси в їх зв'язку з “мозковою діяльністю” або будь-якими іншими біологічними проявами» [86].

У когнітивістиці часто описують поведінку індивіда за допомогою термінів «інформаційний потік» або «функціонування». Теоретичну школу, що вивчає мислення з позиції когнітивності, зазвичай називають «школою когнітивізму» (англ. *cognitivism*). Популярність когнітивного підходу пояснюється, передусім, його домінуванням в сучасній психології, насамперед тих її напрямів, що спрямовані на вивчення мислення. Поряд із нею в наш час широко застосовують методи когнітивної онтології. Попри те, що питання онтології вивчають різні дисципліни, на рівні індивіда об'єднуються в один підвид дисциплін – «когнітивну онтологію». У широкому розумінні вона «передбачає інтеграцію інформаційних ресурсів відчуттів, уявлень, когнітивний потенціал минулого досвіду, можливостей пам'яті, ціннісні функції емоційних переживань тощо в інтелектуальну діяльність. На рівні індивідуальної свідомості “несподівано” виникає поведінкова реакція: вона начебто “впливає” з підсвідомості, може

слугувати поштовхом до формування нового поняття, ідеї, що веде до знання» [50, с. 105].

Термін «когнітивна онтологія» в теорії систем використовується як база знань, які складаються з семантичних характеристик і ознак. В емпіричних дослідженнях когнітивна онтологія постає основою знань у системах штучного інтелекту (мозку), розробках нейронних мереж у медицині, освіті тощо. Зміст системних принципів охоплює значення трьох головних аспектів розгляду мисленнєвої діяльності: генетичного, структурного та функціонального. Застосування системних принципів узгоджується з конкретно-методологічними засобами різних наукових дисциплін, що досить часто мають відмінності за понятійно-термінологічним складом [265, с. 266]. У когнітивній семантиці когнітивна онтологія постає як технологія вироблення семантичних зв'язків, які характеризують метод або процес.

Важливе місце в теорії когнітивності посідає «когнітивний стиль». Цей термін використовують у когнітивістиці для характеристик того, як різні індивіди міркують, відображають і запам'ятовують дані, інформацію або кращий для них спосіб розв'язання проблем. Когнітивний стиль зазвичай відрізняють від когнітивної здатності або рівня, що вимірюється тестами інтелекту. Хоча існують відмінності щодо значення терміна «когнітивний стиль», його широко використовують, особливо в педагогічній психології, де термін «когнітивний стиль» має синонім – «стиль навчання». У науковій літературі розглянуто десятки когнітивних стилів, причому більшість із них корелюють один з одним, а відмінність у термінології зумовлена лише підходами різних авторів. Для аналізу вони використовують когнітивних стилів переважно «дихотомічний аналіз» і «опозиційні змінні», хоча, по суті, у цих дослідженнях використовують певні «інформаційні одиниці» [232, с. 587–588].

Аналіз показує, що однією з головних парадигм «когнітології» є реалізація та дослідження відношення категорій «інформація», «інформаційні ресурси», «знання» [223, с. 12–20]. За основу конкретності та абстрактності в когнітології взято диференціацію та інтеграцію понять. Поліус «конкретної концептуалізації» характеризується незначною диференціацією й недостатньою інтеграцією понять.



Для «конкретних» індивідуумів типовими є здатність до «лінійного» мислення, залежність від авторитету та статусу, несприйняття нечіткості, стереотипів, невизначеності поведінки, нижчий рівень здатності мислити в термінах «гіпотетичних ситуацій» тощо. «Абстрактна концептуалізація» охоплює і високу диференціацію, і високу інтеграцію понять. Тому «абстрактні» індивідууми «незалежні у своєму мисленні від впливів ситуації, орієнтуються на власний досвід у розумінні природного й соціального світу, схильні до ризику, гнучкі, креативні тощо» [50, с. 18–21]. Індивідуальні відмінності, що зафіксовані в когнітивному стилі, ґрунтуються на особливостях зберігання в пам'яті матеріалу, потрібного для продуктивної мисленнєвої діяльності.

Розробка та практичне використання когнітивних методів і алгоритмів формує новий підхід до пізнання та формування інтелектуальних й інформаційних ресурсів. Моделювання та розвиток когнітивних методів надає можливість формалізувати методи роботи з процесами мислення в освітніх системах, наукових дослідженнях. У теорії «когнітивних моделей» визначальна роль належить «ментальним просторам» і, безумовно, «когнітивним моделям», які їх структурують. Ментальний простір (мисленнєвий) є простором концептуалізації процесу мислення та знання. Таким чином, будь-якій окремій справі на стадії становлення, концептуалізації відповідає ментальний простір. До ментальних просторів зараховують: оточуючу нас реальність (оскільки ми її сприймаємо); створені, надумані ситуації, а також ті ситуації, які зображені на картинах, описані в книгах, показані в фільмах тощо; минулі, майбутні і гіпотетичні ситуації; сферу абстрактних категорій (загальні поняття: економіка, політика, культура, фізика), математичні концепти тощо [142, с. 170].

Зазначимо, що ментальні простори мають такі основні властивості: «наявність розумово-мисленнєвих сутностей; структурування когнітивних моделей; зв'язок з іншими просторами за допомогою структур, які називають “конвекторами”. Сутність в одному просторі може бути пов'язана з іншими сутностями в інших просторах “конвекторами”. Простори здатні розширюватися в тому контексті, що в процесі когнітивної діяльності системи до них можуть приєднуватися інші сутності та інші ідеалізовані когнітивні моделі. Вони можуть

вводити простори. Наприклад, “оповідач” вводить “ментальний простір” оповідання, або вчений вводить у “ментальний простір” ідею» [50, с. 105].

У теорії «когнітивних моделей» ментальні простори замінюють «можливі світи» та ситуації. Вони подібні до можливих світів, створених мисленням, тим, що можуть розглядатися як відображення нашого розуміння гіпотетичних і вигаданих ситуацій. Конвектори, що займають проміжне положення між просторами, відіграють роль «відносин альтернативності» в семантиці можливих світів, хоча й відрізняються від них за низкою параметрів. Простори схожі на положення ситуаційної семантики фрагментарністю: вони не вимагають обов’язкової репрезентації всього, що є у світі. Мисленнева діяльність постає тією принципово необхідною здатністю, яка розкриває можливості людини в будь-якому модусі ментальних просторів (суб’єктивних визначень) [50, с. 105].

Особливість ментальних просторів виражена в тому, що вони поза мисленням не володіють онтологічним статусом. На відміну від «можливих світів», ментальний простір не належить до таких сутностей, з якими можна порівняти об’єктивну реальність. Тому ментальні простори не здатні функціонувати в ситуації розбіжності відносин між символами та речами, які реально існують у світі. Завдяки суто «когнітивному статусу ментальні простори не пов’язані з семантикою, зорієнтованою на внутрішній або експериментальний реалізм. Проте вони цілком сумісні з усією експліцитністю теоретико-модельної семантики» [142, с. 173], – вважає Дж. Лакофф.

Під час вивчення проблеми «когнітивності» потрібно враховувати роль свідомих і несвідомих процесів у дослідженні інтелекту, його репрезентації та пізнавального функціонування, оскільки питання, що стосуються «когнітивного несвідомого», подібні до питань щодо «афективного несвідомого». З одного боку, афективність характеризується розподілом позитивних і негативних властивостей об’єкта, а з іншого – пізнавальні аспекти поведінки характеризуються їх структурою (схеми елементарної дії, конкретні операції або пропозиціональна логіка). Результати афективних процесів до певної міри усвідомлювані. Це почуття, які суб’єкт переживає більш-менш свідомо (усвідомлено). Суб’єкт не знає, звідки та чому приходять його почуття. Він не визначає зв’язки між ними та

минулим і не розуміє, чому змінюється їх інтенсивність. Психоаналіз намагається виявити ці приховані механізми. Зміст «афективного несвідомого дуже різноманітний, а його динаміка досить складна» [50, с. 105].

З когнітивними структурами справа постає так само. Результати активності, спрямованої на пізнання, до певної міри є усвідомлюваними, але її внутрішні механізми цілком або майже повністю несвідомі. Так, суб'єкт приблизно знає, що він думає стосовно певної проблеми або предмета, і він не сумнівається у власних думках. Але, попри те, що це правильно відносно мислення, суб'єкт зазвичай не входить в сутність структур, які спрямовують його мислення. Структури визначають те, що він може, не може і що повинен робити, у тому розумінні, що мислення залежить від логічних відносин. Нав'язують мисленню конкретну форму пізнавальні структури. Вони залежать від рівня знань індивіда, яке виникає в ранніх координаціях. Якщо мислення – це діяльність розуму, то «когнітивне несвідоме» є набором структур і функцій; індивід усвідомлює лише їх результати. Ідеться про те, що навіть тоді, коли суб'єкт усвідомлює зміст власного мислення, він ігнорує функціональні та структурні причини, які детермінують хід його думок. Тобто він не може впливати на внутрішні механізми, які орієнтують діяльність його мислення [192, с. 126].

Цей феномен характерний для теоретичного та наукового мислення. Наприклад, математичне мислення завжди несвідомо підпорядковувалося певним структурним законам, які ідентичні, зокрема результатам, які отримані в математиці. Найважливіші з них були визначені в явній формі лише в ХІХ ст. (Е. Галуа), хоча помітні вже в «Елементах» Евкліда. Нині головні положення «теорії груп» визнано фундаментальними. Аналізуючи свій спосіб міркувань і способи міркування сучасників, Арістотель зрозумів найпростіші структури класів і силогізмів. Однак він не усвідомив структури логіки відносин (установлених Морганом в ХІХ ст.), попри те, що сам явно користувався ними. Якщо «когнітивне несвідоме» діє у сфері наукового мислення (одним із завдань якого є дослідження когнітивних структур), то воно бере участь у всіх інших типах мислення [50, с. 105–106].

Кількість когнітивних теорій останніми роками значно зросла і зазвичай усі вони відштовхуються від теорії Ж. Піаже. Однак поряд із глибинними операційними процесами, які спрямовані на психіку, сформувалися «теорії розвитку». У них операційні процеси стали орієнтуватися на зовнішні структури, на завдання, які виконує індивід у процесі пізнавальної, інтелектуальної, мисленнєвої діяльності, але з виключенням емоційно-вольових процесів, що постають лише апаратом для вирішення пізнавальних завдань [192, с. 129].

Необхідно враховувати взаємозв'язок менталітету з концептом і поняттям «когніція», яке означає пізнання, розуміння, розпізнавання. «Когніція» і «концепт», які належать до сфери «інтуїтивного пізнання», разом з «поняттям» становлять «когнітивну базу». Існує інваріант сприйняття тексту, який включає у «когнітивну базу» індивіда як представника читаючої спільноти. Термін «когнітивна база» визначають як певним чином структуровану сукупність обов'язкових знань, раціонально-детермінованих і мінімізованих уявлень певного співтовариства, чий культурний менталітет впливає на формування й існування концептів» [130, с. 64], – вважає В. Красних.

Інший, соціальний аспект когнітології репрезентує таку позицію: «соціальні уявлення – це когнітивні системи, у яких не просто подано думки, образ або настанову щодо певного об'єкта, а відображено теорію чи навіть галузь знання в особливому її розумінні – як спосіб ідентифікації та організації реальності. Соціальність подібних когнітивних систем, що впорядковують образ світу, зумовлена не лише тим, що в них представлена саме соціальна реальність, а й тим, що ці системи загальнозначущі для багатьох індивідів, за допомогою яких конструюється реальність їх соціальних груп, яка детермінує соціальну поведінку» [279, с. 5]. Конструюється вона шляхом діяльності мислення та його концептів.

У сучасній епістемології є власний варіант когнітивності, який пов'язаний з філософією А. Бергсона. «Процес пізнання, на думку Бергсона, – зазначає Т. Хілл, – корінням сягає глибоко в процес еволюції, у якому творча сила життя постійно проявляється в нових формах. Саме існування життя вимагає, з одного

боку, “нагромадження потенційної енергії з природи”, а з іншого – її реалізації “переривчастим, вибуховим способом, у русі”» [257, с. 245].

У контексті бергсонівської логіки мислення, зазначає Т. Хілл, інтелект поступається інстинкту в тому, що його застосування вимагає набагато більших зусиль (однак він перевершує інстинкт у гнучкості та багатстві організації). Інтелект відкриває перед мисленнєвою діяльністю безмежне поле, роблячи її більш вільною. Інтелект, інстинкт та їх комбінації є основою не лише наукового пізнання, а й усього того, що в будь-якому сенсі можна назвати мисленням [50, с. 106].

Це засвідчує спрямованість інтелекту на об’єктивну оточуючу реальність. Унаслідок цього інтелект і об’єктивний світ послідовно пристосовувалися один до одного, набули загальної форми. Оскільки інтелект орієнтується винятково на реальність, він «стає просторовим», диференціюється та поділяє дійсність способами, які відповідають його власним практичним цілям і не враховують «жодних інших міркувань». Тому він, наприклад, відокремлює якості, наявні в досвіді як окремі та різні, виключаючи їх взаємодії. З огляду на це, інтелект «виокремлює з безперервного потоку певні об’єкти, які він сприймає як тотожні самим собі в процесі змін» [257, с. 246].

Виділяючи систему дискретних чисел, інтелект у поняттях цієї системи диференціює свої об’єкти пізнання з метою виміру, не обов’язково враховуючи їх природні зв’язки. Абстрактний характер інтелекту загалом і в науці зокрема, у якій він досягає повного виразу, найбільш повно проявляє себе в темпоральному вимірі. Якщо «головне завдання інтелекту – осмислити й передбачити стан речей у певний момент майбутнього, він може не цікавитися тим, що відбувається в проміжках між спостережуваними положеннями, і зазвичай ігнорує ці проміжки. Якщо для передбачення інтелекту необхідно знати певні проміжні стани, то він розбиває тривалість на дрібніші проміжки, але, як і раніше, залишається байдужим до того, що відбувається всередині цих проміжків» [257, с. 248]. Хоча сучасна наука прагне схарактеризувати зміст кожного можливого стану в його цілісності, вона досягає цього шляхом коротких етапів, не охоплюючи весь об’єм

реальності. Жодне укладання станів спокою не може дати змогу інтелекту «схопити» рух інакше, ніж за допомогою осмислення.

Характеризуючи когнітивність як епістемно-мисленнєву здатність людини, К. Поппер висуває дві тези: перша – «Специфічно людська здатність пізнавати і здатність створювати наукове знання є результатами природного відбору. Вони тісно пов'язані з еволюцією специфічно людської мови»; друга – «Еволюція наукового знання є здебільшого еволюцією теорій. Це – дарвіністський процес. Теорії стають більш досконалішими завдяки природному відбору. Вони дають нам кращу або гіршу інформацію про дійсність. Вони дедалі більше наближаються до істини. Усі організми постійно розв'язують проблеми, адже проблеми народжуються разом із виникненням життя» [199, с. 57].

Тут ідеться не лише про природне життя, а насамперед про життя суспільне, а більш конкретно – життя культурне, інтелектуальне, у якому одне з провідних місць належить когнітивним процесам. В аспекті кантівського принципу «апріоризму» цю проблему розглядає К. Лоренц. «Згідно з ученням І. Канта, – зазначає вчений, – категорії простору, часу, причинності тощо – суть даності а ргіогі, що визначають форму нашого досвіду й роблять його можливим. Дієздатність цих первинних принципів розуму є абсолютною й фундаментально незалежною від законів реальної природи, що лежить по той бік явищ. Їх не можна мислити як похідні від законів природи. Апріорні категорії та форми інтуїції не можна співвіднести з внутрішніми законами «речі в собі» за допомогою абстракції» [155, с. 17]. На думку І. Канта, єдине, що ми можемо стверджувати про “річ у собі”, – це реальність самого факту її існування. Висловлюючись дещо перебільшено, відношення між нею та тією формою, у якій вона впливає на наші органи чуття і проявляється у світі нашого досвіду, є алогічним. “Річ у собі” загалом є непізнаваною, оскільки спосіб, яким вона постає перед нами, детермінується суто ідеальними формами й категоріями інтуїції так, що явище виявляється не пов'язаним з її сутністю. Такою в найбільш стислому вигляді є точка зору кантівського “трансцендентального”, або “критичного”, ідеалізму» [50, с. 106].

Для К. Лоренца всі вчені-природознавці свідомо чи несвідомо припускають у своїх дослідженнях дійсний взаємозв'язок між «річчю в собі» та феноменами нашого суб'єктивного досвіду, але такий взаємозв'язок у жодному разі не є «суто» ідеальним у кантівському сенсі. «Я цілком припускаю, що і сам І. Кант дотримувався припущення щодо результатів усіх своїх емпіричних досліджень. Реальний взаємозв'язок між “річчю в собі” та апіорною формою її існування обумовлений фактом її формування як адаптації до законів “речі в собі” в процесі тісної взаємодії з цими законами впродовж сотень тисяч років еволюційного розвитку людства. Така адаптація наповнила мислення людини внутрішньою структурою, відповідаючи реаліям навколишнього світу» [155, с. 18].

Якщо розглядати мислення як функцію інтелекту, то його функціонування, адаптоване до реальності, обумовлено тим, що: «Наші категорії й форми сприйняття, зафіксовані в індивідуальному досвіді, адаптовані до зовнішнього світу з тих причин, з яких копито коня є адаптованим до степового ґрунту ще до того, як кінь народжується, а плавець риби – до води ще до її появи з ікринки» [155, с. 17].

Помилково «виводити все апіорне з чуттєвого досвіду. Так само неможливо просто пояснити апіорне як абстракцію від минулого досвіду. Віра в можливість “чистої” науки про вроджені форми людського мислення, незалежні від будь-якого досвіду, змогла б пояснити апіорні форми мислення однобічно, оскільки вона нехтує органічною природою цих структур і не ставить базове біологічне запитання про їхнє значення для виживання виду» [50, с. 106].

Закономірні процеси інтелекту людини, які розглядаються як апіорні, жодним чином не є примхами природи. Ми зможемо зрозуміти їхній сутнісний сенс лише тоді, коли звернемо увагу на їхню функцію. Фотокамеру не винайшли б без активного розвитку фотосправи задовго до того, як сам пристрій було сконструйовано. Зібрана фотокамера з усіма неймовірно тонко продуманими та злагоджено діючими деталями свого хитромудрого механізму не впала з неба, так само як і наш нескінченно більш дивовижний «чистий розум». Він також досяг відносної досконалості завдяки своїй активності, на засадах взаємодії з «річчю в собі». Існують більш і менш коректні судження про зовнішній світ. Тому

співвідношення між світом феноменів та «рiччю в собі» не є визначеним раз і назавжди певними ідеальними законами форми, які чужі, сторонні природі й недоступні для дослідження. Судження, сформовані на основі таких «розумових потреб», не мають незалежної й абсолютної цінності. Найімовірніше, наші категорії та форми інтуїції цілком природні. Як і будь-який інший орган, вони є суттю еволюційно розвинених рецепторів для сприйняття та ретроактивності утилізації тих закономірних впливів «речі в собі», з якою ми змушені взаємодіяти, якщо хочемо вижити та зберегти власний рід [50, с. 106], а також зберегти здатність мислити та діяти.

Важливе значення для когнітології має теорія пізнання та концепція «автопоезиса» чилійських учених У. Матурано і Ф. Варела. У 1970–1980-х рр. вони створили повноцінну теорію – «сантьягівську теорію пізнання». За минулі роки системне вивчення людського розуму в її контексті створило різноякісний міждисциплінарний аналіз «когнітивістики». Але автопоезису «вдалося вийти за ustalені межі біології, психології та гносеології» [113, с. 56], створивши тим самим нове розуміння мислення.

Головне досягнення автопоезису полягає в ототожненні пізнавального процесу з життям. Пізнання, як зауважують У. Матурано і Ф. Варела, – це діяльність, яка є «частиною самовідтворення та самозбереження живих систем». Пізнання – це власне «процес життя». Ментальна, раціонально-мисленнєва діяльність – «організуюча діяльність живих систем» на всіх рівнях. Взаємодія кожного живого організму з оточуючим середовищем є когнітивною. Так само визначається нерозривність життя та пізнання. Розум, мислення, або, точніше, ментальна діяльність, є «іманентними об'єктивній реальності в усіх сферах живого». Це означає радикальне розширення «теорії пізнання», а тому й «концепції розуму» [113, с. 56–57]. З огляду на це, пізнання включає сприйняття, емоційну діяльність, стиль поведінки, причому наявність мозку й нервової системи не є обов'язковою.

Пізнання в цій теорії безпосередньо пов'язане з «автопоезисом» – самовідтворенням, самопородженням живих систем. Головною характеристикою «автопоетичної системи» є її постійні структурні зміни. Однак у процесі цих



безперервних змін організм зберігає свою сукупну своєрідність («організаційний патерн»). Інший тип змін у живій системі створює нові структури, які встановлюють нові зв'язки в «автопоетичній системі». Маючи постійний, безперервний характер, ці зміни зумовлюють або «впливи навколишнього середовища», або «внутрішню динаміку системи» [113, с. 57].

У цій динаміці живі системи реагують на зовнішні подразнення автономно, за допомогою внутрішніх змін, тобто перебудови свого зв'язку з навколишнім світом. «Жива система» не лише сама визначає майбутні структурні зміни, а й зовнішні подразники, які стануть їх причиною. Жива система стверджує право вирішувати, що помічати навколо, на що реагувати. Структурні зміни системи є актами пізнання. Визначаючи, які впливи навколишнього середовища будуть викликати у ній зміни, система визначає межі сфери пізнаного та «народжує світ». Водночас пізнання – це не відображення об'єктивного світу, а його постійне конструювання в процесі життя. Взаємодія кожної живої системи з оточенням вже є пізнавальною дією, і сама життєдіяльність – це процес пізнання. Отже, жити – означає пізнавати та діяти. Кожна дія живого організму є актом пізнання. Поєднання розуму, пізнання, мислення з процесом життєдіяльності – це одна з великих інтуїтивних здогадок науки [113, с. 58–59].

Концептуальний прорив сантьягівської теорії стає найбільш очевидним у процесі розгляду питання про зв'язок розуму та тіла. У аналізованій теорії цей зв'язок є простим і недвозначним. Відкидається картезіанське уявлення про розум, як про мислячу річ. Розум – не предметність, а процес пізнання, який співмірний з процесом життєдіяльності. Мозок – це особлива структура, за посередництва якої цей процес відбувається. Таким чином, зв'язок між розумом і тілом – це зв'язок між процесом і структурою. Окрім того, мозок не є єдиною такою структурою. Уся структура організму бере участь у процесі пізнання. «Розум і матерія вже не належать до двох різних категорій, їх можна розглядати як представників процесу і структури, що доповнюють один одного – це два аспекти явища життя. На всіх рівнях життя, починаючи з самих простих клітин, розум і матерія, як процес і структура, є нерозривно взаємопов'язаними» [113, с. 61].

На цій підставі виникають і набувають актуальності теорії «штучного інтелекту», які сьогодні стали практикою життя. Концепція «автопоезису», поєднавшись з теоріями інформації, кібернетики та нанотехнологій, відкрили «нові можливості інтегративного вивчення можливостей мислення, що похитнуло гіпотезу про його унікальність. Міждисциплінарне об'єднання епістемологічних, нейрофізіологічних, логіко-психологічних, лінгвістичних, технологічних, а також соціально-історичних, культурологічних аспектів дослідження стало реальністю» [265, с. 266]. Вона відкрила перспективи творення як «штучного інтелекту», так і перспектив його здатності до мислення.

Актуальність і пріоритет цієї проблеми ставить завдання з'ясувати сутність феномену інтелекту. У праці Г. Говарда «Структура розуму: теорія множинного інтелекту» стверджує, що всі люди володіють не одним, а низкою відносно автономних інтелектів (лінгвістичний, логічний, просторовий, тілесно-кінестетичний, музичний, внутрішньо- і міжособистісний інтелекти тощо). Їх наявність робить людей людьми з когнітивної точки зору. У кожний конкретний момент люди відрізняються за своїми інтелектуальними можливостями, на формування яких впливають спадковість, життєвий досвід та інші чинники. Людина може «скористатися декількома видами інтелекту з певною метою. Якщо люди відрізняються за своїми інтелектуальними профілями, то розумно було б урахувати ці відмінності під час складання, наприклад, навчальних програм» [64, с. 260].

Аналіз зв'язку інтелекту та генетики показує, що кожна людина – це живий організм, і в певному розумінні все, що чим вона є і чого коли-небудь може досягти, уже закладено в її генетичному матеріалі. Окрім того, різниця між «генотипом» (будовою організму, що зумовлена генами обох батьків) і «фенотипом» (зовнішніми характеристиками організму, що виявляються в певних умовах) відіграє найважливішу роль у розумінні поведінки й «інтелектуального профілю» будь-якої людини. Не менш важливе значення має варіативність: «оскільки від кожного з батьків людина отримує величезну кількість генів, які можуть поєднуватися в необмеженій кількості комбінацій, не варто дивуватися тому, що будь-які дві людини (за винятком ідентичних близнюків) не будуть

схожі між собою, або що в будь-яких двох людей виявляться схожі інтелектуальні профілі» [64, с. 83].

Прояв і демонстрація великих особливих, недетермінованих здібностей людини завжди ставить запитання: «Що таке талант?» Відповідно до однієї з версій відповіді, певні комбінації генів можуть взаємодіяти, унаслідок чого виробляються так звані ензими, які впливають на певну структуру в одній з ділянок мозку. Унаслідок впливу «ензимів» ці структури можуть розширюватися, збільшувати кількість своїх з'єднань або здійснювати більше гальмування, а будь-яка з цих можливостей може виявитися у вигляді зростання інтелектуального потенціалу. Однак усе це лише припущення, побудовані переважно на недоведених судженнях. Ми не знаємо навіть, «чи проявляють люди, наділені талантом (або які страждають на розумові розлади), спадкову тенденцію формувати певні нервові з'єднання (які в такому разі можна було б виявити і в їх близьких родичів), чи їхні здібності є наслідком випадкової комбінації генів (а отже, подібні риси можуть бути властиві різним людям, які не є родичами)» [64, с. 84]. Іншими словами, проблема таланту залишається відкритою.

Отже, роздуми Г. Говарда не сприяють розв'язанню проблеми інтелекту та інтелектуальності, яку вивчає значна кількість кваліфікованих фахівців. У цій сфері зроблено багато відкриттів і винаходів, однак зростання практичної могутності інтелекту, надмірне заповнення ним життєвого простору людини, його нестримне поширення стало потужною соціальною основою колосального зниження сумарного рівня людського інтелекту. Маси людей формуються не за законами творення кращих умів, талантів, геніїв і взагалі кращих представників людського роду. З соціальної точки зору одна людина чи група людей можуть бути розумними (володіти високо розвиненим інтелектом) у вищому сенсі слова. Однак тисячі, мільйони всесильних власників, які володіють величезними коштами, владою та впливом на людей, такими бути не можуть. Їхня головна життєва функція полягає не в пізнанні реальності, а в тому, щоб жити, використовуючи цю функцію у своїх егоїстичних інтересах. Вони «є справжніми володарями й розпорядниками функцій інтелекту, а отже, і самого інтелекту.

Інтелект, так чи інакше, є власністю цієї величезної армії» [105, с. 486], тобто армії володарів коштів, власності та інтелекту.

У це середовище допускають лише тих, хто краще за інших служить його господарям, надає йому більш комфортного вигляду й уміло експлуатує. Однак «володарі життя» не здатні піднятися на більш високий (на вищій) рівень інтелекту, утриматися на цій позиції та зберігати такий стан. Вони вже не вміють це робити, якщо взагалі колись були на це здатні. Це зумовлено тенденцією зменшення розуміння сутності інтелекту. «За своє життя я, – вказує О. Зінов'єв, – переглядав тисячі різних роз'яснень, тлумачень, описів і визначень інтелекту, але так і не зустрів жодного разу доступного, ясного, логічно точного визначення самого поняття “інтелект”. Воно просто не існує в тому вигляді, у якому я хотів його бачити в творах інших науковців» [105, с. 508].

Визначення поняття «інтелект», що подане в підручниках, монографіях, працях багатьох представників науки, є нібито очевидним і беззаперечним. Однак насправді в науковому середовищі існує досить багато невивчених явищ, пов'язаних з інтелектом. Вони заповнюють світову інтелектуальну атмосферу й беруть активну участь в обробці інтелектуального стану людства разом зі зазначеними досягненнями. Розділити їх вже майже неможливо. Інтелект – це така сама реальність суспільства, як і фізика, хімія, біологія, історія, психологія, математика, космонавтика і все інше, що вивчають мільйони людей. Ніхто не може принаймні спробувати виміряти коефіцієнт корисної дії інтелектуальної сфери людства. Це, імовірно, взагалі неможливо. «Людство не зацікавлене в істині стосовно своїх здібностей, які не стосуються окремих прикладів і застосувань. Вони можуть бути пізнані, однак переважно їх ігнорують, фальсифікують, містифікують, роблять незрозумілими й навіть забороненими для наукового розуміння. Інтелектуальний матеріал, який не включений до життя, не має шансів успішно конкурувати з головними силами у його відповідних сферах» [105, с. 509–510], – вважає О. Зінов'єв.

Необхідно враховувати, що інтелект передбачає раціональну діяльність, на якій передусім заснована наука. Справа полягає в тому, що наука як раціональна система і за своїми методами може реалізовувати найбільш значні відкриття лише

шляхом ризикованих, раптових «стрибків» розуму, коли строгі міркування долає уява, інтуїція, оригінальне мислення. У процесі наукового аналізу в певний момент у раціональне мислення включається уява, інтуїція, які надають можливість побачити нові горизонти. Однак «будь-який порив уяви й інтуїції, оскільки він є єдиним справжнім творцем, небезпечний; звільнені від меж суворої дедукції, ми ніколи не знаємо точно, куди веде цей прорив – в оману або навіть може завести в глухий кут. Таким чином, наукове дослідження, хоча його майже завжди спрямовує розум, є захопливою пригодою» [23, с. 295], свого роду «одіссеєю» пошукового розуму.

Ця «захоплива пригода» є діяльністю власне мислення. Щодо його сутності М. Гайдеггер писав: «Звичайне мислення, як наукове, так і донаукове та ненаукове, осмислює суще, (...) в окремих сферах, відокремлених один від одного пластах та обмежених зв'язках. Це мислення є орієнтацією в сущому, знання про яке допомагає їм оволодіти та домінувати над ним. На відміну від знання, що освоює суще, мислення мислителів є мисленням буття. Їхнє мислення є відступом перед буттям. Помислене в такому мисленні ми називаємо началом» [252, с. 26]. Надалі «начало так захоплює мислителів, що їм доводиться гранично відступати перед буттям. Такі мислителі спричинені цим началом до нього самого, ніби осягнуті ним і зібрані навколо нього» [252, с. 27].

Когнітологія як наукова дисципліна вимагає осмислення та розуміння. Для цього потрібно бачити крізь помислене ще «непомислене». Водночас мислення – це уявлення. Воно визначає ставлення суб'єкта до уявленого. Людина ставить дещо перед собою та завдяки цьому «представляє». Це вже не сприйняття наявного, але присутність в ньому, причому активна, а не споглядальна. Воно схоплює і осягає, наступає й опановує, завдяки чому опредмечує. Розбираючи тезу Р. Декарта «*cogito, ergo sum*» («я мислю, отже, існую»), М. Гайдеггер видаляє з неї слово *ergo* («отже»). Отримане висловлювання – «*cogito sum*» («я мислю існую») – не потрібно розуміти як рівняння. Ця фраза стверджує, що «уявлення, представлене «самому собі», «покладає буття» як представленість, а істину – «як достовірність» [251, с. 195–207].

Продовжуючи традицію М. Гайдеггера, представник феноменології Е. Гуссерль вказує: «Усе, що належить до світу, усе просторово-тимчасове буття є для мене завдяки тому, що я відчуваю його, згадую, суджу або в певний спосіб мислю про нього, оцінюю його або прагну до нього тощо. Як відомо, усе це Декарт позначає як *cogito*» [77, с. 9–10]. Водночас потрібно враховувати, що «кожне *cogito* мінливе, не має фіксованих остаточних елементів і відношень» [77, с. 17].

Для когнітології важливо, що мислення починається тоді, коли з глобальної, безладної та емпіричної дійсності виокремлюються певні предмети та постає питання про їх смисловий зміст. Нові наукові досягнення та методологічні підходи стали основою для нового мислення. Наприклад, змінюється науковий погляд на детермінізм, випадковість, структуру суспільства, яку раніше розглядали «як систему», що перебуває «в статичній рівновазі». Структури виникають, розвиваються, розпадаються, унаслідок різних взаємодій створюються нові, більш великі структури. Мислення людини «переходить від вивчення статичної до динаміки, складність навколишнього світу безупинно зростає, а також зростає необхідність зрозуміти, від чого залежить поведінка комплексних систем» [254, с. 26].

У контексті цього розуміння йдеться про так зване конвергентне мислення, яке визначають як логічне (дискурсивне) мислення, що припускає наявність єдиного правильного розв'язання проблеми. Саме цей тип мислення асоціюється з IQ і класичним методом викладання. Таким чином, постає проблема «креативності», основою якої є так зване дивергентне мислення. Воно «проти будь-якої однозначності, “чорно-білих” істин. Йому чужі смертоносні абстрактні схеми. “Дивергентний” розум спрямовано на пошук інноваційних способів, нетрадиційних ідей. У літературі, адресованій масовому читачеві, найближчою паралеллю дивергентному мисленню є поняття горизонтального мислення» [1, с. 40], – писав Г. Алдер.

Відповідно до цих досліджень в когнітології виникає низка нових підходів до розуміння інтелекту й мислення. Свою модель структури інтелекту, яку називає багатомірною, пропонує Дж. Гілфорд: 1) інтелект можна уявити у вигляді

з трьох вимірів – зміст мислення, операції мислення, результати мислення; 2) зазначені три виміри є незалежними; 3) вказані три виміри представляють шкали найменувань; 4) кожне з указаних вимірювань можна розкласти на змінні: чотири види змісту (образний, символічний, семантичний, поведінковий), п'ять видів операцій (оцінка, конвергентне мислення, дивергентне мислення, пам'ять, пізнання); шість видів результатів (елементи, класи, відносини, системи, перетворення, висновки); 5) загальна кількість можливих поєднань зазначених змінних [62]. Використовуючи ідеї математичної статистики, Дж. Гілфорд сподівався знайти кореляційні зв'язки спостережуваних змінних у тестах творчих здібностей людини й звести їх до невеликої кількості факторів.

Факторний аналіз не є подібним до психоаналізу. Потрібно зазначити, що кожен компонент інтелекту, або фактор, є єдиною у своєму роді здатністю, яка необхідна для виконання тесту або завдання певного типу. Загальне виведене правило полягає в тому, що особи, які добре виконують тести одного типу, не можуть вирішити тести іншого типу. Попри те, що між факторами існують очевидні відмінності, які виявляються у факторному аналізі, їх можна класифікувати, оскільки вони мають спільні риси. Основа класифікації має відповідати головному виду процесу чи виконуваний операції. Так, виокремлюють п'ять великих груп інтелектуальних здібностей: фактори пізнання, пам'яті, конвергентного й дивергентного мислення та оцінки. Пізнання означає відкриття, повторне відкриття або впізнавання. Пам'ять – це збереження того, що було пізнано. Два види продуктивного мислення породжують нову інформацію з уже відомою та збереженою в пам'яті інформацією. Під час операцій дивергентного мислення ми мислимо в різних напрямках, іноді досліджуючи або відшуковуючи відмінність. У процесі конвергентного мислення ми приходимо до однієї правильної відповіді, або до впізнавання кращої, або очікуваної відповіді. Під час оцінки ми прагнемо вирішити, яка «правильність, якість, відповідність або адекватність того, що ми знаємо, пам'ятаємо й створюємо за допомогою продуктивного мислення» [62].

Другий спосіб класифікації інтелектуальних факторів відповідає виду матеріалу або закладеному в ньому змісті. Визначають три види матеріалу або

змісту: зміст може бути поданий у вигляді зображень, символів або бути семантичним змістом. Зображення є таким конкретним матеріалом, який сприймають за допомогою органів чуття. Символічний зміст складається з умовних знаків, об'єднаних у загальні системи (алфавіт або числові системи). Семантичний зміст подано у формі значень слів або думок. Він не потребує прикладів. Можна стверджувати, що, попри комбінацію операцій і змістів, між видами кінцевого мисленнєвого продукту існує зв'язок. Це лише основні відомі нам види мисленнєвого продукту, виявлені факторним аналізом [62].

На цій когнітивній моделі, яку можна назвати «структурою інтелекту», кожний вимір є способом вимірювання факторів. В одному вимірі розташовані різні види операцій, другий вимір передбачає різні види кінцевого мисленнєвого продукту, а третій – різні види змісту. У вимірі, що належить до змісту, додана четверта категорія – поведінкова. Це зроблено з таких теоретичних міркувань – представити загальну здатність, іноді позначувану як «соціальний інтелект». Для того, щоб краще зрозуміти модель і створити основу для її визнання як картини людського інтелекту, її потрібно розглянути систематично, використавши декілька прикладів відповідних тестів. Кожна клітина цієї моделі позначає вид здатності, який може бути описаний у термінах операції, змісту та продукту, і для кожної клітини в місці її перетину з іншими є єдине поєднання видів операції, змісту та продукту. Тест для визначення певної розумової здібності має давати ті самі три характеристики [62].

Отже, пізнавальні практики сучасної науки радикально розширили масштаби можливостей інтелекту, людської мислєдїяльностї й ускладнили способи її суб'єктного здійснення. Наприклад, продуктивність мислення під час розв'язання наявних глобальних проблем існування людини залежить від певних способів відносин комунікації та діяльності індивідів. Закономірності когнітивного мислення, які виявляються у сфері повсякденного й різних формах спеціалізованого спілкування, стають предметом послідовного вивчення в епістемології, науках когнітивного та філософського циклу. Серед способів мислення як інтерсуб'єктної діяльності перевагу надають грі та діалогу –



методам, які мають «універсальне соціокультурне й когнітивне значення» [265, с. 218].

Дослідження стратегії аналізу мисленнєвої діяльності показує, що «когнітивна взаємодія мислення й таких суб'єктно-особистісних факторів людської свідомості, як емоційно-ціннісний, регулятивно-вольовий і мнемічний, охоплює нові проблемно-тематичні можливості аналізу» [265, с. 218].

Таким чином, структура та когнітивні передумови мислення, які забезпечують цілісний погляд на його сутність, слугують умовою міждисциплінарного співробітництва щодо його неоднозначних і суперечливих процесів. Для їх продуктивного розвитку необхідне філософське обґрунтування. Когнітивний, логічний вимір діяльності мислення пов'язаний з її раціональною характеристикою та виражений у категоріальних формах. Логічний підхід є співмірним з об'єктно-формальними характеристиками мислення, а психологічний – співвідноситься з його суб'єктно-діяльними визначеннями. Причому міра співвідношення філософсько-епістемологічного та психологічного аспектів зумовлена зв'язком з особистісними характеристиками діяльності мислення. Міждисциплінарні вимоги до предметно-понятійних особливостей філософського й психологічного підходів до аналізу мислення, принципове неототожнення одного з іншим гарантують доцільність їх співвідношення. Серед дисциплін гуманітарного циклу передусім потрібно звернути увагу на ті, які співмірні завданням аналізу діяльності мислення в системі пізнавальних відносин.

### **2.3. Проблема автономності знання та свободи мислення у вимірах соціального конструктивізму**

У сучасних дослідженнях теорії мислення домінує низка тенденцій взаємодії філософії з низкою когнітивних наук. Вони охоплюють «концепції гуманітарної (логічної, психологічної, лінгвістичної, культурно-історичної, семіотичної), природничо-наукової (нейрофізіологічної, нейропсихологічної), комп'ютерно-інформаційної (теорії штучного інтелекту) спрямованості. Успіхи такої міждисциплінарної взаємодії похитнули ілюзію абсолютної унікальності

людського мислення, сформовану в період розвитку класичної філософії та науки» [45, с. 280]. Однак питання про його властивості, природу та закономірності не втратило наукової актуальності. Зазначена обставина зумовила необхідність застосування міждисциплінарного підходу до аналізу мислення.

Міждисциплінарна стратегія пізнання мисленнєвої діяльності спрямована на виявлення та конкретизацію об'єктивних і суб'єктивних засад соціально-культурного процесу. «Об'єктні передумови» мисленнєвої діяльності не мають безпосереднього «автоматичного впливу», вони залежать від дії інших впливів на мислення. Його процеси та способи функціонування є співмірними з ними не менш значною мірою, ніж з «відображенням об'єктивної реальності». Адже саме через розходження між «об'єктивним» і «суб'єктивним» виникають численні «суперечності та дослідницькі проблеми» [265, с. 214].

Взаємопов'язаність об'єктивного та суб'єктивного в складі духу виявляється в тому, що він «маніфестується» (С. Кримський) через «рольові структури» діяльності суб'єкта та символічні витвори буття, які потребують «індивідуальної розшифровки». У цьому контексті «дух постає трансформаційним процесом взаємопереходів суб'єктивного й об'єктивного, універсального й індивідуального, формоутворення та змістонаповнення» [48, с. 280].

У контексті цих міркувань ключем до визначення особливостей побудови та конструктивно-творчих механізмів протікання процесів діяльності мислення слугує ідея системності. Вона реалізується в розробленні цілісної моделі організації діяльності мислення, у якій взаємопов'язані його інтенційні, інструментальні та інші компоненти, зокрема кондиціональні. Іntenціональність мисленнєвої діяльності виражає її «предметну спрямованість» на об'єкти, цілі та результати. Інструментальний компонент охоплює «мовні, понятійні й образні форми мислення» і відповідні їм «операціональні засоби та ресурси». Кондиціональні фактори мислення характеризують його «залежність від суб'єктних основ». Усі відомі філософські стратегії аналізу мислення виходять «з пріоритету його інтенціональних, інструментально-операціональних або кондиціональних факторів» [48, с. 280]. Таким чином, системний підхід дає змогу

«уникнути домінантного впливу якої-небудь з указаних стратегій і, тим самим, становить засади цілісних уявлень про мисленнєві процеси продукування знань та їх творчі можливості (у контексті загального міждисциплінарного підходу)» [265, с. 216], – вважає Ю. Шилков.

Креативні потенції мислення реалізують себе в процесах економічної, культурної, соціальної діяльності. Це цілком закономірно, оскільки Д. Макдауелл зазначає, що «ідея про розум і мислення, які приводяться в рух значеннями, охоплюють метафори зі словника механістичного розуміння, але цю ідею необхідно помістити в інший простір – простір смислів» [308, с. 272]. У результаті виникає простір мислення, де формується його стиль. Мислитель пропонує вихід до концепції конкретно визначеної раціональної діяльності – соціального конструктивізму.

Теорія соціального конструктивізму проявила себе в багатьох сферах, особливо в дослідженнях науки, теорії комунікації й освіти. Соціально сконструйовані явища суспільного життя досить численні та різноманітні. Відомий психолог Дж. Брунер пропонує своє бачення проблеми конструктивізму: «Соціальна реальність навколо нас є соціальною конструкцією, а отже, таким є і розум. Форми опису та пояснення наявної психології є ресурсами культури, що конструюють процеси та події, які їх пояснюють і оцінюють. Певні ключові психологічні категорії (наприклад інтелект) є соціальними конструкціями» [12, с. 66]. Можна додати, що вони є такими в контексті їх функціонального призначення.

Питання полягає в тому, наскільки є корисним соціальне конструювання, коли ми говоримо про призначення та роль мислення. Для К. Гергена соціальний конструктивізм «заповнює пустоту, яка залишається, коли ми відходимо від прийнятого “декартівського пояснення розуму і дійсності”, що виникло в період раннього Модерну, в епоху домінування Просвітництва» [12, с. 67]. Безперечно, це розуміння вплинуло на розвиток філософії, психології та мислення, включаючи наше сьогодення.

Характеристика картезіанського розуміння мислення підтверджує, що воно має три головні компоненти. По-перше, індивідуальна людська свідомість постає

незалежним суб'єктивним світом «життєвого досвіду, думок та інших психологічних і мисленневих явищ. Кожному мислячому суб'єкту, або “Я” (self), безпосередньо відомо лише те, що відбувається в його власному інтелектуальному (психологічному) світі, і лише він безпосередньо знає про це. Наше знання про світ, незалежно від нашої свідомості, опосередковується ментально-психологічними й емоційно-чуттєвими уявленнями. Знання про іншу свідомість є “подвійно похідним”: ми робимо умовиводи про те, що відбувається в розумі інших людей» [48, с. 280] на засадах спостережень за їх життєвою поведінкою. По-друге, психічні та лінгвістичні «думки та висловлювання здатні “точно презентувати світ за межами свідомості”. Коли уявлення “відповідають” (correspond to) або точно зображають об'єкти та стан справ, то вони є істинними. Мислення як похідне розумової діяльності є “дзеркалом” реальності. По-третє, індивідуальний розум “прозорий” для самого себе» [48, с. 280]. Людина «одразу осмислює зміст свого розуму, який спеціальним чином дає нам унікальні повноваження стосовно того, що ми думаємо, маємо на увазі, хочемо, бажаємо тощо» [12, с. 68].

Аналізуючи цю позицію, К. Герген ставить завдання «відмовитися від вказаних положень. Справа полягає в тому, що впевненість картезіанства в об'єктивному знанні наділяє науку особливим правом відносно інших форм розуміння і визначає форму науки, яка бачить природний світ як об'єкт, підвладний господарю, узаконюючи “експлуатацію” природи» [48, с. 280]. Окрім того, крайній індивідуалізм такої ситуації сприяє тому, щоб бачити «людських істот» як таких, що перебувають в «інструментальних відносинах». На цих засадах формується так званий інструментальний розум, який чим далі, тим дедалі більше обумовлює «ерозію суспільства» [12, с. 69].

Для К. Гергена важливо зосередитися на соціально-культурному («публічному») житті розуму. Тобто ми маємо зосередитися на категоріях, які використовуємо для створення соціально-культурного, економічного світу, у якому живемо, а також розглянути варіанти творення кращих світів. Оскільки «терміни, у яких ми розуміємо світ і наше “Я” (self), не потрібні та не запитуються “тим, що є”, то з цього випливає, що ми не обмежені всередині яких-

небудь угод розуміння» [295, с. 48]. Так, К. Герген доходить висновку, що: «ми маємо передбачити, що все наше знання про наш світ і про себе, може бути іншим... Ми могли б використати нашу мову для конструювання альтернативних світів, у яких немає гравітації та раку, або в яких люди та птахи еквівалентні, а покарання сприймається як позитив» [295, с. 47]. На засадах цього міркування реальність постає як соціальна конструкція і відкрита для подальшого вдосконалення.

Проблема конструювання знання і людини – «Я» (self) набула популярності у соціальній філософії та проєктах освіти в Просвітництві. Ідеї конструювання стали подібними до «світської релігії». У сфері освіти ідеї конструктивізму постають чимось більш важливим, аніж філософські уявлення щодо відносин між розумом (пізнанням і навчанням) і світом. «Вони мають практичну важливість для творення навчальних планів і педагогічної практики, адже ставлять під сумнів наше розуміння того, що таке навчання і як воно відбувається. Окрім того, мисленнєві інтенції та погляди соціальних конструкціоністів досить часто пов'язані з соціально-політичними установками, що зумовлює серйозні наслідки для соціального розвитку. У контексті соціального конструктивізму можна стверджувати: якщо індивіди мають «процвітати», то потрібно перетворювати нашу інтелектуальну культуру, оскільки домінантні концепції свідомості та світу, “Я” (self) і науки є конструкціями. Актуальність практичних питань визначає необхідність серйозного розгляду більш кардинальних версій конструктивізму (конструкціонізму)» [48, с. 280–281]. У цій ситуації пропонується примирення розуму та світу, що характеризує складні соціально-політичні сили, які впливають на їх (версій конструкціонізму) формування, зберігаючи «ідеї незалежної реальності та поважаючи цілісність людського розуму» [295, с. 47].

У глобальному світі представники соціального конструктивізму обстоюють тезу: не існує порядку, ідентичності, незалежних від нашої практики категоризації регулярності, формування понять, дискурсу. Конструктивізм передбачає думку, що існують лише «детерміновані сутності», оскільки існуючі «оцінюються, вимірюються, розмежовуються» [12, с. 72–73]. Таким чином, «формується висновок, що процеси конструювання глобальної реальності передують нашій

емпіричній взаємодії з об'єктами навколишнього середовища. Однак тепер соціальний конструктивізм представляє знання про наш світ як такий, що виникає з наших понятійних схем. Вони виникають, формуються в результаті мисленнєвої діяльності. Понятійна схема розуміється як щось соціально визнане та підтримуване, так само як і будь-який зміст, який ця понятійна схема інтерпретує або організує (“дані”, “досвід”). Проте соціальний конструктивізм ризикує бути звинуваченим у риторичній непослідовності» [48, с. 281]. Це зумовлено тим, що «конструкціонізм подає себе як певну постфілософську позицію, яка “відвертається” від абстрактних спекуляцій, щоб зайнятися реальним життям дискурсу. Дуалізм схеми та змісту є відомою складовою модерністської філософської позиції, яку конструкціонізм дезавує» [282, с. 178].

Чи можна кожний день зустрічати думкою: «Усе існуюче зобов'язане нам своєю визначеністю»? Очевидно, можна себе переконати, що мої форми мислення та мови певним чином роблять визначеними фізичні об'єкти в нашому навколишньому середовищі, однак значно менше можливості переконатися в тому, що майбутні покоління своїм існуванням зобов'язані утворюючим реальність можливостям назви, категоризації, дискурсу. Це, безумовно, є «критичною точкою», тому що соціальний конструктивізм має прийняти «реальність інших людей». Проте їх реальність «підриває» ідею про те, що «порядок ніде не є першонаціальним». Прийняття реальності означає «перспективу творення мисленням нової соціальної конструкції» [12, с. 85].

Таким чином, у контексті соціального конструктивізму теорія, проєкт і модель є продуктом певної культури мислення, що передаються епістемологічними угодами, які визначають стандарти доказів і аргументів. Це обумовлено складним соціальним, інституційним та культурним контекстом. «Продукти інтелектуально-мисленнєвої еволюції більш усталені в соціальному контексті, – зазначає Д. Бекхерст. – Якщо активність індивіда є результатом теоретичних конструкцій, а теорії, за своєю суттю, є соціальними, то інтелектуальні стани будуть соціальними конструкціями» [12, с. 85–86]. Інтелектуальні стани в цій ситуації визначають як ціннісно-світоглядні, екзистенційно-соціальні, інтелектуальні орієнтації людини. До цього варто додати

ідею М. Бахтіна про вплив «мовних стилів» на «структурування мислення і думки» та її вираження, і на той факт, що «людські істоти набувають свої відмінні психологічні можливості» лише через «включення в суспільство», яке використовує «психологічний дискурс» [48, с. 282] як «засіб саморозуміння» [9, с. 159–205]. Останнє набуває чинності за умови визнання правильності доктрини «соціального конструктивізму».

Постає питання: «Якщо інтелектуальна, мисленнева, творча діяльність є результатом соціального конструктивізму, то чи не постає це творенням нових “видів людей”, які Я. Хекінг називає “інтерактивними видами”» [298]? Реальність – це складний взаємозв’язок між існуванням і розвитком таких видів, а також людською поведінкою. Це такі види, представники яких можуть ідентифікувати себе та інших як конкретних представників виду. До того ж, «критерії представництва та істинне обґрунтування самого виду можуть заперечуватися тими, хто, із загальноприйнятої точки зору, під це підпадає. Отже, “наші способи презентації” та розуміння себе буквально створюють види людей, але це “не узгоджується” з багатьма» [48, с. 282] «уявленнями реалізму про світ» [285]. Тобто ідеї соціального конструктивізму, попри їх раціонально-мисленневу обґрунтованість, не завжди вписуються в реальні знання про суспільство та людину.

Теорія Я. Хекінга відіграє важливу роль у теорії «Bildung». Цей термін пов’язаний з дієсловом *bibden* (формувати) та іменником *bild* (зображення), що може бути перекладено з німецької мови як «формування, освіта, розвиток». Це поняття в німецькій педагогіці характеризувало давньогрецькі та ренесансні ідеї: освіта як формування характеру відповідно до ідеального образу розвитку людини. Воно стає ідеєю процесу «саморозвитку», у якому індивід виходить за межі особливостей свого природного існування шляхом розвитку інтелектуальної, раціональної сторін своєї істоти. Критичним моментом тут є «зв’язок людини з культурою і традицією» [12, с. 33–34].

Повертаючись до теорії Я. Хекінга, варто зазначити, що розгляд ним понять, які визначають образи людей, постійно циркулюють в освітніх закладах і мають «очевидне значення». Вони «показують, на основі чого такі заклади визначають

свою місію». У теорії та практиці освіти (Bildung) такі поняття, як здібність, мотивація, поведінка, кмітливість, схильність, вивчення, успіх, досягнення та зрілість «використовуються постійно: іноді вільно, іноді досить теоретично та навіть за допомогою кількісних способів. Усі ці поняття допомагають визначити образи людей, так само як це роблять поняття більш широких інтелектуальних та академічних культур, у яких представлено чимало з цих понять» [48, с. 282]. Теоретики освіти (Bildung) мають гостро відчувати той факт, що «поняття та категорії, які вони вживають для розуміння практики освіти, роблять можливими певні конкретні способи життя та виключають інші» [299, с. 122].

Як вважає Д. Бекхерст, міркування Я. Хекінга є доцільними, хоча потрібно утримуватися від надмірного захоплення можливістю категоризації знань про світ і дискурсу. Те, що належить до людського виду (образу), є не лише артефактом дискурсу. Адже колосальні сили, які діють у світі, так його створюють, щоб можна було виконати категоризацію. Для того, щоб люди були ідентифіковані чи самоідентифікувалися, використовуючи певну категорію, тобто методологічно-мисленнєву настанову, потрібно враховувати різні історичні, філософські міркування з урахуванням соціальних, політичних та економічних факторів. Історія дискурсу, як і будь-якої пізнавальної та мисленнєвої дії, не є незалежною. Тому потрібно «оцінювати складні причиново-наслідкові сили, що впливають на будь-які види та результати цих взаємодій» [12, с. 102–103], зокрема інтелектуальних, пізнавальних, освітніх, культурних, антропологічних, і, найголовніше, соціально-політичних.

«Образ, “вид” людини виникає в прагненні вловити щось дійсно існуюче і тому здатне бути поміченим, навіть якщо воно є продуктом історичної еволюції, а не мисленнєвої діяльності. Адже саме вона зумовлює певну соціальну конструкцію. Виокремлення “людських образів” має раціональне обґрунтування, на якому засновано використання цих термінів, попри те, чи є воно виправданим, чи ні» [48, с. 282]. На засадах цього обґрунтування можна критикувати наведену класифікацію, як необґрунтовану або деструктивну. Наявні людські образи не є «чистим» винаходом, а передбачають синтез винаходу та відкриття, типового для практики розуміння людиною самої себе. У такому контексті теоретично



«сконструйовані індивіди» можуть вводити в заблудження. Для його уникнення потрібно зважати, що різні «історичні сили» «виліплюють» з індивіда «те», чим «він є», але його вони не «конструюють» (не «видумують») [12, с. 103].

Варто зауважити, що Я. Хекінг обстоює таку позицію: «ідентичність (образ людини) настільки ґрунтовно “виліплена” дискурсивно-мисленнєвими практиками, що ми повинні вважати людей артефактами культури й історії» [48, с. 282]. Тому вони не є атомарними особистостями, а були, будуть і постають мінливими, неусталеними, децентралізованими та множинними індивідами. У такій ситуації потрібно прийняти позицію, згідно з якою «саме через наратив ми створюємо і відтворюємо “Я” (selfhood, особистість, самість). Це “Я” (самість) є продуктом нашої розповіді, а не якою-небудь сутністю, за пошуком якої потрібно занурюватися в тайники суб’єктивності» [298, с. 4].

Однак у контексті теоретико-раціонального підходу, людина сама керує власними думками в тому розумінні, що вона сама визначає, як мислити і як діяти там, де є підстави для діяльності та міркування. Життям індивідів у такій ситуації керує постійна відповідальність. У цьому контексті смисл діяльності мислення, вважає Е. Морен, полягає у «створенні» індивіда, але творення може здійснитися через логічно-раціональні судження й обмеження певної мисленнєво-творчої дії. Це дає змогу «бачити себе створеним соціальними факторами» [313, с. 156–157].

На існування людини впливають також відчуття, які, попри їх значущість, роблять її невпевненою у власній ідентичності. Ця обставина змушує «шукати» себе в різних, можливо конфліктних, альтернативних аспектах, різнопланових контекстах тощо. Однак відчуття не мають «компрометувати» її фундаментальної єдності, а також не можуть заперечувати раціональності мисленнєвої діяльності. Безумовно, невдачі (невідповідність ідеалу та його втілення) «раціональної діяльності» (мислення і пізнання) регулярно зустрічаються, людина часто «відходить від норм, правил, ідеалів». Проте навіть там, де ці відхилення бувають такими «драматичними», що ми змушені говорити про «множинні», або «фрагментовані» руйнування «Я», норма все таки діє, визначаючи «простір», який може бути «зайнятий винятками» [48, с. 282]. Ця норма «знаходить підтвердження в кожному акті комунікації» [12, с. 105].

Ця дискусія підтверджує, що створеною є не більша частина світу, ніж думають соціальні конструктивісти. Потрібно завжди відчувати реальність природного світу й самих людей, як природних істот у ньому. Така позиція непопулярна як серед соціальних конструктивістів, так і теоретиків освіти (*Bildung*). Як зазначає Л. Лавлі, «постмодерністське розуміння *Bildung* (освіта, просвітництво, формування – *М.Г.*) прагне заперечувати неоліберальне поняття особистості як «вільного, раціонального агента, твердо сконцентрованого на своєму власному “ego” і перевагах» «лінгвістичного та історичного суб’єкта». Так само «суб’єкт не ідентичний самому собі в процесі *Bildung*. Суб’єкт не може досягти мети у своєму пошуку ідентичності, оскільки це зусилля перепиняється через неможливість визначення себе як даної особистості» [302, с. 157].

Однак потрібно розуміти, що вибір полягає не в подоланні можливостей розуму або «Я» як атомарного, автономного та самодостатнього інтелектуального, свідомого світу особистості, або як «мінливих конструкцій дискурсивних сил». Також існують інші можливості. Ідеться про «вплив культури» на формування інтелектуальних можливостей індивіда. «Локус особистості» полягає в раціональних здібностях, яких індивіди набувають, перебуваючи під впливом культури в цілісності її «емоційного, логіко-дискурсивного впливу». Якби індивіди не мали можливості для розвитку моральних, розумових та інших вмінь, то вони не були б особистостями. У цьому підході життєво важливим є положення, що визнати «строго еволюційне пояснення виникнення раціонально-мисленнєвих здібностей» означає побачити їх виникнення вже в діяльності дитини, до процесу виховання і навчання якої залучені інші особистості, «здатні впливати на неї» [12, с. 145–149]. Це закріплює ідею присутності «Я» в світі. У результаті раціонально-мисленнєві можливості людини дають змогу бути пов’язаним із кожним аспектом суспільного життя.

У контексті тієї ролі, яку відіграє освіта (*Bildung*) у «формуванні раціональних здібностей, глибокого зв’язку між розумом і свободою можна описати її істинну мету: формування незалежного суб’єкта, творчого, критично налаштованого, який управляє собою і своїм життям» [12, с. 165]. У цій ситуації виникає певна «невизначеність» між поглядами, які підкреслюють глибину

взаємозв'язку індивіда з іншими індивідами, і поглядами, які підкреслюють «цінність свободи та незалежності». Так, коли Е. Ільєнков стверджував, що долучення до культури є передумовою набуття людиною статусу «раціональних тварин», то його критикували за представлення індивідів як «продукту» суспільства. Опоненти мислителя сприйняли такі погляди як спробу «гроти» в Сталінські міфи про створення «Нової Радянської Людини» й узаконити освіту в ролі «соціальної інженерії». Критики цієї позиції вбачали в свободі ту якість, якою індивіди володіють «до» і «незалежно» від соціальної взаємодії, як факт «індивідуальної людської природи» [12, с. 165]. Однак Е. Ільєнков і його однодумці вважали долучення до культури «передумовою виникнення незалежних, вільних індивідів, так що їх звернення до формувального впливу культури, залучення до неї не було ігноруванням ні індивідуальності, ні свободи». Однак, хоча наша залежність від інших є «передумовою незалежності нашого розуму», вона не має «глибокої суперечності між освітою (Bildung), її формувальним впливом та ідеалом незалежності» [12, с. 166].

Знання й освіта роблять свободу можливою. Ми звикли тлумачити такі поняття, як «свобода» і «автономія», у термінах вибору і прийняття рішення – я вільний, оскільки можу обирати, що робити, і діяти в парадигмі цього вибору. Філософську дискусію про свободу й автономію особистості ведуть здебільшого про умови свободи дії. До того ж, «самостійність, свобода, яка є метою освіти (Bildung), насправді значно багатше і більш складне поняття. Вона керує не лише свободою дії, а й активністю мислення» [12, с. 166] (у пізнанні та діяльності). В останньому випадку йдеться про всі прояви інтелекту, навіть створені на його основі судження про сутність цього процесу.

Таке розуміння є важливим для педагогічної теорії та практики. Воно дає змогу вважати свободу ідеалом виховання. Причому свободу розуміють не просто в необмежених актах волі, а й у діяльності мислення і спонтанних проявах розуму [286]. Необхідно враховувати, що уявлення про сутнісний зв'язок між освітою та свободою існує давно. Уже в часи античності актуальною була ідея, що навчання філософії через знання та розвиток моралі сприяє свободі особистості, як стверджував Епікур. У сучасній філософії освіти часто наголошують на

«особистій свободі та незалежності, яка розуміється як здатність робити осмислений вибір» [12, с. 166].

У контексті дискурсу свободи питання полягає в розвитку людини певного виду (типу), яка буде незалежною та вільною в тому розумінні, що вона є автором власного життя. Така людина є, на думку Д. Макдауелла, «жителем» «царства свободи», і її свобода виявляється не просто в актах вибору, а в усій суто раціональній діяльності, включаючи мислення та судження [306, с. 434].

Описана точка зору є дискусійною, адже багато суджень нав'язуються нам доказами або досягаються нашим теоретичним і практичним досвідом. Тоді в якому смислі вони здійснюються на принципах свободи? Однією з причин стверджувати, що мислення має охоплювати елемент свободи, є відповідальність людей за те, що вони думають. Зазвичай ми критикуємо людей за формування думки на недостатній основі, і підтримуємо за добре обґрунтовані судження. Однак такі позитивні та негативні оцінки були б непотрібні, якби теоретики, учені та мислителі не контролювали цей процес. Але як потрібно розуміти такий контроль?

Для Д. Макдауелла цей процес контролю здійснюється за допомогою критичної рефлексії [306]. Судження є рішеннями про думки, за які ми несемо відповідальність, оскільки ці рішення прийняті вільно. «Іноді, звісно, – зазначає Д. Бекхерст, – ми формуємо переконання без розмірковувань: ми дивимося у вікно і бачимо, що йде дощ. Але навіть у таких випадках ми застосовуємо ті самі здібності творення понять, які ми використовуємо під час суджень на засадах розмірковування та обдумування. Ці здібності дають нам змогу прийняти рішення, коли це необхідно, а їх використання можна розглядати як вираження нашої свободи навіть тоді, коли формування переконання відбувається без зовнішніх впливів, безпосередньо» [12, с. 169].

Не так легко зрозуміти, як інтелектуально свобода може бути реакцією на критику. Однак справа полягає в тому, що ми можемо здійснювати контроль над тим, у що віримо, критикуючи власні переконання. Епістемічно відповідальний суб'єкт готовий перевіряти адекватність власних переконань. Рефлексія та свобода взаємопов'язані не просто тому, що критичне дослідження наших

переконань вимагає рефлексивної діяльності, а тому, що рефлексія гарантує збереження наших переконань, насамперед тому, що підтверджуємо їх в контексті основ для такої дії. Ідея рефлексивного підтвердження частково охоплює також «рішення, що думати», так само як рефлексія передбачає певну форму контролю над нашим психічним життям, яке не контролює воля. Рефлексія, яку розуміють таким чином, «є центральною складовою ідеї раціонального суб'єкта, що володіє самосвідомістю і який контролює своє ментальне життя» [12, с. 170]. Проте критична оцінка доцільна у світлі сумнівів, мотивованих реальними причинами, а не вимислами філософського скептицизму.

Ідею про те, що мисленнєва рефлексія є джерелом інтелектуальної свободи, критикує Д. Оуенс у своїй праці «Розум без свободи». Визнаючи інтерналістську (у широкому розумінні) точку зору, що переконання суб'єкта підтвержені підставами, про які він знає або може знати, звідси виводять позицію, що раціональний суб'єкт повинен буде думати, розмірковувати про власні знання та бути готовим їх підтвердити. Однак «така рефлексія, – вважає Д. Оуенс, – не дає нам змогу контролювати наші переконання так, щоб давати право говорити про епістемну свободу» [316, с. 107], тобто свободу, яку дає знання.

Оскільки належною метою міркування «першого порядку» є просто відповідність переконання фактам, то передбачуваний інструмент мисленнєво-рефлексивного контролю має бути судженням «другого», більш «високого порядку» про те, чому ми маємо вірити. Це судження зроблене за допомогою рефлексивних міркувань про характер наших знань та їх відповідності надійним епістемним нормам. Проте такі судження більш «високого порядку» дали б суб'єкту змогу контролювати власні переконання, але за умови його здатності раціонально пояснити переконання. У такому випадку «я мислю, спираючись на свої основи для переконання та здійснення суджень. Такі судження дозволять нам контролювати власні переконання, оскільки вони будуть фіксувати, що є раціональним для наших переконань» [316, с. 109], – вважає Д. Оуенс.

Ця картина має недоліки, на думку Д. Бекхерста. Якщо я думаю, що маю переконливі основи, то вони раціонально підкорюють моє переконання та рефлексивне судження стає зайвим; якщо я думаю, що не маю переконливих

основ, то рефлексивне судження про те, в що я маю вірити, буде пустим, через що поняття рефлексивного контролю буде безмістовним [12, с. 172].

На думку Д. Оуенса, переконання індивіда формує не мислення, не рефлексія, а враження, відчуття наявності в нас переконань. Їх створює не рефлексія, а наше знання про очевидності (дані чуттєвого сприйняття), які підтримують наше переконання разом із різними практичними міркуваннями. Ми повіримо, що наявність достатньої кількості очевидностей для конкретного переконання в кожному випадку визначається рефлексією. Проте рефлексія буде безсила, оскільки за відносно недостатніх очевидностей або прагматичних міркувань не може раціонально мотивувати переконання [316, с. 45]. Отже, коли йдеться про раціонально отримане переконання, рефлексія не спрацьовує: вона не мотивує переконання, хоча також і не руйнує його.

У цьому контексті поняття «інтелектуальна свобода» є частиною доктрини епістемологічної впевненості в собі, яка з періоду раннього Модерну мала потужний вплив на епістемологію, педагогічну теорію і культурно-освітню практику. У цьому контексті кожний індивідуально мислячий суб'єкт, якщо він має право на свої переконання, має бути в змозі сам встановлювати їх дійсність. Якщо суб'єкти не можуть зробити «прозорими» свої знання для ствердження переконання, то вони не контролюють своє ментальне життя. Однак, коли такий контроль є неможливим, то вони не можуть відповідати за свої погляди. Якщо ми відмовимося від цієї нав'язливої ідеї контролю, то «зможемо об'єднати широко зрозуміле інтерналістське уявлення про виправдання зі значно більш психологічно реалістичним уявленням про переконання, таким, що дає змогу пояснити епістемологію пам'яті та безпосереднього свідчення, які завжди були проблемою для традиційних інтерналістських уявлень» [12, с. 174].

Для Д. Оуенса переконання мають визначатися очевидністю не більше ніж наші дії – бажаннями; для Д. Макдауелла мислення та дія є визначальними для раціональної необхідності, яка здійснюється шляхом рефлексивного підтвердження – важливої складової самосвідомості. Обґрунтовуючи наші знання, ми робимо їх своїми, визнаємо переконання та дії, які з них випливають у ролі

аспектів власного життя, «за які мають взяти на себе відповідальність» [312, с. 156–157], – зазначає Е. Морен.

На думку Д. Макдауелла, людська істота народжується просто «твариною», але через Bildung (освіту, культуру) люди стають мислителями, державними діячами, професіоналами в різних сферах діяльності, оскільки вивчають мову й отримують можливості понятійного мислення. Ці можливості дають їм змогу робити прогнози та судження, діяти на основі знань, контролюючи власне життя, стаючи незалежними від дії нераціональних причин. Через освіту і культуру ми здобуваємо «другу природу», яка стає необхідною частиною нормального формування людини, що «пронизане раціональністю» [307, с. 286–288]. Вона зумовлена інтелектуально-мисленнєвою діяльністю і навпаки.

Ідея про те, що раціональна необхідність є визначальною для свободи (свободи мислення) передбачає, що ми вільні в тій мірі, у якій адекватно реагуємо на раціональні вимоги: чим більшою мірою ми розуміємо те, що маємо думати і робити, тим більшою є наша свобода. Наприклад, учений, який у дискусії зрозумів суть справи, стверджуючи саме те, що необхідно сказати стосовно поставленої проблеми, звільняється від незнання про неї. Мислитель може зібрати факти щодо проблеми, щоб показати – нічого іншого про неї думати не потрібно. Як прояв свободи це можливо лише в силу відповідності діяльності мислення раціональній необхідності. З огляду на те, що «учений є вільним, оскільки здатен роздивитися топографію простору смислів і тому рухається в ньому без зусиль» [12, с. 184]. Отже, хоча нормативність смислів часто набуває форму обмежень, однак людина є вільною, якщо підкорює себе таким обмеженням, постаючи насамкінець джерелом самої нормативності.

Нормативність можлива у зв'язку з «рефлексивною структурою нашого розуму», його здатністю до «мисленнєвої діяльності», – вважає К. Корсгаард. Завдяки цій рефлексивній структурі індивід оволодіває «самосвідомістю» та може сформувати «поняття своєї ідентичності», що дає підстави діяти в її вимірах. Володіння «нормативною ідентичністю» є вкрай важливим для ідентичності людини. Оскільки ми не можемо діяти без підстав і наша людяність насамкінець є джерелом усіх наших «фундаментальних принципів», її необхідно цінувати.

Раціональна дія можлива лише, якщо людина буде вважати себе найвищою цінністю. Немає смислу «ідентифікувати» когось способом, який «суперечить цінності людяності» [300, с. 309–312]. На думку І. Канта, наша практична ідентичність буде послідовною, якщо людина буде розглядати інших людей як самоціль, мету. Людина стверджує власну свободу, підкоривши себе цьому закону.

Свобода може бути більш-менш повно реалізованою і залежати від того, наскільки вагомими є основи для неї. Ми вільні в тій мірі, у якій налаштовані та керуємося певними принципами. Свобода знаходить своє найбільш повне вираження там, де людина думає і діє в гармонії з раціональною необхідністю, і знає свої реальні підстави, забезпечуючи надійний поступ у просторі смислів. Це є вираженням «зв'язку між ідеєю свободи і знанням (знання про щось є основою для чогось), і виявляє спорідненість поняття свободи раціональній діяльності» [12, с. 199].

Вимога свободи має узгоджуватися «з тим фактом, що ми завжди є вже залежними від норм» [308, с. 276]. У цій ситуації дія постає як вираження раціональної природи суб'єкта, яка визначається визнанням соціальних норм, які зумовлюють діяльність, мислення і життя індивідів. У цьому контексті, вважає А. Макінтайр, життя, що зорієнтоване на позитивні цінності, зокрема цінності свободи, потрібно розглядати як пошук його смислу з метою виявлення істини і блага. Щоб досягти в цьому успіху, ми маємо бути здатними бачити речі по-новому, для виробництва нових уявлень про світ. Для цього потрібним є звільнення творчої думки, хоча її діяльність не позбавляє від зумовленості нормами, навпаки, вона вимагає «відповідності нормам мови, логіки і дослідження» [304, с. 219]. Її метою є досягнення відповідності мислення та пізнання істини.

Пошук істини, стверджує А. Макінтайр, є процесом навчання, «просвітництвом в самопізнанні» [304, с. 219]. Цей пошук спрямовано також на розуміння того, як жити, що передбачає вибір індивідуальної позиції. Це означає, що ціннісне ставлення до світу, моральні якості не можна створювати або модифікувати в собі актами волі або рефлексії, але можна прагнути культивувати



їх. Це колективне питання, як і процес рефлексії, виявляє також важливість пізнання і навчання як процес залучення до культури. Освіта (*Bildung*) є процесом самостворення (*self-making*), який включає у виховання учня не лише поняття і пропозиціональне знання, а й моральні та епістемологічні цінності. Хоча цей проєкт не є ідеалом, він не втрачає значущості. Окрім того, один ідеал не має смислу, якщо не бачимо формування інших, здатних із часом взяти під контроль життя та продовжити пошук знання та смислів життя. Таке положення зміцнює ідею про те, що інтелектуальна свобода є тією метою, до якої має прагнути і виховувати як освіта, так і культура [12, с. 202].

Таким чином, свобода є закономірним ідеалом навчання та виховання. Відповідна позиція існує й у педагогічному мисленні, де наголошено на незалежності та самостійності як кінцевій меті освіти і пізнання. Таким чином, тією мірою, наскільки освіта прагне до реалізації здатностей, які забезпечують свідому реакцію на дійсній основі, освіта робить свободу своєю кінцевою метою. В інших контекстах потрібно ґрунтуватися на тому, що кожний акт розмислу вимагає таке: для прийняття рішень їх потрібно робити власними, оскільки це сприяє прийняттю на себе відповідальності. Це свідчить про те, що педагоги зобов'язані навчити дітей думати самостійно, хоча таке завдання не легко виконати. Водночас здатність думати, мислити самостійно зберігається до того часу, поки людина не підпадає під руйнівний, позбавлений культури і знання «деспотичний вплив». Здатність мислити, думати вільно вимагає допомоги та підтримки, що дає індивіду змогу залишатися «раціональним суб'єктом діяльності» [12, с. 203]. У контексті філософії освіти формування раціональних суб'єктів (незалежних, рефлексуючих, критично мислячих) постає актуальним завданням, на реалізацію якого спрямована діяльність *Bildung*, тобто освіти та культури.

У своїй діяльності раціональне мислення зумовлює ідею автономності, тобто свободи. Розумною людиною є та, яка сама вирішує, що думати і як чинити. Раціональна людина знає можливості власного розуму, вирішуючи, як мислити в контексті знань. Вона не виявляє, що потрібно думати за допомогою внутрішнього самоаналізу, а визначає, як діяти на основі мислення. Завдяки

цьому людина «контролює власні думки, оскільки отримує раціональну владу над ними в ролі суб'єкта самостійного свідомого ментального життя» [312, с. 159–160], – зазначає Е. Морен.

Таким чином, раціональність не просто дається, а розвивається в людині залежно від того, як вона набуває понятійних (сміслових) знань шляхом залучення до мови і традицій мислення. «Наші раціональні вміння і здатності, – вказує Д. Бекхерст, – виникають завдяки навчанню (Bildung). Тому, чи ототожнюємо ми освіту з Bildung, чи репрезентуємо освіту лише як частину того, що веде за собою Bildung, така точка зору змушує нас замислитися стосовно освіти як питання культивування в дітях здатності та вміння визначати, що робити та думати» [12, с. 266]. Така позиція надає нове життя ідеї філософії освіти, згідно з якою метою навчання, поряд зі знанням, є автономність і свобода.

Фактор автономності визначає, що думати та робити на засадах можливості мислення і діяльності. Прояв цієї здатності має важливе значення для особистості, але в процесі подальшого зростання зазначена здатність може не лише приносити позитив, а й обмежувати і дискредитувати. Мисляча людина має певною мірою володіти автономністю і застосовувати її більш-менш продуктивно. Саме тому автономність має бути об'єктом педагогічної уваги [318]. Прояви цієї фундаментальної здатності можуть бути різними, тому потрібно навчитися її вміло застосувати та користуватися.

Для навчання автономності необхідно відповідним чином організувати освітню систему. Так, міркування, які застосовуються в навчальному процесі, не можна розглядати формально та схематично. Міркування, розмисел вимагає знань, здатності брати участь у дослідженні, аналізі, що сприяє розвитку здорового глузду. Остання властивість вводить нас у сферу інтелектуальних і моральних властивостей характеру. З огляду на це, постає питання про те, що освіта має «вимагати» від нас жити тим життям, яке визначається розумом. Вирішення цього питання показує, що думати та робити в контексті нашого розуміння істини та добра. До того ж, потрібно враховувати, що ідея автономності мислення і автономності діяльності індивіда характеризується певним дуалізмом. Він виявляється в контрасті між рухом розуму, спонтанним і вільним, і просто

подіями, що класифікуються відповідно до науково сформованого закону. Підкреслити цінність автономності як освітньої ідеї – це одне, а «сприяти розвитку образу суб'єкта як вільного у сфері різних смислів, вибудовуючи сферу нових смислів» [12, с. 267–268] – це інше. Причина звернення до культури мислення полягає в подоланні цього дуалізму, надаючи здатність реагувати на знання як на основний аспект нашого природного розвитку. Не може бути також дуалізму між «розумним» і «нерозумним» (природним), оскільки звернення до «другої природи» (культури) слугує прикладом їх взаємозв'язку.

Навчання є процесом формування понятійних вмій і здатностей реагувати на принципи пізнання, а викладання сприяє їх отриманню, розвитку та розумінню. Навчання є успішним настільки, наскільки учень оволодіває предметом або практикою застосування знань, де наявність такого володіння означає вміння вирішувати, що думати або робити у відповідній сфері в контексті того, що має найбільші підстави для мислення або діяльності. Така обставина «охоплює розвиток і підтримку теоретичного та практичного розмірковування, які розуміють не як формальні або абстрактні навички мислення, а як здатність розумно займатися конкретною темою в усіх її поданнях і особливостях» [312, с. 161–162]. Однак це не лише навички «чистого» інтелекту, а людини, реакція якої на реалії життя не може бути зрозуміла без визначення того способу, яким їх існування формується чуттєвістю й емоціями, індивідуальністю та настроєм. Якщо говорити про раціональність і автономність, то вони неможливі без чуттєвості як пізнавального ставлення до світу.

Отримання понятійних здатностей через освіту (*Bildung*) включає в традицію навчання вміння думати та міркувати. Центральним для так зрозумілої ідеї *Bildung* є процес навчанням через залучення до знань. З цієї точки зору, якщо учню бракує понятійних ресурсів, щоб знайти власний шлях у цій сфері, найперше завдання для нього полягає в правильній поведінці відповідно до практики в конкретній галузі. Однак за активної діяльності цього недостатньо. Доцільною метою процесу навчання є досягнення стану, коли учень не лише думає та діє відповідно до вимог практики в конкретній галузі, але робить це на основі розуміння мотивів такої діяльності та мислення. У такій ситуації його

думки й дії контролюються знаннями, які він розуміє та підтверджує. Він «рухається» від відтворення того, що від нього вимагається, до знання, а далі до діяльності на основі розуміння, що це є необхідною вимогою. Тобто розумінню нормативних вимог, визначених для галузі, яка розглядається. На основі такого розуміння учень перебуває в ситуації, яка дає йому змогу свідомо мислити та діяти на основі своєї оцінки логіки предмета. На підставі набутого знання про предмет розум учня стає незалежним, а отже, він може взяти на себе відповідальність за власні думки і дії в цій сфері [12, с. 292–293].

Методи та способи навчання є різними. Коли людина вміє користуватися знаннями і поняттями в одній сфері, вона може здобути нове знання шляхом умовиводу, що дає їй змогу уявляти, відкривати і творити. Однак ідея навчання шляхом включення (ініціації) показує початковий вступ учня в простір смислів і розвиток простору моральності. У ситуаціях вивчення предметів, про які вони мають лише елементарне уявлення, свобода мислення допоможе їм зорієнтуватися. Ця концепція породжує також розуміння відносин вчителя і учня, які, по суті, займаються спільною діяльністю, де вчитель допомагає учню самостійно взаємодіяти з предметом. Природа цієї спільної діяльності буде залежати від характеру предмета – теоретичного або практичного [12, с. 298]. Цей процес поступово стає автономним, сприяє оволодінню предметом, використанню знань з освоєння нових сфер, сприяє висхідному розумінню сутності людини та світу, адаптуючись у такий спосіб до ідей соціального конструктивізму.

У контексті ліберальної філософії освіти автономію ототожнюють з можливістю вибору, особливо вибору «як жити». Так, на освіту покладається «зобов'язання надання індивідам ресурсів для формування обдуманих намірів і здійснення вільного вибору засобів, які краще всього задовольняють ці наміри» [325, с. 79]. Основним у понятті автономії є право прийняти рішення у визначенні перспектив подальшого життя в контексті принципів та ідей соціального розвитку. Лише результат «теоретичного або практичного розмірковування дає змогу зробити вибір, що думати або як діяти» [325, с. 87], хоча це не завжди просто зробити.

Існує безліч способів «жити добре», проте кожний має зробити власний вибір, від якого залежить якість життя. Однак процес, у якому індивід отримує право автономності, – *Bildung* – є процесом формування цінностей, знань, моральних якостей тощо. Завдання навчання полягає в тому, щоб довести ці уявлення до свідомості та критично осмислити. Чим більше індивід автономний, тим більше зможе розмірковувати про смисл життя, до якого потрібно прагнути. «Ми створені так, – пише Дж. Стендіш, – що знаходимо себе в культурі з її даностями, визнанням і правилами, які вона диктує... У культурі, у якій нас вивчають, ми шукаємо слова, що роблять можливим наше не сприйняття конформізму в багатих традиціями навчальних предметах... Пошук нашого голосу на цьому шляху є нашою самою справжньою взаємодією зі світом» [321, с. 226].

Досягати права визначати власні думки та дії в контексті наявної для них основи означає знайти свій шлях, своє слово, щоб говорити за себе від власного імені. Отже, у процесі навчання автономії ми надаємо можливість робити вибір на основі судження. Складовими частинами розумного судження є знання, здібності до теоретичного та практичного розмірковування, а також якості характеру, необхідні для їх раціонального здійснення.

Таким чином, ідея автономності в контексті парадигми соціального конструктивізму внутрішньо пов'язана з ідеєю знання, зокрема про цінності. Школа має підтримувати плюралізм у питаннях про цінності та терпимість до різних концепцій добра, але не релятивізм або агностицизм стосовно них. Для цього є три підстави. По-перше, ціннісний плюралізм є шляхом до істини. У дискусіях про добро потрібно враховувати конкретні обставини життя, які відкривають можливості вибору. Освітні контексти мають розширювати уяву та знання учнів стосовно їхніх можливостей. По-друге, школа є об'єднанням багатьох індивідів, які несуть безліч протилежних концепцій про життя та його правила. По-третє, лише ті судження є власними, які в індивіда не викликають заперечення. Рішення, як жити, має прийматися автономно. Освіта повинна прагнути надати все необхідне учням для визначення, що думати і як діяти в контексті знань і соціальних правил, але не приймати рішення за них. Гарантом

цього є культура мислення, яке шляхом критичної рефлексії відносно істини і чеснот сприяє прийняттю правильних рішень.

**Висновки до другого розділу.** Мислення реалізує свою продуктивну сутність в історико-філософському процесі. В античній філософії Сократ, Платон, Парменід, Арістотель проблему мислення розглядають як здатність до міркування. На їхню думку, мислення відкривало можливості для досягнення істини, що означало використання прикладів, метафор, аналогій. Перші концепції мислення в працях давньогрецьких філософів демонстрували формування категорій і правил як основи теорії мисленнєвої діяльності. Головною причиною формування античного мислення була необхідність пошуку логіки міркувань і діяльності людини в суспільстві. Сократичний метод стимулював розробку діалектики як способу пізнання реального світу. Правила та категорії в процесі пізнання встановлюються так, щоб узгодити мислення з практикою.

В епоху Середньовіччя мисленнєва діяльність здійснюється на засадах теолого-християнського вчення. У його контексті стверджується схоластичне мислення. Перехід до нього був зумовлений насамперед кризою античного світогляду. В епоху Нового часу виробництво та систематизація знань підвищує роль науки, що стає передумовою формування новоєвропейського мислення. На цих засадах створюється нова методологія пізнання як компонент і умова інтелектуальної діяльності. У новоєвропейській філософії метод є категоріальною характеристикою раціонального пізнання та мислення. У новочасовий період розвитку мислення характеризується переходом до раціонального самовизначення, зумовленого становленням ринкової економіки.

Сучасна теорія мислення корелює з когнітивними науками, що посилює необхідність міждисциплінарного аналізу. Ускладнення сучасного мислення приводить до розгортання когнітивної діалогіки, яка сприяє успішному розв'язанню локальних проблем пізнання. Міждисциплінарним напрямом, який об'єднує нові напрями науки, є теорія когнітивістики. Дотичною до неї постає когнітивна психологія, що вивчає процеси свідомості та мислення. Сучасна когнітивна психологія зорієнтована на вивчення природного та штучного

інтелекту, впливає на розвиток теорії когнітивності. Популярність когнітивного підходу зумовлена його спрямованістю на вивчення мислення. Застосування методів когнітивної онтології дає змогу інтегрувати відчуття, уявлення, досвід, емоції, переживання в інтелектуально-мисленнєву діяльність. Однією з головних парадигм когнітивістики є реалізація та дослідження відношення категорій «інформація», «інформаційні ресурси», «знання», що забезпечує спрямованість мислення на продуктивну діяльність. Розвиток когнітивних методів надає можливість формувати методи роботи з процесами мислення в освіті та науковому пізнанні.

Середовищем концептуалізації знання та процесу мислення є ментальний простір. Його специфіка полягає в тому, що за своєю сутністю він не володіє онтологічним статусом поза мисленням. На основі впливу менталітету формуються концепти, які функціонують завдяки діяльності мислення. Включення в когнітологію концепції «автопоезису» відкрило можливості для нового розуміння мислення в контексті ототожнення пізнання з процесом життя. Для когнітології мислення починається з виокремлення певних предметів і наділення їх сенсом. Когнітологія радикально розширила масштаби діяльності мислення та інтелекту в пізнавальних і комунікативних ситуаціях життя.

Міждисциплінарна стратегія пізнання діяльності мислення реалізується в розробленні цілісної моделі у взаємозв'язаності інтенційних, інструментальних та інших компонентів. Творчі можливості мислення визначають його спрямування до соціального конструктивізму. Його ідеї особливо впливові в дослідженнях науки, теорії комунікації й освіти. Соціальний конструктивізм сьогодні вплинув на розвиток філософії, психології та культури мислення. На основі концепції соціального конструктивізму реальність постає як соціальна конструкція, відкрита для радикальної реконструкції. Соціальний конструктивізм представляє знання про навколишній світ, які формуються в результаті діяльності мислення. У контексті соціального конструктивізму теорія, проєкт, модель є продуктом певної парадигми мислення.

Смисл інтелектуальної діяльності полягає в творенні людини, хоча цей процес може здійснюватися через логічні судження й обмеження творчих дій. У

цій ситуації освіта має формувати незалежного, творчо мислячого суб'єкта, який управляє собою та власним життям. Кожний індивідуально мислячий індивід має самостійно встановлювати спрямованість своїх переконань і своєї свободи. Визначальною для свободи мислення є раціональна необхідність розуміти, як думати і що робити. Людина є вільною, якщо підкорює себе нормам і обмеженням. Раціональна діяльність індивіда визначається визнанням соціальних норм, які спрямовують життєдіяльність і мислення індивіда. Для реалізації ідеї свободи необхідна відповідним чином організована освітня система, яка охоплює традицію думати, міркувати, мислити. У контексті ліберальної філософії освіти автономія ототожнюється з можливістю вибору як жити та думати. Це означає знайти свій шлях, своє слово, щоб говорити за себе від власного імені.



**РОЗДІЛ 3****ЕНЕРГІЯ МИСЛЕННЯ В ПРОЦЕСАХ НАУКОВОЇ І ТВОРЧОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ**

У сучасному соціально-культурному просторі мислення як інтелектуально-когнітивний ресурс постає способом активізації всебічної діяльності людини – теоретичної та практичної. Воно впливає на всі події у світі та зорієнтоване на життя. Реформа мислення становить ключову соціально-політичну, антропологічну й ціннісну проблему. Ствердження нової культури мислення має вирішальне значення для теорії та практики сьогодення. Відповіді на численні запитання, які породжує соціальне життя, дає лише чітко організований процес мислення. Мислення, щоб бути продуктивним, має постати як система аналізу основних вимірів життєдіяльності людини в об'єктивних і суб'єктивних параметрах.

**3.1. Змістовні виміри мислення в суперечностях пізнання і творення  
реальності**

Традиційно мислення розуміють як спосіб діяльності та здатність кожної людини отримувати знання про навколишній світ, використовуючи разом із міркуваннями уявлення, відчуття та поняття. У результаті досвіду освоєння соціальної та природної реальності виокремлюють наукове, філософське, художнє, релігійне, проєктне, економічне, історичне, політичне, а також творче мислення в процесах пізнання і практичного життя. Мислення як одна з найважливіших сутнісних здібностей людини відкриває можливості отримувати знання про світ, суспільство, індивідів у ціннісних визначеннях і комунікації, обміні досвідом і спадкоємності поколінь. Мислення сприяє реалізації креативного потенціалу індивідів, створює можливості для продукування нового знання, передбачення та прийняття рішень. Мислення є способом аналізу та розв'язання проблемних ситуацій, активізує пошук нових способів існування й розвитку особистості та суспільства.

Аналіз стратегій розвитку історії пізнання виокремлює три основні напрями мислення: логічний, філософський і психологічний. Прибічники першого напрямку (Г. Фреге, Е. Гуссерль, Л. Вітгенштейн) включили мислення до логічних та епістемологічних дій, пов'язаних з логікою, яка характеризує та систематизує закони, правила (норми) мислення. У контексті другого напрямку, який репрезентують Арістотель, Ф. Бекон, Р. Декарт, І. Кант, Г. Гегель та ін., мислення визначається як об'єкт насамперед філософського дослідження. Прихильники психологічного підходу (О. Кюльпе, К. Дункер, Л. Виготський, С. Рубінштейн) називали мислення важливим компонентом (інстанцій, здібностей) психіки, свідомості індивіда, яку досліджують у психології та в інших соціальних і гуманітарних науках [213, с. 15].

На увагу заслуговує концепція «продуктивного мислення» М. Вертгеймера, німецького вченого початку ХХ століття. Він не зважав на аналіз мислення, який був на той час поширеним в асоціанізмі й біхевіоризмі, особливо їх додатки до педагогічної теорії та практики, а також філософську й логічну проблематику мислення. Використовуючи нові дослідження в логіці, феноменології, філософії прагматизму, учений зосередив власні наукові пошуки на вивченні неформальних механізмів і зовнішніх факторів, які сприяють/заважають мисленню. Так, М. Вертгеймер досліджував «живий», «аргументований», «творчий» процес мислення, чітко усвідомлюючи, що його не так просто концептуалізувати, підвести під дефініцію. На засадах вивчення мислення науковець ставив завдання «удосконалити» й «реформувати» освіту. На його думку, основою педагогіки, методик навчання й дидактики мають стати «психологічні дослідження мислення», за яким – майбутні «наукові засади» «перебудови освіти» [31, с. 15–18].

Цікавою є точка зору Ю. Шилкова, згідно з якою «філософсько-гносеологічне» вирішення питання мислення пов'язане з його практичними, когнітивними, комунікативними та соціально-культурними основами. Ґрунтовність такого підходу до проблеми мислення відкриває можливості подолання «вузького гносеологізму», що ототожнював його з різновидом пізнавального процесу, відокремленого від досить розгалуженого комплексу

інших теорій. Суб'єктно-діяльнісне розуміння мислення вказує на облік «конкретно-наукових даних» про його здатності та закономірності. Окрім того, якщо трапляються нові результати в певній спеціальній галузі знань про мислення, що «претендують на категоріальне узагальнення, то згідно з ними модифікується й коректується філософсько-гносеологічна аргументація» [265, с. 253]. Загалом філософсько-гносеологічні передумови мислення забезпечують збереження цілісного погляду на його природу.

У цьому контексті потрібно враховувати, що реальні процеси мисленнєвої діяльності проходять під постійним впливом комплексу суб'єктно-особистісних факторів свідомості – перцептивних, інтуїтивних, емоційно-ціннісних, регулятивно-вольових, мнемічних і похідних від них процесів. Вони є загальними та необхідними умовами мислення; без звернення до їх аналізу відповідь на питання про його когнітивні можливості буде суттєво неповною. Варто зауважити, що зображати мисленнєву діяльність як когнітивно-інформаційний процес було б сильним спрощенням. «У гносеологічному розумінні мислення завжди є суб'єктивною діяльністю і як така характеризується всіма якостями, властивими для суб'єкта. Звернення до суб'єктно-особистісних основ мислення сприяє розширенню меж гносеології та відкриває нові перспективи на шляху його вивчення» [265, с. 242], – зазначає Ю. Шилков.

Увага психологів до проблеми мислення зумовлена його полізмістовною сутністю. Видатний психолог і філософ Л. Виготський зазначав, що мислячою «стороною» нашої особистості є «Я», у залежність від якого потрапляє мислення. Мислення виникає лише на інстинктивному й емоційному підґрунті та багато в чому йому підпорядковується. Визначення активно-емоційного характеру мислення постає важливим досягненням сучасної психології. У дослідженнях вченого наголошено, що думка завжди означає надзвичайну зацікавленість організму в певному явищі, тому мисленню властивий активний і вольовий характер. Розвиток, хід думок підкорюється психологічним проявам емоцій, а не «механічним законам» асоціації чи логічним «правилам достовірності» [35, с. 207]. У такому контексті думку потрібно сприймати як особливу мету

поведінки чи самовизначення в нових обставинах, що змушує вирішувати його заново.

Чимало представників філософської думки були переконані, що пізнання того, як ми мислимо, є запорукою успішного розв'язання поставлених життєвими проблем і завдань. Частіше вони зверталися до аналізу мислення через труднощі, які виникали в процесі осмислення реальності. Історія засвідчує виникнення проблем, які не розв'язуються, і не дають людині змоги діяти. Виникає криза думки, яку в часи античності блискуче подолали Платон і Арістотель. Саме вони заснували філософію та науку і в їх контексті показали дієвість мислення. У період Нового часу Ф. Бекон і Р. Декарт критично переосмислили схоластичні способи мислення й визначили шляхи його подальшого поступу, на основі яких формуються емпіричний і раціональний методи пізнання та мислення.

Засновник німецької класичної філософії І. Кант запровадив систему мислення, що спрямована, з одного боку, на подолання скептицизму, а з іншого – на обґрунтування природознавства. Сучасна культура мислення, представлена Постмодернізмом, ставить під сумнів можливість створення єдиної й обґрунтованої системи принципів і правил мислення, пропонуючи норми «локальних дискурсів» і «ситуаційності». «Саме в такі драматичні для мислення моменти історії філософи й методологи звертаються для розв'язання проблем до аналізу здорового глузду. Водночас природа такого розгляду може бути різною, починаючи від рефлексії мислення, закінчуючи розгорнутою критикою та дослідженням мислення» [213, с. 16], – вважає В. Розін.

Сутність мислення розкривається під час характеристики його традиційних напрямів і варіантів. По-перше, їх специфіка виявляється в тому, що «традиціоналісти», зберігаючи монополію філософії на вивчення процесів мислення, дотримуються позиції щодо пріоритету ідеї їхньої когнітивної унікальності. У результаті мислення відокремлюється від інших когнітивних процесів, або «включають» їх специфіку в особливості інших процесів свідомості. По-друге, неповнота традиційного підходу виявляється в прибічності до об'єктивістської тенденції його аналізу, у руслі якої функції мислення та його особливості аналізуються в термінах об'єкта пізнання. Стосовно зв'язку мислення

з суб'єктом, то він ніби проходить поза включенням у філософський аналіз. Потретьє, у традиційних підходах розв'язання проблеми мислення виявляється помітний відрив від практики спілкування, культури й історії. Так, «традиція ігнорує найближчі до мислення суб'єктно-особистісні основи його організації. Здебільшого суб'єктивні фактори постулюються абстрактно» [265, с. 212].

Проте, як зазначалося вище, ресурси свідомості, якими володіє суб'єкт, значно багатші за інформаційно-об'єктні впливи. Взаємодіючи з мисленням, «суб'єктно-особистісні фактори здобувають відповідні йому інтенційні, інструментально-операційні та кондиціональні значення. Вони можуть сприяти формуванню цілей і досягненню результатів, виступати у функції мисленнєвих засобів і форм (наприклад, засоби і форми візуального або емоційного мислення, мнемічні процеси пригадування тощо, поставати у функції умов або причин мисленнєвих дій» [265, с. 342–343].

Водночас традиція залишається важливим фактором впливу. На думку видатного американського прихильника «філософії науки» П. Фейєрабенда, традиція – це «складна соціальна система», яка спрямовує діяльність мислення за допомогою певної сукупності «імпліцитних переваг». У контексті такого підходу наука є соціокультурним феноменом, що існує в просторі відповідних традицій. Наукові теорії детермінують різні соціокультурні фактори, інтелектуальні феномени, і вже потім потрібно звертатися до «вторинного елемента науки – наукового пошуку» [258, с. 39], заснованого на творчих функціях мисленнєвої діяльності.

Головний зміст фейєрабєндівської теорії «традицій» – це констатація факту існування й водночас нормативна вимога культурного, соціально-політичного й духовно-інтелектуального плюралізму. Рівноправність традицій є головною ознакою «вільного суспільства». Класифікація традицій передбачає як способи духовно-культурного, теоретичного та практичного освоєння світу, так і «соціально-психологічні стереотипи, філософські течії й мисленнєві напрями» [258, с. 40]. З метою становлення й розвитку мислення потрібно не зважати на «абсолютні критерії» відносно усталених об'єктивних традицій: «Традиції не бувають ні хорошими, ні поганими. Вони просто є» [292, с. 27]. Бажані або

небажані ознаки та характеристики традиція здобуває лише під час її порівняння з іншою. У такому контексті єдино правильним є той спосіб мислення, що орієнтує на релятивізм, «оскільки саме він надає значення плюралізму, традиціям і цінностям» [292, с. 28].

Проте і традиції, і цінності, і пізнання, і мислення можуть існувати в поєднанні зі знанням. Знання як головна умова мислення «уречевлює» його так само як фабрики, станки, й інші засоби виробництва є «уречевленням» праці. Наявна проблема пов'язана з тим, що в усталених освітніх, наукових установах, які кваліфіковано та професійно здійснюють формування, вироблення і поширення знань, запас попереднього почне перевершувати енергію конкретного мислення. Головне завдання наукової й академічної роботи зазвичай визначають як дослідження (research): постійне, систематичне, старанне вивчення проблем у певній сфері знання, яке проводиться з метою визначення фактів і теоретичних принципів. Дослідження, як і кожний елемент знання, постає результатом діяльності мислення й є передумовою подальших мисленнєвих актів [275, с. 48]. Вони від пізнання ведуть до створення чогось незвичного, унікального та небувалого. «...Мислення, – вказує М. Епштейн, – набуває форми знання, коли адаптується до певного предмета. Проте далі мислення розпредмечує це знання, звільняє його елементи від скутості, приводить в стан вільної гри потенційного поєднання “всього з усім”, завдяки чому конструює ряд можливих, віртуальних предметів» [275, с. 49]. Завдяки мистецтву, техніці та соціально-політичній практиці деякі з них стають реаліями навколишнього середовища, яке мислення адаптує до себе.

Таке «резонування» знання в мисленні «пов'язано з тим, – зазначає С. Кримський, – що людина є залученою водночас до трьох основних сфер буття. До них належать: 1) об'єктивний світ або предметність природи та суспільства; 2) суб'єктивний світ чи ідеальність свідомості; 3) світ духовної та матеріальної культури, тобто єдність предметно-матеріального та предметно-ідеального. Причому переклад або відображення першого світу на другий – характеризує процес розуміння» [136, с. 89]. Отже, корелятом знання є об'єктивна реальність, пізнання якої активізує діяльність мислення суб'єкта.

Цей процес не виникає спонтанно. Він бере витоки з античних часів, коли починають формуватися знання, правила, категорії й описи. Так, аристотелівські правила визначають типи розмірковувань або доказів, а також характеризують різні процеси мислення (зокрема, ті, які не зумовлюють суперечності). Категорії визначають різновиди змістів (описи об'єктів), до яких зараховують знання, отримані за допомогою правил. Такі знання визначають обґрунтовані за допомогою категорій об'єкти. Наприклад, у межах античної філософії й науки отримання знань передбачало систематизацію досвідного матеріалу й практичних дій людини відповідно до правил діяльності мислення: відповідно до конкретних емпіричних даних (емпіричних об'єктів) продукуються ідеальні об'єкти, а когнітивні дії залежать від правил і норм мислення. У результаті виникає феномен, про який писали як І. Кант, так і Ж. Дельоз: «мислення як упізнавання», яке передбачає «розглядання окремого випадку за допомогою правил, понять або категорій, що може бути досить складно» [213, с. 322].

Надалі для постмодерніста Ж. Дельоза «мислення як упізнавання» і знання, «наповнене власним образом», не є мисленням. Чому? Періодично в розвитку думки й варіантах структури знання виникають ситуації, які потребують «зупинки думки», створення «машин мислення». Здебільшого це ситуації, у яких виникають суперечності й інші перешкоди в мисленні. Наприклад, формуються принципово нові способи структурування знань, а старі критикуються як неефективні, що зумовлено самим характером мислення. «Немає нічого більш втомливо-хворобливого, – зазначає Ж. Дельоз, – ніж думка, яка вислизає сама від себе, ніж ідеї, які розбігаються, зникають, ледве окреслившись, що початково роз'їдаються або миттєво перетворюються на інші, які також не даються нам в руки. Це нескінченні перемінності, для яких зникнення і виникнення співпадають. Це мить, яка чи то занадто коротка, чи то занадто довга, щоб стати часовим періодом... Ми постійно губимо власні думки. Тому нам так хочеться вчепитися за усталені думки і гадки» [82, с. 369]. У цьому контексті створення «машин мислення» є необхідним для отримання нових знань.

У цьому контексті діяльність І. Канта, наприклад, можна розглянути як роботу над побудовою «машини мислення», що відповідає Новому часу.

Мислення І. Кант розумів інакше ніж Арістотель, який ще не усвідомлював роль мислителя (в Арістотеля дії філософа збігаються з діями Розуму-Божества). Німецький філософ, використовуючи картезіанську, новоєвропейську традицію розуміння особистості, вважав, що саме мислитель «є творцем досвіду», «сам вкладає» в об'єкт необхідні апріорні ознаки, «сам зв'язує знання й характеристики об'єкта». Так само двозначно сприймається розум: як розум (мислення) окремої емпіричної людини і як особлива природа, законам якої підкоряється «відокремлений емпіричний розум, окрема правильно мисляча людина» [112, с. 720]. Реконструкція творчості І. Канта дає змогу виявити два важливі моменти: з одного боку, він створив нову «машину мислення» (частково на зразок Арістотеля), а з іншого – «розмірковуючи», знайшов необхідну умову для інтелектуального поєднання філософії з математикою, фізикою, етикою, що сприяло становленню мислення як реальності («події»).

Різниця між «машиною мислення» й «мисленням як подією» є особливо виразною, якщо порівнювати ці два типи реконструкцій гуманітарних текстів. Один є результатом творчості конкретних авторів, тобто схожий на вже наявні правила і уявлення. Доречним у цьому контексті є зауваження М. Мамардашвілі, який говорить про «подію», породжену театральною виставою. У цьому випадку «театральна вистава є машина, яка організує переплетення обставин так, щоб інтенсивна динаміка могла породити подію, яку не можна прочитати в тексті і в яку я, слухач або глядач, міг би впасти» [165, с. 250], тобто «включитися». Такий стан досягається завдяки можливостям, які надає мислення.

Розвиток пізнання показав складність процесу мислення, яке поставало в найрізноманітніших способах в історії культури та філософії. Мислення як «подія» та мислення як «зустріч» – це певні форми життя людини, що реалізує себе в процесі міркувань, роздумів, а також спілкування з іншими людьми. Водночас це може бути й форма соціального життя, що реалізується через творчість особистості та розмірковування. Так, написавши свою «Сповідь», Августин Блаженний тим самим активізував інтелектуальні сили епохи на створення християнської культури. З іншого боку, культура осмислення, спілкування та комунікації тощо – це всього лише фактори діяльності мислення,



що постає активністю творчої особистості, яка розмірковує, планує, конструює, використовуючи правила та норми. Однак тоді потрібно наділити особистість як «машину мислення» іншими поняттями, надавши їй іманентних властивостей: усе культурне різноманіття західної цивілізації, усі інновації, які відмінні в різних культурах, «закласти в людей на початку, з дитинства, нехай навіть у потенційній формі» [213, с. 328].

Якщо мислення побудовано так, що «мислення-зустріч» і «мислення-подія» – це зазвичай унікальна спонтанна дія, то його здійснення залежить не від його законів, а від того неочікуваного поєднання різних елементів і факторів. Чому? «Тому, – відповідає М. Мамардашвілі, – що здійснилося в моментумі, тобто “в момент, коли”, і завжди буде здійснюватися, коли знову людина буде думати, впадати в мислення» [165, с. 250]. Після акту діяльності мислення, здійснення «події» можна проаналізувати структуру думки, спробувати зрозуміти її причини й передумови. Використати отримані знання можна для реалізації, розгортання нових дій і роздумів, однак лише для інсценування, репрезентації й конститування нової думки. Причому необхідно розуміти, що поряд з мисленням, яке реалізувалося, існують також не менш важливі інші, суттєві та слабо усвідомлювані фактори і причини.

Зміна культурних епох стає умовою як зміни «машин мислення», так і формування ситуацій «мислення-зустрічі» відносно до «мислення-події». Наприклад, в епоху Середньовіччя завдання мислення кардинально змінилися. Пізнання різних сфер реального буття й систематизація логіки міркувань, що були характерні для античних часів, перестали бути головними. На засадах християнських уявлень, навпаки, здійснюється активна критика античних способів пояснення та розуміння світу й людини. Натомість відбувається пояснення та тлумачення тієї реальності, що зафіксована в текстах Святого Письма. У цій ситуації «знання людини виявляється частиною пізнання його Богом, – вважає С. Кримський, – тобто стану приходу Софії чи Божої Премудрості, станом осягнення повноти первинного задуму любові, за яким здійснюється творіння світу та всяка творчість» [136, с. 81]. Ці завдання можна було розв'язати лише за допомогою пізнання, оскільки в процесі формування

середньовічна людина з часом переймає від античності звичку розмірковувати, думати та мислити, а також усвідомлення того, що нова реальність була не лише бажаною, а й здебільшого незрозумілою.

Всередині кожної культури формуються власні типи комунікації й типи людини, що зумовлює нові способи мислення. Розмисли в античній філософії дали змогу ствердити зовсім новий тип комунікації: не людини з олімпійськими богами, а людини з іншою людиною. Сократ за допомогою розмірковувань міг переконати людину у своїй правоті, адже в дискусії людину змушують відмовитися від її власних знань на користь інших, що розділяють особистість, яка розмірковує. Арістотель створив логічну культуру мислення – такий тип комунікації, коли завдяки розмірковуванням індивіди починають підкорюватися загальновідомим правилам, які дають змогу отримувати несуперечливі знання про реальність. Тобто нова особистість – це не лише самостійна людина (як Сократ), а й та, яка підкоряється суспільному порядку. «Метафізичні міркування Платона, – зазначає Л. Свендсен, – породжені зовсім не теоретичним інтересом. Він хоче дати людям краще життя і переконаний, що необхідною умовою для цього є знання» [219, с. 37].

Зазначений порядок обґрунтовується активністю мислення, що постає в різних формах і типах. Можна говорити про художній, релігійний, моральний, проєктний, фантастичний та інші типи мислення. Наприклад, можна розглянути художнє мислення. Так, у сучасному мистецтві продуктом стають твори, які створюються не лише завдяки натхненню, а й за допомогою інших виражальних засобів (художніх концепцій, жанрових і драматургічних особливостей тощо). Проте мистецькі засоби не можуть існувати поза знаннями та їх об'єктивацією. Створення художньої реальності вимагає об'єктивації відповідних подій. Водночас художник не лише конституює її, а й стежить за тим, які саме події виникають унаслідок його творчості. «Художник виносить з хаосу різновидності, які вже не відтворюють чуттєве тим або іншим органом чуття, але самі створюють істоту чуттєвості, істоту-відчуття в плані неорганічної композиції, здатної знову дати нам нескінченність» [82, с. 370], – зазначає Ж. Дельоз. Для мистецтва характерною є одночасність конституювання (зумовлення) реальності та її

художнього пізнання. Усі вказані «епістемічні моменти й передумови виникнення ідеї застосування виражальних засобів і конституювання художньої реальності належать до художнього мислення» [212, с. 333–334]. Те саме можна сказати про «творче», «проектне» та інші способи і типи мислення.

На сьогодні формуються нові способи комунікації й нова особистість: завдання привести іншого до себе й самовиразитися трансформується у вимогу прийти до іншого («зустріч-подія»), а також у потребу дбати про інших, про збереження природи й безпечний розвиток людства, а не лише про себе. Таким чином, суттєво змінюється структура думки й умови для «думки-зустрічі», «думки-події», коли починають здійснюватися нові соціальні проекти. Одним із перших соціальних проектів можна вважати філософську діяльність Арістотеля та його школи: нормувати міркування й докази і потім заново, з огляду на здобуті результати, отримувати знання про окремі сфери життя, що сприяло створенню науки того часу. Другий проект – це перебудова аристотелівського «Органону» й античного світогляду за допомогою текстів Святого Письма. Третій проект, який належить до XVI–XVII ст., не менш грандіозний – опанування силами природи, створення нових наук про природу та про нову інженерну практику. Четвертий проект, який сформувався в наш час, – це етап «переведення цивілізації на шлях контрольованого й безпечного розвитку» [212, с. 330]. Проте в кожному з наведених етапів можна побачити, що розпад наявної культури чи становлення нової створюють широке поле для «мислення-зустрічі», «мислення-події». Зазвичай у цей період здійснюється критика традиційних способів мислення та створення нових підходів, які відкривають шлях до розуміння нової реальності.

Видатні мислителі, починаючи з Платона, стверджували, що необхідною умовою справжнього мислення є робота людини над собою, що спрямована на конституювання та зміну власної особистості. Наприклад, М. Фуко вважав, що філософ – це людина, яка критично ставиться до себе і всього, що робить, до того, як мислить і відчуває, тобто людина, яка постійно відтворюється, конституює, аналізує та визначає свої межі. Критика, зауважував М. Фуко в праці «Що таке просвітництво?», власне і є «аналізом меж і рефлексія над ними» [247]. Так, М. Мамардашвілі в «Естетиці мислення» трактував цю роботу як «особливий

духовний досвід», під час якого людина «може збагнути і відкривати інший світ (світи) і вчиться жити в ньому» [165, с. 481]. Життя – це постійний пошук і навчання.

Перша характеристика мислення – це спосіб отримання людиною одних знань на ґрунті інших і систематизація уявлень про реальність (схеми, поняття тощо). Друга властивість – це водночас спосіб пізнання реальності, який забезпечує становлення та функціонування культури, а також необхідна умова реалізації особистості, яка в процесі комунікації розв'язує проблему невідповідності загальноприйнятих і власних уявлень про світ і самого себе. Третя ознака мислення – це такий спосіб зміни уявлень про середовище, який попри знання про нього та реалізацію особистості, є умовою узгодженої соціальної поведінки. Четверта характеристика полягає в тому, що мисленнєва активність стає власне мисленням лише тоді, коли вона нормована (зразки, правила логіки, категорії тощо). Водночас мислення створює окрему, самостійну реальність, інший, ідеальний і конструктивний світ. У його межах формуються нові когнітивні явища. Нормування мислення забезпечує можливість, з одного боку, здобувати знання без суперечностей та інших перешкод, а з іншого – отримувати знання, яким властива «прагматична адекватність», або істинність. П'ята ознака – це надання реальності певної системи. Так з'являються картини світу, антропологічні характеристики і моделі культури, а в їх межах здійснюється пізнання реальності та самопізнання. Особливістю традиційного розуміння реальності є нездатність відрізнити три функції мислення – соціального та персонального середовища, комунікації та його соціальної ролі. Сучасна філософія, навпаки, наполягає на пріоритеті особистості та її персонального простору. Шоста характеристика передбачає, що створення нової культури чи розв'язання соціальних проблем, а також подолання кризи й становлення особистості мислення – це новий досвід життя й конституювання нової реальності. У функціонуванні культури й особистості мислення працює як «своєрідний механізм» [213, с. 332].

Те саме можна сказати про науку, історія якої підтверджує, що значна кількість ідей, які оновлюють наукову картину світу, сформувалися всупереч

відомим фактам, умінням вийти «за межі». Така невідповідність теорій і концепцій робить поле науки динамічним, надає можливість завдяки мисленнєвій діяльності виявити нові факти й переглянути ті, що втратили актуальність. Отже, обмежувати наукову чи академічну діяльність лише пізнанням, тобто накопиченням і примноженням знань (фактів, закономірностей, спостережень і узагальнень), – означає вилучити те ціле, частиною якого є знання. На думку М. Епштейна, правильно було б визначити завдання наукових і академічних закладів не як дослідження, а як мислення, інтелектуальну діяльність у формі пізнання й мислення, тобто: 1) установлення наявних факторів і принципів; 2) формування нових понять та ідей, які можуть продуктивно використовуватися в розвитку цивілізації. «Знання – це інформація про наявні факти та зв'язки світобудови; мислення – трансформація цих зв'язків, створення нових ідей і уявлень, які можуть бути перетворені на предмети, властивості й можливості навколишнього світу. Мислення переробляє відомі факти, перетворює їх у фікції, щоб деякі з них могли стати новими фактами» [274, с. 51].

З урахуванням запитів нинішнього періоду розвитку цивілізації, потрібно розуміти, що кризові явища сучасного життя (глобальні проблеми, гіпертрофований розвиток особистості тощо) зумовлює необхідність нового етапу конституювання мислення. По-перше, це переорієнтація мислення для виконання соціального проєкту – збереження життя на Землі, безпечний розвиток, підтримання природної, культурної й особистісної різноманітності та співпраці, сприяння становленню нової цивілізації, у межах якої формуються нові метакультури, мораль, а також нові форми спілкування та мислення. По-друге, це відновлення рівноваги між соціальним і особистісним мисленням, що передбачає обмеження свободи сучасної людини, яка доходить до свавілля, узяття нею відповідальності за власні вчинки й наполегливе здійснення потреб суспільства. По-третє, цей процес охоплює створення нових норм мислення: не лише зразків, правил, категорій, а й методології [187, с. 86–87]. Саме методологія дає змогу, з одного боку, спрямувати й конституювати думку, а з іншого – забезпечити її поліфонію та різноманітність, зокрема в контексті емоційно-естетичних переживань і сприйняття реальності.

У цій ситуації мислення як переоцінка цінностей не вичерпується лише аналітикою переживань. «Емоційне мислення, – зазначає Ю. Шилков, – завжди є процесом співпереживання. Суб'єкт може розібратися в діях і думках іншого лише тоді, коли він зможе поставити себе на його місце, пережити ті ситуації, у яких діяв інший, передбачити, що зробив би він, якби це відбулося з ним. Співпереживаючи іншим, суб'єкт співчуває, симпатизує та розуміє. Усі властивості співпереживань формують нові ціннісні орієнтації суб'єкта» [265, с. 364]. Виникає стан глибокого задоволення, радості, довіри, впевненості в майбутньому.

Водночас потрібно розуміти, що мислення як функціонуюча логіка, є постійним вирішальним і визначальним фактором, інструментом досвіду. Мислення керує діяльністю людини. Так, знання відображає світ, але щоб оперувати ним, застосовувати для зміни світу й отримання нового знання, предмета або картини реальності, тобто для створення нового досвіду, потрібна діяльність мислення. Для цього необхідно постійно накопичувати й систематизувати інформацію про об'єктивну реальність. Засобом для цього завжди слугувала наука, яка є процесом пошуку знання, що охоплює, пояснює загальні істини або дію фундаментальних законів. Водночас постає питання, особливо суттєве для самовизначення гуманітарних наук: «Як пізнання співпадає з мисленням? Чи слугує мислення засобом отримання знань чи, навпаки, знання є лише одним зі складників мислення?» Між «знати» та «мислити» є суттєва різниця. «Знати» – це мати правильні уявлення або відомості про певний предмет, а «мислити» – поєднувати, роз'єднувати та знову поєднувати поняття. Мислення – це динамічна робота з тими явищами, які статично подані у формі знання. Безумовно, знання має власну динаміку, яку можна виразити дієсловом «пізнавати». Пізнання – це процес набуття знань, під час якого неправильні поняття та їх поєднання відкидаються, а правильні зберігаються та накопичуються. Пізнання – це «творче опрацювання понять» [275, с. 331]. Моє знання сьогодні – це продукт пізнання, тобто знання, поєднаного з мисленням. Знання, взяте поза мисленням, обмежується набутими вміннями. Розвиток історії здійснювався, попри інші фактори, мисленням у поєднанні з досвідом. Тому «не

кількісне накопичення засобів виробництва, а лише мислення розвивало історію» [187, с. 122], – зазначає З. Оруджев.

Виникнення, ствердження міркувань і мислення в історії культури дало змогу не лише швидко й ефективно отримувати нові знання, а й сприяло усвідомленню складності мислення. Це показує, наприклад, формулювання і використання апорій Зеноном Елейським. Міркування починають застосовувати в суперечках, пізнанні й для розв'язання конфліктів. З'являються практики, які називають дискурсивними. Для них характерним є, по-перше, отримання знань шляхом міркувань (хоча їх переважно здобувають також, наприклад, за допомогою схем пізнання); по-друге, прагнення знайти правильний шлях отримання знань, шлях, що зорієнтований на досягнення спільного блага. Міркування в такому разі поставали водночас як шлях, який проходить мислення, і пошук цього шляху. Пізніше, в епоху Нового часу, дискусія стала охоплювати не лише мислення, а й методологію [212, с. 90].

Водночас мислення не належить до теорії пізнання й не вкладається в межі знання, оскільки воно створює такі поняття, які існують лише в свідомості, а не в реальності (насправді). Сама реальність може бути поступово змінена відповідно до цих понять. Так виникає створений людиною надприродний світ історії та культури («друга природа»). Мислення є тим доповненням до знань, яке створює «іншу реальність», «рукотворний» і «мислетворний світ», охоплюючи «ідеї та цінності», «науку й техніку». Мислення виникає не лише слідом за знанням, а й «передуює йому», створює сам предмет і можливість отримання знань. Навіть такий «загальновідомий факт, як  $2 + 2 = 4$ , ґрунтується на ідеї числа, одиниці, рівняння, яких немає в природі» [275, с. 45]. Усі поняття, на яких базується знання, є конструктами думки, які стали настільки звичними, що сприймаються як першоджерела фактів. Усім відома й самоочевидна думка постає як факт. Наприклад, одиниці простору та часу (хвилини, години, метри, кілометри) беруть за основу фактичні знання, але самі ці одиниці сконструйовані окремою думкою, окремим процесом мислення. До того ж, вони належать до історії, культури, моралі та метафізики. Значна кількість думок, ідей, які найбільше вплинули на людство, взагалі не базуються на жодних фактах. Найімовірніше, вони виражають

«сукупність життєвого досвіду» й прагнень конкретної людини, які можуть бути суперечливими. «Любіть ближнього свого»; «Усі люди народжуються рівноправними»; «Людина – міра всіх речей»; «Людина – розумна тварина»; «Людина – гріхозна істота»; «Суспільство – це війна всіх проти всіх»; «Мета виправдовує засоби»; «Життя – диво»; «Життя – безглуздя» [275, с. 45] – це думки, тези, що ніби нічого не означають, проте містять колосальний смисл, який ніколи не вичерпується.

Отже, найбільш імовірно знання можна вважати моментом мислення. Якщо фізик знає дещо про час і простір, то лише тому, що мислення виокремило категорії часу та простору, які навіть можуть співпадати з навколишнім середовищем під час його пізнання. Саме знання не міститься в предметах дослідження, а набувається в процесі пізнання та мислення про них. Стосовно цього М. Мамардашвілі зазначав: «Моя думка полягає в тому, що у світі є певні речі, які ми не можемо сприймати, не розуміючи або не знаючи. Слово “знання” я вживаю в смислі розуміння, але це не означає, що ми знаємо ці споглядання чи можемо побудувати теорію. Я маю сам визначитися в просторі, щоб сприйняти як просторові інші частини простору» [165, с. 472]. Для досягнення повноти розуміння та ясності цього потрібно концентрувати предмети нашого міркування та розмислу в пізнанні, життєдіяльності, індивідуальному самовизначенні та самореалізації.

У цій ситуації мислення використовує знання для того, щоб правильно відобразивши світ, ще більш впевнено його перетворювати. Знання можна визначити як адаптивний механізм мислення, спосіб його виживання в умовах практичної взаємодії з оточуючим середовищем. Раніше вважали, що адаптація як механізм дарвінівської еволюції, панує в природі й визначає за аналогією еволюцію видів, однак нині науковці визнали, що не лише це. Якщо «чуттєва активність організмів створює середовище за їхньою подобою, то інтелектуальна діяльність за власною подобою – культурне середовище проживання» [274, с. 37]. Адаптація – це лише засіб трансформації. Знання в такому контексті є адаптивним механізмом, за допомогою якого мислення координується з середовищем (природним і культурним) для того, щоб правильніше його трансформувати та



приспосувати до себе. Усе, що ми називаємо історією, соціумом і культурою, є результатом такої адаптації дійсності до мислення, і навпаки, мислення є способом адаптації до реальності.

У філософському контексті знання та мислення співпадають приблизно так само, як «поняття маси й енергії у фізиці», – вважає М. Епштейн. Коли процес мислення набуває «інертного спокою», то воно стає «ідеальним тілом», знання про яке відображає властивості свого об'єкта й сукупності фактів. Натомість розпредметнене знання переходить в «енергію думки», яка «розриває стійкі, “пізнані” зв'язки фактів, по-новому поєднує поняття, відриває їх від реальності та перетворює на фікції, які не існують поза мисленням, але можуть надалі втілитися в суспільній практиці, мистецтві, техніці, розширивши межі самої реальності» [275, с. 46–47]. Спільне поле мислення й знання можна визначити як мислезнання (*thinknowledge*, з однією буквою *k*, у якій *think* зливається з *know*). Ця епістемологічна категорія вказує на зіставлення мислення та знання як двох форм інтелектуальної діяльності, а також на способи їх взаємопереходу. У цьому контексті ейнштейнівська формула перетворення маси в енергію може умовно й образно використовуватися як евристична схема трансформації маси знання в енергію думки:  $E = TC^2$ . «Енергія думки дорівнює масі знання, помноженій на швидкість дисоціації й асоціації його елементів у квадраті рефлексії» [274, с. 38–39]. Насамперед мисленнєвій рефлексії.

Мислення в цьому контексті є «енергізацією знання», розривом і перестановкою зв'язків між його елементами, виробництвом нових смислів, «прискорених» у порівнянні з їхнім статичним перебуванням у формі відомих знань і фактів. Питання, яке звільняє елементи судження від їхнього жорсткого зв'язку; припущення інших зв'язків, вільна рекомбінація; реінтерпретація, з'ясування значення кожного з цих нових поєднань; екстраполяція, узагальнення цього судження за подібними елементами інших тематичних галузей; перехід на інший рівень, рефлексія, метаопис, самоопредмечування думки – усе це етапи та ланки процесу, який описано ейнштейнівською формулою в її гуманітарному вимірі: енергія мислення (E) як перехід елементів знання (T) у динамічний рух (C) і саморефлексивне подвоєння (<sup>2</sup>). Мислення виводить масу знання з інертного

спокою, очевидності, фактичності; розділяє його на елементарні частки, посилює процеси асоціації та дисоціації логічних ознак; зводить рівні руху в квадрат. Енергія думки виникає за допомогою диференціації її внутрішніх зв'язків і утворення нових, які утворюють нові факти реальності [274, с. 43].

Продуктивність застосування системних принципів розуміння мислення пов'язують зі знаходженням певної одиниці, тобто певного способу його аналізу. Дослідження складних явищ або процесів, до яких належить і мислення, завжди потребує їх первісного спрощення, яке давало б змогу визначити головні ознаки, що властиві їм загалом. Знаходження такої одиниці (в ролі способу) аналізу мислення надало б можливість стверджувати, що найскладніша його діяльнісна будова, завжди може становити взаємопов'язану сукупність подібних одиниць. Майже всі спеціально-наукові теорії мислення застосовують такі методологічні прийоми й визначають одиницю його аналізу. Так, у логіці «одиниця мислення – це поняття, судження; у лінгвістиці – речення; у психології – мисленнєва операція» [265, с. 274].

Системна якість мисленнєвої дії як елементарної одиниці аналізу виявляється в тому, що їй властиві всі структурні та функціональні ознаки мисленнєвої діяльності загалом. У пізнавальному значенні вона є елементарним актом суб'єктно-об'єктної взаємодії, що спрямована на об'єкт, а його носієм є суб'єкт. Структурний аспект мисленнєвої дії визначається компонентами мети, засобів і умов, а функціональний – способом здійснення, операцією. Кожна мисленнєва дія, яка спрямована на об'єкт, «досягає певної мети й завершується конкретними результатами» [265, с. 275]. Такі думки стають надідеями. І хоча вони не базуються на фактах, але є основою багатьох подій і фактів соціальної, релігійної, культурної, політичної історії, що є предметом вивчення гуманітаріїв. Зрештою, якби Х. Колумб не відкрив Америку, І. Кант не написав свої твори, а Наполеон не замислив започаткувати новий європейський порядок тощо, то філософи й історики не мали б найважливіших об'єктів своїх наукових пошуків і розмислів.

Такий стан у «людській історії», – говорить М. Мамардашвілі, – було зафіксовано давно «символом героя». Це героїчна свідомість, тобто, якщо ми

усвідомлюємо реальність, то лише в «героїчній точці», де ми стоїмо перед хвилиною, з одного боку, а з іншого – немає нічого гарантованого, на що ми могли б спертися. І саме тоді, як не парадоксально, ми перебуваємо в реальності. Адже реальність – це завжди інше, ніж ми зазвичай думаємо, і найчастіше вона відкривається для нас «священним жахом», а не просто «холодним мисленням», думкою, що прокидається. Герої – це ті, хто перестав породжувати із себе «неіснування». Парадокс мислення полягає в тому, що: «той, хто з себе перестав породжувати неіснування, фантазми, привиди, він же першим і може називати існуюче, давати йому назви» [165, с. 320].

Очевидно, саме в цьому полягає творчість «героя», який породжує «неіснуюче», що потім стверджується як реальність. Натомість творча функція самого мислення, що активізує діяльність «героя», тобто суб'єкта, – це пізнання соціальної, політичної, культурної діяльності, визначеної певними цілями. Вони опосередковують спрямованість мислення на об'єкт, формуються під впливом суспільно-практичних потреб суб'єкта, виражають знання та їх неповноту про об'єкт. Поставлені цілі «детермінують і активізують мисленнєві дії». Розходження поставленої мети та результату коректується «нормативно-ціннісними можливостями мети» [265, с. 280]. Це дає суб'єкту змогу подати мету у вигляді диференційованої сукупності кінцевих і проміжних цілей мисленнєвої діяльності.

Отже, мислення становить своєрідний «космос», у якому все перебуває і залежить від нього. Мислення постає у взаємодії зі знанням, яке є інформацією про факти та зв'язки світобудови, трансформує їх у практику життя, створює нові ідеї та уявлення, які можуть опредметнитися в реалії навколишнього світу. Для створення нового досвіду потрібна продуктивна діяльність мислення, що використовує знання в конструктивному перетворенні реальності. Виявлення головних стимулів і факторів формування мислення стверджує критерії «мислячої людини». Спільне поле мислення та знання постають способами активної інтелектуальної діяльності.

### 3.2. Філософсько-наукові основи «розумного» мислення: *ratio* і *creative*

Становлення мислення – це складний процес, на який впливають культура, економіка, політичне життя. Важливе значення здатність мислити має для науки й освіти. Для їх результативності потрібне творче і продуктивне мислення, яке спирається на розум. Саме розум є умовою творення духовної та матеріальної реальності. Значення людини в соціально-культурній і науковій діяльності визначається здатністю до мислення, але розумного. Ніхто не буде заперечувати, що розумною є та людина, яка володіє здатністю до мислення, а на його основі – до наукового пізнання. Але як досягти за допомогою пізнання та навчання розумного, творчого мислення?

Відомо, що наукову картину об'єктивного світу часто змінюють ідеї, які сформувалися на противагу наявним знанням і уявленням про неї, наприклад, запропонована М. Коперником геліоцентрична система, яка зруйнувала всі тогочасні знання про світ і його будову. Ця система пройшла складний шлях ствердження, однак без цього через два століття наука епохи Нового часу з її раціоналізмом, емпіризмом не набула б авторитету та визнання. Філософ і методолог науки П. Феєрабенд обґрунтував правило «контріндукції», яке пропонує нам вводити та розробляти гіпотези, несумісні з обґрунтованими теоріями та фактами. Учені природничих дисциплін використовують це правило контріндукції частіше, ніж філософи, хоча «саме вони спроможні на більші структурні прориви, прозріння й осяяння, з огляду на нестійкість і розмитість їхніх власних теоретичних парадигм» [46, с. 251]. Розвиваючи свою думку, П. Феєрабенд зазначає: «“Контрправило”, яке рекомендує розробляти гіпотези, несумісні зі спостереженнями й експериментальними результатами, не потребує особливого захисту, оскільки не існує жодної більш-менш цікавої думки, яка узгоджувалася б з усіма відомими фактами» [258, с. 41].

Така невідповідність доказів і концепцій «динамізує простір науки», дає змогу визначати нові аргументи та переглядати старі, що зумовлює розвиток пошукового, креативного мислення. У контексті зазначеної проблеми наука та наукова діяльність мають бути спрямовані на здобуття навичок розумного

мислення. Що таке розумне мислення? Як визначити «розумність»? Що таке навчання й уміння навчатися? Для нової пізнавальної стратегії потрібна відповідна теоретична база, зокрема філософська, яка ґрунтується на ідеї соціалізованого пізнання та навчання, тобто на уявленні про мислення як про «публічну» діяльність. Лише «публічна активність підлягає корекції та самокорекції» [46, с. 251]. Негативно оцінюючи концепції, що зараховують свідомість і мислення до «внутрішніх процесів», які Л. Вінтгенштейн називав «приватним досвідом», М. Ліпман зазначає: «Ми часто припускаємо, що мислення є внутрішньою властивою нам приватною справою, оскільки оцінюємо його також як щось таємниче та незбагнене. Однак тоді люди – оскільки ця реальність для них не прозора – були б не здатні застосовувати критерії, що надають їм можливість відрізнити краще мислення від гіршого» [153, с. 92]. Ця можливість реалізується через наше усвідомлення правильності людських міркувань, і нам вдається аналізувати їхні аргументи та докази.

Свою філософсько-теоретичну позицію М. Ліпман називав «критичним раціоналізмом». Цим словосполученням ідентифікували свої загальні погляди чимало філософів, зокрема К. Поппер. На його думку, наш розум – це «філософський міф обскурантизму», що нагадує дошку, позначену знаками «традиції» та «культурної еволюції» [200]. Те, що підлягає дослідженню або доведенню, – це гіпотези (ідеї, теорії), які застосовують для розв'язання певної проблеми. Ніхто не зважає тіла, не описує форму, не розраховує відстань до центру Місяця, не рахує піщинки всіх пустель, адже це нікого не цікавить, оскільки наша культурна пам'ять потребує іншого. Розум, звільнений від забобонів, буде пустим, а не чистим, як очікують деякі. «Спостереження без теорії не існує. Усі вони, особливо експериментальні, ґрунтуються на гіпотезі» [46, с. 251–252], що продукується творчими інтенціями мислення.

Наукова проблема часто полягає в нездійсненому очікуванні: за своєю логічною природою вона є суперечністю між усталеними та новими знаннями. Отже, дослідження розпочинається з творчого подолання перешкод. Необхідним постає розуміння «відмінності» між «відкриттям» і його «доказом». Одна справа походження ідей, а зовсім інша – їх доведення. У науковців немає

«привілейованих джерел»: «міф, метафізика, сон, галюцинації можуть зумовити відкриття» [46, с. 252]. Проте важливо, що «так чи інакше вони мають закріплюватися фактами, критично осмислюватися й аналізуватися, бути контрольованими й обґрунтованими» [207, с. 665].

На думку М. Епштейна, правильніше було б визначити завдання наукових і академічних закладів не як дослідження, а як «мислезнання, інтелектуальну діяльність у формі пізнання і мислення, тобто: 1) визначення наявних фактів і законів; 2) виробництво нових понять та ідей, які можуть продуктивно використовуватися в розвитку цивілізації» [275, с. 50]. Відповідно до цього, знання можна визначити як інформацію про наявні події, зв'язки світу, а мислення – як трансформацію цих зв'язків, створення нових ідей, які з часом також перетворюються в предмети, факти, властивості навколишнього світу.

Важливою для пізнання є теорія, що більше наповнена інформацією й конкретніше пояснює діяльність. Те чи інше твердження не сповнене довіри, якщо неможливо обґрунтувати його істинність. Проте можна й варто обрати основну теорію, яка здатна витримати уважний розгляд і осмислення. У цій ситуації «критичний раціоналізм» має потребу в не доказах, а тому, щоб бути доступним для критики і продуманого спростування. Так, розгляд ліпманівського «критичного раціоналізму» передбачає поєднане здійснення: «а) аналізу філософсько-теоретичних принципів; б) дослідження методів трансляції філософського знання; в) аналізу практично-навчальних результатів. Не можна оцінювати теорію, не звертаючи увагу на застосування й практичну ефективність» [46, с. 252]. Критикувати «теоретичні принципи, які мають обґрунтовані практичні докази, можна лише використовуючи нові кращі аргументи» [277, с. 86]. Нова теорія не лише визначає позитивні характеристики, а й вказує на помилки та недоліки тієї, яка втратила довіру.

Потрібно враховувати, що пізнання починається з «живого», чуттєвого споглядання, яке пов'язує людину зі світом, а теоретичне знання – це лише надбудова над емпіричним базисом (досвідом). Проте досвід не є абсолютним гарантом неспростовності знання. «В емпіричному базисі об'єктивної науки, – пише К. Поппер, – немає нічого “абсолютного”. Наука не стоїть на твердому

фундаменті фактів. Жорстка структура її теорій піднімається, так би мовити, над болотом. Вона подібна до будівлі, спорудженій на палях. Ці палі забиваються в болото, але не досягають жодної природної або “даної” основи. Якщо ж ми перестали забивати палі далі, то зовсім не тому, що досягли твердого ґрунту. Ми зупиняємося тоді, коли переконаємося, що палі досить міцні та здатні, хоча б певний час, витримувати тягар нашої структури» [198, с. 382]. Таким чином, емпіричне обґрунтування має бути теоретичним обґрунтуванням.

Так, П. Гайденко під час аналізу ролі теорії вказує: «Дослідження історичних типів наукової раціональності закономірно починають з вивчення та зіставлення наукових теорій. Однак це лише перший крок, оскільки порівняльна робота потребує осмислення категорій, якими оперує вчений (число, простір, час, континуум, закінченість і нескінченність, матерія, рух тощо). Це передбачає розгляд філософсько-методологічних передумов наукової теорії, а зрештою – реконструкцію того духовного контексту та змістовної мережі, яка в кожному епоху визначає людську діяльність і мислення. Ця сітка становить те незриме загальне тло, де наука, мистецтво та філософія застосовують свої поняття. Без виявлення такого тла навряд чи можливим є справжнє осягнення того, що ми нині називаємо типом раціональності» [40, с. 220], а у більш широкому значенні – раціональним пізнанням, на якому засновується наука.

У контексті наукового раціонального пізнання «потрібно протистояти стереотипам, які схильні знищувати наукове дослідження, перешкоджати відкриттям і протистояти енергійному вченому. Адже дослідження – це синонім першовідкриття. Наука – це пошук інноваційних, світоглядних теорій. Створення нового знання вимагає зруйнування або дезінтеграції старого знання» [46, с. 252]. «Предметом слави й гордості науки, – зазначає Дж. Дьюї, – є її суто емпіричний та експериментальний характер. Термін “емпіричний” вказує на те, що джерелом і початком розвитку наукових тверджень є конкретний досвід; поняття “експериментальний” доводить, що так звані закони й універсали випробовуються та перевіряються стосовно того, яку користь вони можуть принести. Якщо це правильне уявлення про науку, то без жодної потреби в доказах воно свідчить, що загальні правила займають проміжний етап... Вони є мостами від одного

окремого уявлення до іншого. Вони є індивідуальними знаннями такої форми, яка дає змогу використовувати їх для управління іншими фрагментами досвіду. Інакше наукові закони були б лише інтелектуальними абстракціями, критерієм правильності яких слугувала б їх взаємовідповідність. Через це поступово зникла б ознака, яка відокремлює науку від середньовічних спекуляцій» [94, с. 292].

Філософські методи раціонального пізнання здавалися Дж. Дьюї надто розмитими. Однак для прийняття «наукової раціональності» за зразок «оптимального способу мислення і доказів», вважав М. Ліпман, є вагомі підстави. Вирішальними факторами тут є «точність когнітивних засобів», «передбачуваність гіпотез», «інтерсуб'єктивна перевірка та практична ефективність». Не випадково чимало вчених апелюють саме до цієї моделі. «На користь прийняття наукової раціональності свідчить такий серйозний аргумент: оскільки наука досліджує відносини, тобто кількісні параметри, то пізнавальні програми також мають орієнтуватися на вивчення відносин, а не якостей» [46, с. 252]. Цей вагомий аргумент М. Ліпман не приймає цілком. «Мені здається, що перехід науки від якостей до відносин не має містити в науці індиферентність щодо якостей. Наука робить те, що вона вважає потрібним для елімінації проблем. Якщо пізнавальна практика й має починатися з вивчення відносин, то це не означає, що люди, які займаються освітою, повинні відкинути все моральне, естетичне й перцептуальне, земне й конкретне, усе те, що сприймається безпосередньо в досвіді. Отже, можемо дійти висновку про необхідність покращити рефлексивний елемент освіти, якщо застосування досвіду буде піднято на відповідний рівень» [153, с. 93]. Освітній процес буде сприяти збереженню понять і відносин, важливих для навчання та пізнання якостей, характеристик речей і явищ.

Важливо розрізнити поняття «раціональність» й «розумність». «Раціональність» найкраще тлумачити як «організаційний принцип», що належить до «оптимального поєднання засобів і цілей». Наприклад, будь-яка «бюрократична організація – державна, воєнна, релігійна – стане раціональною, якщо буде оптимально виконуватися мета, заради якої її створювали. Це стосується й освітніх структур. Система освіти раціональна, якщо оптимально



реалізується виховання особистостей, які володіють знанням і навчилися розумно мислити. У раціонально організованій соціальній системі з відповідними освітніми структурами в дітей є більше шансів стати розумними особистостями, ніж у нераціональному соціальному устрої» [46, с. 252]. Так, М. Ліпман писав, що в раціональному демократичному суспільстві «освіта може розглядатись як велика лабораторія раціональності, однак логічніше бачити в ній контекст, у якому молоді люди вчаться навичкам розумності, щоб у майбутньому стати розумними громадянами, партнерами та батьками. Несистематично організована спільнота з такою самою структурою інститутів освіти найімовірніше буде формувати людей, які схильні мислити нераціонально» [153, с. 94]. Результатом будуть соціальні деструкції та невизначеність.

Наука є одним з ефективних способів формування раціональності, яка в поєднанні з філософією освіти здатна надати важливу послугу в усвідомленні того, що вибрані предмети також характеризуються прогресивним розвитком, підсумком чого стане «творення наукових підходів до пізнання світу, формування відповідних бажань і ідей, які надають можливість більш ефективно орієнтуватися в соціальних умовах» [94, с. 255]. Однак повної перемоги наука не отримає допоки у викладанні кожної дисципліни не буде спрямованості на раціональність.

У цій ситуації постає проблема розумного мислення, його особливостей і оптимальних методів удосконалення якості пізнання. Причому «різні автори вкладають різне значення в поняття “розумне мислення” (reasoning), “розумна особистість” (reasonable person), “якість розумності” (quality of reasonableness). Одні тлумачать розумне мислення як раціональний і дисциплінований шлях до істини, що охоплює безпомилкове застосування “правил” для висновків і фокусування центральної ролі переконливих аргументів» [46, с. 253]. Завдання розумної особистості (суб’єкта розумності) полягає у відстеженні коректності процесу з використання аргументів. «Успішність розмірковування оцінюється за його послідовністю, відсутністю суперечностей, помилок, індукції, дедукції тощо. Таке уявлення про успішне розмірковування є типовим для тих, хто перейшов від

критичного мислення до логіки» [277, с. 91]. Тим самим воно є проєкцією раціонального освоєння світу, або наукової раціональності.

Витоками цієї раціональності є освітній «проект модерну», де здійснюється конститування «саморядної особистості», яка постає в модусі «творення самої себе». Єдиною опорною точкою в цьому процесі є об'єктивне знання, отримане в результаті раціонального пізнання. «Освіта отримує в модерні, – вказує С. Пролеєв, – кардинально нову культурну роль і безпрецедентну онтологічну значущість, оскільки єдиною дійсністю та достеменністю, яку визнає модерн, є та реальність, яка відкривається самодіяльному суб'єкту та зрештою постає з нього» [204, с. 160]. Модерна освіта заснована на принципах наукової раціональності, що стає основою розумного мислення людини в процесі самовизначення в соціальній і культурній дійсності.

«Розумність» – означає бути точним, аналітичним, не робити суперечливих суджень. Уміння знати та практично використовувати елементарні правила формальної логіки доцільне. Однак очікувати на результат – продуктивне розумне мислення (наприклад, вводити в шкільну програму курси формальної логіки), як показує досвід, було б необачно. Окрім цього, не доцільно включати в шкільні програми формальну логіку в «чистому» вигляді. «Навчання логіці не допомагає учням застосовувати її та працювати з контекстом. Найрезультативнішою є освіта, що спеціалізується на використанні повсякденної мови й неформальної логіки, формуючи стиль мислення» [153, с. 94–95], – зазначає М. Ліпман.

Необхідно зазначити, що «під час вивчення певного предмета (наприклад фізики) стиль мислення, який істотно визначає підсумок пошуку, на етапі завершальної трансформації охоплює універсальні, пов'язані з категоріально-усеосяжними презумпціями епохи, а також загальнонаукові, внутрішньо-дисциплінарні й метатеоретичні компоненти. Вони зумовлені характером об'єкта, що осягається на різних рівнях його аналітичного розподілу та специфікою культурної традиції мислення. У своїй синтетичній єдності ці складники утворюють реальну конкретно-специфічну форму пізнання (і перетворення) світу, яка фіксує ситуативний бік свідомості – певний стиль науково-теоретичного мислення» [46, с. 253]. Його «глибинну основу становить необхідна історично

визначена конфігурація змістовних розумних (раціональних) норм, які формують смисловий аналіз» [258, с. 29]. Універсальним засобом використання цих норм постає отримання знання з його орієнтацією на об'єктивність.

Розумність (суб'єкт, процес і якість розумності) можна розглядати по-іншому. Осягнути «розумність» можна на шляху до істини, тобто під час її дослідження, що перетворюється в усвідомлене «продуктивне судження». Звісно, це досить широке уявлення про «розумність» як фактор мислення. Однак «воно типове для повсякденного уявлення про неї і, загалом, працює на практиці. Часто розумне мислення прив'язане до специфічного контексту та не завжди побудоване відповідно до правил застосування причиново-наслідкових зв'язків. Воно охоплює ціннісні виміри, усвідомлення поставленої мети, оцінку якостей мотивації та розуміння. Розумність (reasonableness) у перекладі з англійської мови буквально означає «здатність розмірковувати, мислити, використовуючи підстави, з наведенням критеріїв». Однак підстави (reasons) можуть бути актуальними, моральними, епістемологічними, логічними, естетичними тощо. Таким чином, поняття «розумна особистість» передбачає її здатність оцінювати специфіку підстав, до яких можна апелювати, характер дискурсу, доречний у цьому контексті, який оприявлюється в судженні» [46, с. 253]. Суть проблеми полягає в тому, що наука, яка продукує раціональне пізнання, є не єдиною сферою людської діяльності. Наукове пізнання переважно постає лише засобом для розв'язання суспільством своїх багатоманітних проблем. Зводити «всі форми людської діяльності до наукового пізнання або будувати її за його зразком наївно» [238, с. 146], – вказує П. Фейєрабенд.

Зазвичай «розумне судження може ґрунтуватися на припущеннях чи конвенціях, стосовно яких наведення умов і точних критеріїв є неможливим. Коли хтось говорить “Я вірю в X”, але не надає аргументи свого вірування, воно все-таки може бути розумним у тому випадку, коли той, хто висловлюється, бере на себе когнітивну відповідальність за наслідки такого переконання і вважає його відкритим для будь-якого коригування. Те саме можна сказати і стосовно висловлювань про інтуїтивні почуття й уявлення» [46, с. 253]. Результат такої дискусії в цій ситуації залежить не лише від доказовості й послідовності

наведених аргументів, а й «від урахування інтелектуальних уподобань і можливостей тих, хто бере участь у ній» [277, с. 92]. Останнє є надзвичайно важливим сьогодні, коли соціум у його розвитку дедалі більше інтелектуалізується, стає серією мисленневих подій, які відбуваються вже не стільки в часовій послідовності, скільки одночасно як вибухове розширення цивілізації, експансія мислення, думки в усіх напрямках» [275, с. 68].

Необхідно враховувати амбівалентність розумності. Те, що «один вважає розумним, іншому здається безглуздим, оскільки вони відрізняються у визначенні значущості мети й підстав, які потрібно брати до уваги. Наприклад, судження про твори мистецтва чи моральні дилеми часто залежать від різних ціннісних орієнтацій особистості. Однак важливо не забувати про головну вимогу: поняття “розумна людина” передбачає відкритість до корекції її поглядів під час залучення до діалогу з людьми, які не поділяють її власних поглядів, а також можливість їх змін щодо предмета дискусії» [46, с. 253]. Такі зміни та переходи постають процесом мислення. На думку М. Епштейна, «брати участь у процесі мислення – передбачає не звичайне спілкування, коли співрозмовник ділиться з нами своїми актуальними почуттями й думками, а ми сприймаємо їх як належне, співпереживаємо чи навпаки, погоджуємося або заперечуємо, тобто однозначно визначаємо власне ставлення до їхньої фактичності. Погоджуватися чи сперечатися з Г. Гегелем або з Ф. Ніцше – це приблизно те саме, що вистрілити з глядацького залу в злодія Яго на сцені чи встромити ножа в Івана Грозного, який вбиває на картині власного сина, чи мріяти про зустріч з улюбленим літературним героєм, відважним лицарем, принцом. Філософське мислення, якщо поставитися до нього концептуально, тобто сприйняти як мислимість, а не як думку, зовсім не вимагає згоди чи незгоди, а допускає одразу і те, і те, оскільки розширює континуум мислення. Зазвичай вважається, що завдання мислителя полягає в тому, щоб переконати читача, нав'язати йому певне уявлення про світ. На нашу думку, обов'язок мислителя – викликати ефект згоди-незгоди, мисленневий катарсис, інтелектуальне осяяння. Читач раптом пізнає, що можна думати по-різному, а мислення передбачає наявність протимисленневості, через що нескінченно збільшується сама сфера думки» [274, с. 105].

Фактом сьогодення є те, що «людина не уявляє себе без інформаційних технологій. Це результат швидкого прирощення знань, що неминуче вимагає відповідного якісного мислення, здатності до творчих рішень у нестандартних ситуаціях і, як наслідок, відповідальності за те, що відбувається. Така ситуація наповнює особливим змістом життєвий простір людини, є своєрідним полем її самореалізації» [46, с. 254]. Від рівня наповнення мислення індивіда знаннями, що визначає життєві принципи й установки, зрештою залежить доля цивілізації. Однак це не «лінійний процес. З історії філософії відомо, що для Арістотеля знання – одне, для Ф. Бекона – друге, для І. Канта – третє, для психолога – четверте тощо. Кожний по-різному відповідає на запитання про те, що таке знання. Чи не є це “чистим суб’єктивізмом”, адже концептуалізація істотно визначає і спосіб отримання «знання про знання», і способи його використання? Але коли говоримо про те, як знання влаштоване, то стверджуємо різне його розуміння, відповідно до наших епістемічних концептів» [212, с. 59], наприклад, природничо-науковими або феноменологічними.

Природничо-наукове знання належить, з одного боку, до математичних моделей природних процесів, а з іншого – до природних процесів, приведених технічним шляхом у відповідність із цими моделями. Таку «другу природу», написану мовою математики, ще потрібно було сформулювати, чим і займалася потім декілька століть наука. Згідно з феноменологічною концепцією, якщо дослідник вибере правильну установку, то буде мислити без підстав, якщо буде довіряти своїй свідомості, то предмет сам виникне у своїй унікальності та сутності. У межах цієї концептуалізації феноменолог може реконструювати «умови мислимості» власних уявлень, виявити «горизонт своєї свідомості» [212, с. 62–63]. Це буде для нього неявним знанням, відкритим завдяки діяльності розумного мислення чи мислення рефлексивного. У низці досліджень доводиться позиція, що людська діяльність у процесі розвитку охоплює розум, рефлексію, мислення. Кожний новий досвід рефлексивного освоєння реальності й отриманого з його допомогою знання формує розуміння, тобто розумне ставлення до світу, ситуації, події. Це змінює суб’єкт пізнання, тобто світобачення людини.

Разом із когнітивною ознакою самокорекції поняття «розумна особистість» охоплює морально-етичні характеристики. Розумно мисляча особистість пропонує власну думку у вигляді переконливих доказів і не рахує свою інтуїцію й безпосередність очевидними для інтелекту [69, с. 32–35]. Відповідаючи опоненту, вона пропонує, наводить власні аргументи та пропозиції. З огляду на це, існує зв'язок між вихованням розумної (мислячої, рефлексивної) особистості та демократією. Відповідно до просвітницького соціал-реформістського зразка, вважається, що «формування розумно поміркованих особистостей – це головна робота раціонально організованого суспільства» [277, с. 93]. «Розумна», раціональна людина є творцем демократичного суспільства. Спільноти адекватних, критично мислячих людей є основою демократії.

Метою філософії, починаючи з часів античності, було формування розумних, мислячих, соціально та морально відповідальних громадян. «Хто розумний, той добрий», – говорив Сократ. Реалізація філософських програм навчання залежала від наявних на той час наукових, релігійних, етичних і аксіологічних репрезентацій про індивіда та його розумові здібності, що переважно формували домінуючі парадигми пізнання й наукової, просвітницької, навчальної діяльності. Це обумовлювало формування власного бачення процесу навчання та виховання особистості. Однак головним залишалось виховання людини розумної, що було покладено насамперед на філософію. Основою філософії є ідея, виражена в «кантівському охарактеризуванні просвітницького мислення як імперативу, що змушує нас використовувати власний розум для подолання своєї беспорядності, у якій ми самі винні» [219, с. 30], – зазначає Л. Свендсен. Це свідчить про те, що кожна людина несе відповідальність за своє розуміння добра і зла та власні розмірковування, учинки.

Для філософії в усі часи головне питання її просвітницького впливу полягало в пошуку інструментів, методів і форм навчання, які можна застосовувати для покращення мислення людей, особливо молодих. Низка відомих учених вважають, що, оскільки навчання є прищепленням навичок розумного розмірковування, то їх можна було б напрацьовувати в межах звичайних шкільних предметів. Так, Дж. Райл зазначав, що «навчитися розумно

розмірковувати можна в школі, а Б. Рассел називав логіку й математику найкращими засобами “розвитку мислення”» [44, с. 135]. Проте ніхто не заперечував пріоритету філософії, мистецтва і науки загалом.

У цьому контексті заслуговує уваги думка про те, що для повноцінного формування мислення важливо поєднати заняття та позаурочні інтереси, запити, хобі. Важливо формувати інтелектуальну реакцію, що дає змогу переключатися з одного об’єкта пізнання на інший, зберігаючи інформацію, встановлюючи зв’язок між різними думками. Уміле використання «розумових сил полягає в розвитку відчуття, сприйняття, уявлення та фантазії. Це найбільш необхідна умова мислення» [44, с. 135]. Потрібно «навчити дитину здатності захоплюватися, дивуватися, що є одним із найважливіших стимулів розумового розвитку» [230, с. 178–179]. У ствердженні мислення особливу роль відведено знанням, у яких переплітаються причинно-наслідкові, часові, функціональні зв’язки, зароджуються питання, які потребують вирішення. «Думка одного учня “пробуджує” ідею іншого. Так виникає і формується інтерес. Зацікавлення – це особливе емоційне “забарвлення” думок, які супроводжують процес оволодіння знаннями. Від його “яскравості” залежить уміння використовувати пам’ять» [44, с. 135]. Урок має «захоплювати». Навіть сухий, одноманітний матеріал може стати цікавим, якщо «учень власними зусиллями відкрив у ньому невідоме і зрозумів його» [230, с. 180–181]. Таким чином, потрібно зацікавити учня, пробудити в ньому інтерес до навчання.

Інтерес і зацікавленість завжди були головним мотивом пізнання, відкриття, діяльності та творчості загалом, що кваліфікується як «мислення заінтересоване». Тому «краще ілюструється актами мислення, коли ми щось оцінюємо, переживаємо афекти, активно впорядковуємо справи, відчуваємо емпатію до когось. Зацікавленість не зводиться до ціннісного чи емоційного компонента. Педагоги, які займаються вихованням навичок мислення, мають поєднувати в процесі роботи когнітивні, творчі, емоційні та неформальні моменти. З метою покращення мислення учнів їх якомога частіше потрібно змушувати творчо мислити, думати про творчість, критично досліджувати та міркувати про турботи (caring thinking). Потрібно формувати такі їх відчуття, завдяки яким людина не

просто пізнає світ, а здатна мислити про нього і людей, які в ньому живуть, боротися за досягнення їхнього блага» [153, с. 95]. У результаті цього досягається ефективність сприйняття, яке більшою мірою залежить від уміння зіставляти нове з уже вивченим раніше.

Реформування освіти, яке проводиться сьогодні в Україні, часто свідчить про педагогічну обмеженість викладання традиційних предметів у навчанні щодо навичок інтелектуально мисленнєвої діяльності. «Головний критичний аргумент такий: у цьому випадку учнів навчають мислити на базі готового матеріалу академічних дисциплін, тобто осмисленого авторами підручників і поданого вчителями» [44, с. 136]. Однак новаторське мислення виникає тоді, коли «процес навчання відбувається на основі знання, яке потребує самостійних пошуків. Оптимальною дисципліною в цьому контексті є філософія, яка безпосередньо (а не опосередковано) здійснює розвиток мислення. У формуванні розумної, творчої мислячої особистості важлива роль належить соціокультурному простору» [277, с. 94].

Прикладом такого середовища можуть бути Академія Платона, гурток Блумсбері в Кембриджі, який об'єднав декілька десятків інтелектуалів на початку ХХ століття. З гуртка вийшли особистості, думка й позиція яких насамкінець визначала творче життя всієї Англії, а саме – Леонард і Вірджинія Вулф, Едвард Морган Форстер, Клайв Белл, Роджер Фрай, Літтон Стречі і, зрештою, Джон Мейнард Кейнс [253, с. 327]. Вирішальну роль у створенні соціального середовища в усі часи відігравала філософія, яка постає в різних контекстах. У випадку Буртіна Блумсбері – це філософія неопозитивізму. Філософія відкриває можливості розвитку мислення.

Зазначимо, що «навіть у повсякденній мові ми часто вживаємо “мислиме” як синонім “можливого”, а “немислиме” – “неможливого”; “можливе – це те, що не містить суперечності, тобто  $A = \text{не-}A$ ”, а основний закон мислення (несуперечності) вимагає її уникати. Наприклад, можна уявити світи, які складаються з води або з вогню. У цьому смислі світи Фалеса й Геракліта – можливі. Можна оскаржити істинність суджень про воду чи вогонь як про субстанційні першоджерела» [44, с. 136]. Якщо вважати філософію дискурсом про



реальне, тоді філософія Фалеса і Геракліта з критичного погляду є хибною. Однак, «взята в модальності можливого, вона зберігає власну цінність як досвід відтворення одного з уявних світів, як послідовність кроків, що розширюють межі мислимого» [276, с. 74].

Зазвичай здібності, уміння, навички, що необхідні для читання, говоріння, слухання, рахування тощо є базовими для мислення. «Саме їх вивчають у школі (до школи, навчившись говорити й поводитися з предметами, людина засвоює первинні форми мислення, які потім використовує впродовж життя). Вважається, що базові навички, які ми здобуваємо в школі, є простими» [44, с. 137]. Однак у цих здібностях міститься поліфонія інших можливостей, а також різноманітні ментальні акти. Важливу роль у цьому виконує «критична, мотиваційна, обґрунтувальна діяльність розуму. Вона розвивається разом з іншими навичками, а не є додатком до них. Одне з головних завдань навчання полягає в тому, щоб розкрити й упорядкувати сферу когнітивних компонентів, які становлять обґрунтувальну діяльність розуму й можуть бути задіяні навіть в одиничному акті читання, письма, слухання, говоріння чи лічби» [277, с. 113], – зазначає Н. Юліна.

У наш час «не лише вдумливі педагоги, а й адепти самостійного та інтерактивного навчання готові погодитися з тим, що найбільш адекватною наукою для розвитку розумного мислення є філософія. Перед представниками цієї дисципліни постало завдання теоретично обґрунтувати та практично підтвердити те, що вона володіє унікальними засобами, які можуть бути використані для безпосереднього покращення розумної мисле діяльності» [44, с. 177]. Розв'язання цього завдання вимагає експлікації критеріїв оцінки розумності (її характеристики можливостей філософії в навчанні розумності) та їхнього підтвердження. Так, низка вчених «виділяє два релевантні критерії, за якими можна оцінювати розумність мислення особистості: кількісний і якісний. Перший пов'язаний із фіксацією набуття чи покращення лінгвістичних, дослідницьких, когнітивних, соціально-психологічних, етичних, соціальних й інших навичок, які можна аналізувати за допомогою різних тестів. Другий належить до категорії розумності, або мудрості, яку виміряти зовнішніми показниками практично неможливо» [44, с. 177]. Ця ознака виявляється «в професійній діяльності, спілкуванні з людьми,

сім'ї, вихованні дітей, участі у громадських справах, політиці та в інших видах діяльності» [277, с. 95]. Останнє зумовлено зростанням ролі освіти й освіченості в ролі форм «символічного» та соціального капіталу, які сприяють успішному функціонуванню індивіда «у соціальній системі» [204, с. 164].

Таким чином, постає запитання про можливість уведення філософії в шкільну програму, адже в деяких європейських країн цей предмет викладається. Необхідність введення філософії в шкільну програму, зокрема на початку навчання, доводять недостатністю понять, що заперечує можливості адекватно осягати філософські поняття, оперувати ними, будувати логічні судження. Філософському навчанню мислити мають передувати тривала мовна практика, досвід уміння читати й писати, після чого можна переходити до предметів, які вимагають складних мисленневих операцій. Мовний прогрес, таким чином, безпосередньо залежить «від набутого вміння мислити. Досвід показав, що всі мовні предмети – читання, письмо, література – засвоюються краще, коли в учня з'являються здатність розмірковувати, уміння аналізувати, проводити аналогії, зіставляти» [44, с. 137–138]. А також сприяє творчому ставленню до власної розумової діяльності (наприклад, проаналізувати відмінність добра і зла та пояснити їх ознаки). «Розум, – пояснює П. Гайденко, – вимагає цілісності, завершеності, замкненості на самого себе. Окрім вказаної вимоги, розум також визначається змістовно, і це змістовне визначення полягає в тому, що принцип або ідея розуму тотожна ідеї добра... І в науці, і в мистецтві можна здобути, згідно з І. Кантом, лише ілюзію цілісності та самозавершеності» [42, с. 95–96]. Кантіанська етика висунула до розуму індивіда жорсткі вимоги: він має прагнути максимально подолати власні природні, асоціальні й аморальні схильності та вади.

Освітня й науково-пізнавальна практика засвідчують: «вчити мисленню й мові потрібно одночасно. Філософське навчання передусім передбачає вербальні операції з мовними парадигмами. Воно напрацьовує звичку орієнтуватися в мовному багатстві, у зв'язках смислів і понять, слів та їх референтів. Мислення стає “людським мисленням” під дією слів, їх застосування» [44, с. 138]. Освічена людина – та, яка вивчила мову й оперує значеннями слів. Варто зауважити, що

на явним є безпосередній зв'язок між, з одного боку, засвоєнням мови під час активної вербальної практики, а з іншого – тренуванням навичок хорошого мислення. Їхнє поєднане використання впливає на академічні успіхи учнів. «Ніщо так не навчає дітей обґрунтованого розмірковування і на його основі – мислення, як ретельне дослідження багатоманітних форм використання мови й пов'язана з цим дискусія про власні спостереження та висновки» [153, с. 97], – вважає М. Ліпман.

Разом із тим, «філософія як продуктивний і перевірений часом спосіб формування мислення виступає в опозиції до формальної логіки. На думку М. Вертгеймера, коли ми намагаємося описати процеси мислення термінами традиційної формальної логіки, то результат часто виявляється незадовільним» [44, с. 138]. Можна використати послідовні правила логіки, проте вони не відображають «розумний хід думок». На практиці «зустрічаються логічно помірковані, розсудливі люди, які в певних ситуаціях продукують правильні рішення, але вони досить далекі від справжнього злету думки. У процесі своєї діяльності логічне тренування спричиняє обґрунтованість кожного кроку, сприяє розвитку критичного розуму, але саме по собі не призводить до продуктивного мислення. Можна бути точним, але пустим і безглуздим, тому завжди важко описати адекватне мислення» [44, с. 138].

Отже, у цьому контексті «мовна практика, хоча й інтенсивна, є недостатньою для розвитку продуктивного мислення. Окрім того, обмежена практика звичайних шкільних предметів з їхньою специфічною дисциплінарною мовою може “сковувати” формування мислення й розмірковування» [44, с. 138]. Звичайне спілкування (у колективі, сім'ї) у порівнянні з нею більше стимулює розвиток інтелекту і мислення. Така розмова менш упорядкована, однак вона більш доступна учню. З початку народження в сім'ї «мислення дитини, – зазначає М. Ліпман, – робить колосальний стрибок, пов'язаний із засвоєнням природної мови. Поява вміння говорити передбачає, що одночасно відбувається засвоєння семантики, синтаксису й логіки. Вивчаючи мову, дитина ставить суб'єкт перед предикатом, наводить об'єкти для транзитивних дієслів, доходить висновку, що заперечення наслідків умов охоплює відкладання умов, описує, пояснює й навіть

виходить на метакогнітивний рівень, висловлюючи судження про істинність чи неправдивість висловлювань» [153, с. 96]. Загальновідомим є факт значущості засвоєння мови та вміння передачі інформації в ранньому дитинстві, що постає упродовж усього життя платформами, на яких будується життя людини розумної. Диспозиція до засвоєння мови існує поряд із пізнавальною. «За рівних умов, ті, кому пощастило зберегти в цілісності й функціональній активності набір когнітивних умінь, набутих у ранньому дитинстві й на початку навчання, а також ті, у кого когнітивні навички підтримувалися й розвивалися сприятливими соціальними умовами, можуть досягти позитивного результату» [153, с. 96], – підсумовує М. Ліпман.

Одним із дискусійних питань у визначенні ролі освітніх інструментів, зокрема філософії, у розвитку мислення є зіставлення усного мовлення й письма. Вербальна практика переважно використовує усне мовлення, але вищим рівнем семіотичного вміння й мислення постає розвиток письма. Таким чином, виникає можливість знаково фіксувати в пам'яті образи, сприйняття, враження, емоції та вільніше розпоряджатися ними. Однак для засвоєння цього етапу й оперування мовною символікою без труднощів дитина має накопичити досить «багату практику усної, живої, спонтанної мови, у якій час від часу відбуваються порушення граматичних норм, логічні “стрибки”. У ній потрібно широко застосовувати аналогії, метафори, ілюзії» [44, с. 139], а також помилкові словосполучення, двозначності тощо. «Організоване розумне розмірковування, – зазначає Н. Юліна, – формується на засадах набутого в дитинстві вміння розбиратися в структурному потоці живої мови, виокремлювати в ній суттєве, фіксувати суперечності, відрізняти метафори від реальності тощо. Саме її необхідно насамперед залучати в мисленні, і на її розвинутій базі легше здобуваються семіотичні навички читання, письма, оперування математичними й іншими символами» [277, с. 101]. Важливою умовою формування в процесі уроку є матеріал, наповнений розумними, філософськими ідеями, які спрямовують освітній процес в організоване русло, збагачують усне мовлення й водночас роблять мислення більш послідовним, змістовним і аргументованим.

З огляду на значення для розвитку мислення освоєння символічних форм мови, важливо враховувати її «індивідуальні» та «соціальні» («публічні») форми, кожна з яких має свої плюси. Мислення «про себе» як «мислення про мислиме» стимулює «суб'єктивні фантазійні й інтерпретативні здібності мислення» [277, с. 102]. Воно пов'язано зі словом, мовленням, спілкуванням. Кожна розмова – це насамперед розмова з собою, діалог свідомості та «знакової свідомості». Розмова постає як ланцюг «взаємних заперечень і узгоджень». Запереченням є обдумування почутих слів, мовчання, обман. Перша промова (розмова) складалася з вимог і наказів. «Перший гріх» – це невиконання сказаного (Адам і Єва не послухалися Бога і були покарані вигнанням з Раю). Щоб «побачити», зрозуміти себе, потрібно заговорити. Людина заговорила, почала думати, мислити і «побачила» себе. І зрозуміла, що вона не говорить, а мислить через мову [63, с. 77].

На думку М. Епштейна: «специфічним предметом філософії, на відміну від інших наук, є не мислення й не суще, а мислиме». Потрібно відрізнити філософію як «мислення про мислиме» від кантівського епістемологізму й гегелівського панлогізму. Те, що пропонується формулою «мислення про мислиме», є спробою збагнути «механізми мислення» та вказати критерії його об'єктивної істинності. «Мислення про мислення звернене саме до себе, як чиста рефлексія, самоаналіз мисленнєвих здібностей і процесів. Воно не обмежене цим герменевтичним колом самоінтерпретації, а відкрите всьому, що перебуває за межами мислення як такого. Причому філософське міркування зіставляє найменші одиниці (конкретну річ, явище) з найбільшою одиницею (Всесвітом). Очевидно, що мислиме не є самим мисленням, а те, що відкривається йому як близька чи віддалена можливість» [276, с. 77].

Практика пізнання та навчання показує, що «мислення про мислиме» стає реальністю під час читання відповідних текстів та їх інтерпретації. Відповідно до цього, заняття має бути побудоване за аналогією з «сократичною бесідою» або діалогом: удома діти читають «філософську» повість «про себе», у школі – уголос по черзі за абзацами. Акт читання в цьому випадку здійснюється не лише для себе, а й для іншого, щоб бути успішним класом як колектив, а суб'єктивна

інтерпретація прочитаного обговорюється. Інакше кажучи, це – «публічний» акт, який має свій філософський, інтелектуальний і етичний аспекти. Таким чином, розумне мислення передбачає не лише вміння говорити, читати та писати, а й наявність широкого словникового запасу. Чіткість розмови на філософських уроках полягає в розширенні складу мови завдяки поняттям, які не є центральними в інших дисциплінах, але відіграють ключову роль у дослідницькому, рефлексивному навчанні. Це поняття, які позначають розумові (ментальні) стани (мислити, думка, вдумливий, розум, розумність, міркувати, уявляти, вважати, усвідомлювати, цікавість, допитливість, ідея, поняття тощо); поняття, які використовуються під час дослідницької діяльності (аналізувати, досліджувати, сперечатися, аргумент, аргументувати, пояснювати, підтверджувати, розумне розмірковування, приклад, істинне, хибне, коректне, правильне, неправильне, релевантне, контекстуальне, критерії тощо); поняття, що виражають позицію й оцінку інших явищ (розуміти, розуміння, знати, знання, перспектива, точка зору, різниця, проведення розрізень, загальна картина, повна картина, головна ідея, альтернативний погляд тощо) [277, с. 104]. Використовують також інші поняття, обґрунтовані з позицій філософії (обдуманий, обґрунтований, умілий, мудрий).

Філософія має навчати того, як отримувати раціональні та мудрі судження. Зазвичай «хороше» судження не можна розкласти на деталі, строго класифікувати та навчати правил його досягнення. У ньому є те, що не піддається точному аналізу: зацікавленість, чутливість до контексту, інтуїція, унікальність переживань висловлювача тощо. Проте «у виробництві судження є певні правила й закономірності, які дають змогу здійснювати аналіз і на цій основі навчати, тобто показати, як уникати поверхових, необдуманих висновків, а прості судження перетворювати в рефлексивні, отримані в результаті роботи мислення» [153, с. 98]. Іншими словами, мислення є «енергізацією знання», розривом і перестановкою зв'язків між його елементами, виробництвом нових смислів, «прискорених» у порівнянні з їх статичним перебуванням у формі відомого факту [275, с. 48].

Філософський аналіз засвідчує, що в рефлексивному судженні завжди є критичний і творчий аспекти. Для критичного мислення характерними є: «1) чутливість до контексту (як формальної, так і неформальної логіки); 2) самокорекція (фаллібалізм); 3) дотримання певного вибраного критерію (критерію істини, несуперечності тощо); 4) прийняття до уваги прикладного аспекту (медичного, інженерного, архітектурного тощо). Характерними ознаками творчого мислення постають: 1) провідна роль цілісного контексту (холізм); 2) самотрансцендування (саморефлексія); 3) використання багатьох послідовних нюансів, які суперечать один одному (життя – versus – мистецтво); 4) чутливість до практично-прикладного аспекту (наукових гіпотез, творів мистецтва, політичної уяви тощо)» [44, с. 141]. Виокремлення в цілісному мисленнєвому процесі цих двох поглядів постає досить умовним. Насправді вони постійно взаємодіють; їхня гра, зворотний зв'язок, взаємозумовлення та взаємокорекція утворюють фундамент, підґрунтя творчого, конструктивного мислення, яке називають «мисленням вищого порядку (інтелектуальним)» [277, с. 104].

Для розуміння мислення цього рівня розрізняють дві важливі умови. У контексті першої належну увагу приділяють процесуальному моменту, рушійному механізму, які визначають напрям розвитку мислення до більш «вищого». Пусковим механізмом є запропонована в певному контексті проблемна ситуація й потреба її розв'язання. Саме вона залучає «механізм пам'яті, зіставлення минулого досвіду з теперішнім, загальну оцінку ситуації, гіпотези про розумні кроки, сумніви в їхній правильності, пошук нових гіпотез тощо. На цих засадах здійснюється осмислення проблеми й відбувається творчість нових смислів» [277, с. 104–105]. Друга умова впливає з визнання необхідності проблеми, яка запускає «критичний і творчий механізми, саморефлексію, самооцінку, корекцію. Творче судження утворюється в результаті трудомісткої та складної роботи, завдяки якій педагогічна стратегія постає програмою смислотворчої, критичної, корекційної діяльності розуму. Вироблення творчого судження нагадує створення мистецького твору: творча уява виготовляє нове, а критична інспекція розуму відсікає зайве» [277, с. 105].

Таким чином, критичність, критеріальність, творчість, зацікавлення, на основі яких виробляються якісні, творчі судження, є «характеристиками мислення “вищого”, якісного порядку. Цей тип мислення є доміантним у філософії, релігії, моральних судженнях, соціальних науках і всюди, де створення нового супроводжується саморефлексією» [44, с. 142]. Історія розвитку філософії, педагогіки, психології підтверджує, що навчати мислити можна й потрібно, адже це сприяє знаходженню на ранніх стадіях потрібних доказів для власних думок із подальшим обговоренням з урахуванням наведених критеріїв. У цьому контексті не менш важливо розширювати розум, ментальність і способи її мовного вираження. Мислення сьогодні ставить нове завдання: окреслити семантику та граматику «можливих світів». Багатомірність «нових смислових просторів вимагає розширення категорій, які вичерпали себе в логіці нашого тримірного простору» [275, с. 44–45], – зазначає М. Епштейн.

Філософія та методологія «критичного раціоналізму» у процесі «об’єктивного пізнання відображає логіку розвитку наукового знання і є його “жорсткою” моделлю. Ліпманівський тип раціональності на засадах включення філософії використовує освітню практику, яка не має жорстких меж (її можна назвати «м’якою»)» [46, с. 254]. Таким чином, процес мислення набуває множинності, полізмістовності значень. Дослідження історичних типів раціональності розпочинають із вивчення та зіставлення наукових теорій. Засадами наукової раціональності є точність когнітивних засобів, передбачуваність гіпотез, практична ефективність. У контексті наукової раціональності постає проблема розумного мислення, що передбачає аналітичність, точність і несуперечливість суджень [151; 152]. Здатність «мислити розумно» обумовлює прогрес суспільства та людини.

Дослідження «філософських основ мислення з акцентом на навчальному процесі ставить завдання розглянути механізм формування міркування на практиці. Педагогічний досвід показує, що від єдності різних програм залежить інтелектуальне виховання» [44, с. 142]. Його характер визначається індивідуальними особливостями мислення. Аналіз «розумової роботи засвідчує, що для осмислення й збереження в пам’яті обов’язкового матеріалу потрібно



прочитати певний обсяг позапрограмної науково-популярної літератури. Здатність абстрактно мислити залежить від продуманих, послідовних, інтенсивних розумових зусиль, скерованих на осмислення цікавого, бажаного» [44, с. 142]. Саме від цього залежить розвиток пам'яті загалом. Мислення зумовлює формування інтелектуального середовища учнів, багатогранність духовного життя, постійний обмін інформацією, думками, знаннями тощо.

### **3.3. Критичне мислення в просторі інтелектуальної діяльності**

Суб'єктом мислення є вільна особистість, діяльність якої зумовлена набутими знаннями, спілкуванням і культурою. У її межах відбувається діалог, здійснюється зіставлення думок та ідей, які перетворюють одна одну під час творчій реакції на новий смисл. Особливість мислення полягає в тому, що воно задовольняє як теоретичні, так і практичні запити та відносини, розгортається як осягнення іншої, відмінної від власної, позиції. Вибудовується реальність, у якій і суб'єкт, і те, що він намагається осмислити та зрозуміти, немов виникає повному. Це відбувається тому, що мислення не «зводиться до пізнання і не вкладається у форми знання, оскільки створює такі поняття, які не мають відповідності в реальності. Дійсність, навпаки, може бути поступово приведена у відповідність з цими поняттями. Так, виникає все, що людина “від себе” привносить у дійсність, тобто надприродний світ історії та культури» [275, с. 45], – зазначає М. Епштейн.

Здатність творчо мислити залежить від інтенсивності розумових зусиль, які спрямовані на пізнання й освоєння теоретичного знання та соціально-культурної практики. Оволодіння правилами і нормами мисленнєвої діяльності, формування вміння рефлексії та саморефлексії є умовою реалізації особистості в ситуації динаміки процесів сучасного глобального світу.

Зазначені особливості мислення завжди отримували реалізацію в процесах здійснення наукової роботи, навчальної діяльності, формулювання проблем і фактів, творення ідеальних об'єктів, здійснення інтерпретацій, осмислення й обґрунтування всіх аспектів розуміння їх результатів. До того ж, мислення як

спосіб пізнання й освоєння природної та соціальної реальності постійно змінюється та розвивається під впливом навколишнього середовища, зокрема соціально-культурного, інтелектуального, ним же створеного. Платон і Арістотель, М. Коперник і А. Ейнштейн не мислили заради мислення, а давали відповіді на виклики їх епохи, причому не лише створювали щось зовсім нове, а й дотримувалися традицій, переосмислюючи і використовуючи їх. Мислення в цьому контексті потрібно концептуалізувати як «деіндивідуальне» утворення, специфічну форму інтелектуального життя, що продукує концепції, теорії, знання, ідеї, моделі. Результатом такого мислення є «вдумлива особистість, яка живе міркуванням... З іншого боку, мислення розуміється як міркування окремої особистості – Платона, Сократа, Г. Галілея та ін. Однак особистість думає, приводячи в рух деіндивідуальне мислення, відновлюючи його життя – необхідну умову міркування індивіда» [212, с. 232], – вказує В. Розін.

Історія розвитку культури підтверджує, що шлях мисленнєвої діяльності розкриває всі аспекти природного та соціального світу. Упродовж ХХ ст., коли техніка визначилася як найважливіший фактор подальшого суспільного розвитку, вона водночас стала й об'єктом філософського аналізу. Аналізуючи її сутність, М. Гайдеггер писав, що шлях у розкритті цієї сутності – це спосіб мислення, який здійснюється через мову [250, с. 321]. Тобто розкриття сутності мислення здійснюється шляхом методологічної рефлексії, а також роздуму, але обґрунтованого та раціонально орієнтованого. Це реалізується не лише через культурне життя людини, спілкування, а й через освіту, що акумулює всю названу тріаду. Мислення становить результат навчально-пізнавальної діяльності в процесі історичного розвитку, воно змінюється, проходячи певні цикли. У цьому контексті, виникнувши, наприклад, в античній культурі, мислення формується та стверджується завдяки діяльності спочатку філософських шкіл, потім – через релігію та церкву, далі за допомогою науки, яка за потреби створювала дослідницькі центри, академії, і, зрештою, – через університетську освіту. Таким чином, мислення є діяльністю: з одного боку, індивідів (особистостей), а з іншого – соціокультурною, пізнавальною діяльністю, яка володіє способами

диференціації праці й інтеграції, передачі, комунікації, досягнення поставленої мети (розв'язання завдань) та низкою інших [212, с. 233].

Для усвідомлення цього процесу потрібно зазначити, що способом перетворення одиничних думок у форми цілеспрямованої мислимості є філософія, яка збільшує модальність пізнання світу. Філософія творить багатолікі можливості мислення, оскільки вона містить його численні інтенції. «Мислення – це гра мислимостей, і коли до цієї “гри” долучається філософія, вона виявляє в основі дійсності світ потенцій, які охоплюють сферу актуальностей» [276, с. 93], – зазначає М. Епштейн.

Такою актуальністю постає освітньо-навчальна діяльність, у якій мислення здійснює реалізацію науково-методологічних розробок і планів. Це дає змогу дотримуватися несуперечності, ясності, системності мислення. Уперше вказане – правильне – мислення було сформульоване Арістотелем. «Мислення про неділиме належить до тієї сфери, де не може бути шахрайством, а там, де (трапляється) обман, відбувається поєднання понять... Однак не завжди розум такий, але мислення, предмет якого береться в його суті, (завжди вбачає) істинне, а не лише виявляє зв'язок між чимось» [5, с. 97, 99], – вказує Арістотель.

Завдання пізнавально-навчального процесу полягає в спрямуванні мислення (думання) на правильний шлях. Коли новий розмисел заплановується (проектується), його задум сформульований, правильність задається орієнтацією на побудову зразків або методів. Остаточний (хоча і формальний) варіант сутності мислення, створюється логікою в процесі навчально-пізнавальної діяльності. До цього потрібно додати соціальну характеристику, оскільки під час розв'язання певних проблем і завдань думає не лише окрема особа, вибудовуючи реальність (світ для себе), а й багато інших людей. У ролі соціального інституту освіта може найбільш послідовно реалізувати мету включення людини в соціокультурне життя, що й перетворює її на особистість. Останнє зумовлене тим, що мислення, на думку Арістотеля, володіє здатністю наблизити людину до «Божественного Розуму», надаючи можливість «осягати й виявляти суть речей» [212, с. 235]. Таким чином, Арістотель створює нову інтелектуальну дійсність, яка передбачає й вимагає мислення, у простір якого залучений індивід.

Цей шлях цілком укладається в першу стадію формування освіти як нового соціального інституту, коли філософи, учені, учителі, які належать до нього, змушені прийняти схеми та правила, що задають новий спосіб життя на засадах осмисленої з нових позицій реальності. Це передбачає відмову від традиційної поведінки й учинків, що їй суперечать. На другій стадії формування соціальної структури «інституціональні суб'єкти», тобто ті, хто витримав випробування й прийняв нове середовище, знаходять власне місце і «пристосування в ньому» [212, с. 236]. У цій конкретній ситуації вони (інституціональні суб'єкти) починають формувати продуктивні можливості мислення.

Мислення становить ідеальну побудову, яку створюють представники інтелектуальної еліти (філософи, художники, учені). Вони приписують міркуванню певні характеристики, зокрема передумови й механізми отримання знань, їх зміну та розвиток, фактори, які зумовлюють усі ці процеси, необхідність засвоєння правил логіки, нормативних і установчих методів навчання. Водночас «навчання навичками мислення – це дещо зовсім інше, ніж звичайне здобування академічних знань і вирішення конкретних задач, – зазначає М. Ліпман. – Коли головною метою освіти визнається розвиток мислення дитини, оволодіння вміннями розв'язувати специфічні завдання набуває вторинного характеру; зберігаючи свою цінність, воно більше не є центральним моментом навчання. ...Учні, яким властиве вміння, мистецтво рефлексії, зазвичай здатні знайти потрібне знання, оволодіти й працювати з ним; зворотний порядок не завжди призводить до позитивних результатів. Учні, які багато знають, набагато частіше не в змозі рефлексувати, не критичні й не вміють досліджувати» [152, с. 124]. Останнє не завжди усвідомлюється як у школі, так і під час навчання у виші.

Розуміння цього факту потребує пошуку «ідеї пізнавальної майстерності», що зумовить підняття процесу формування мислення на новий рівень, який досягається за допомогою використання творчості й раціональності. Проте перше і друге не існують відокремлено. Необхідно визнати, що базою для матеріалів і методів навчання є осмислений відбір і впорядкування всього життєво важливого на даний час, а також рішуча відмова від того, що втратило сенс сьогодні. Система поглядів потрібна не лише для формування мислення, а й для

покращення життя суспільства. Однак її неможливо сформувати лише через пряму передачу переконань, знань, почуттів. А це переважно здійснюється в середовищі, яке складається з комплексу умов, важливих для здійснення властивої для цієї людини діяльності. Зазвичай соціально-культурне та господарське середовище містить види праці всіх індивідів, які здійснюють виконання поставлених завдань. «За своїм впливом на членів групи, – вважав Дж. Дьюї, – середовище насправді освітнім є тоді, коли люди залучені в спільну діяльність. Беручи участь у ній, індивід ознайомлюється зі змістом і технологією цієї діяльності, набуває необхідних навичок і переймається її емоційним духом. Найглибші особисті освітні впливи відбуваються поза участю свідомості в процесі поступового використання юних членів спільноти в роботі груп, до яких вони належать» [92, с. 192].

Соціально-культурне, політичне й економічне середовище формує інтелектуальні й емоційні засади поведінки індивідів за допомогою приєднання їх до діяльності, яка породжує та посилює певні спонукання, має конкретну мету та призводить до відповідних наслідків. Так, у дитини, яка народилася в сім'ї музикантів, здібності до музики будуть підтримуватися сильніше за будь-які інші. Якщо вона не захоче стати музикантом, то в колі сім'ї її вважатимуть «дивною»: дитина просто не зможе повноцінно брати участь у житті сім'ї, до якої належить. Людина завжди пов'язана співпрацею з іншими, тому соціальне, культурне та політичне середовище неодмінно чинить формувальний вплив, навіть поза будь-якою свідомо поставленою метою.

Проте соціальна історія засвідчує, що навколишнє середовище часто перестає влаштовувати людину за всіма параметрами, а тому вона спрямовує власні зусилля на його зміну. Щоб змінити якість соціального життя та середовище існування, варто розвивати й виховувати людей. Це – складна довготривала робота, що передбачає систематичність та цілеспрямованість зусиль. У цій ситуації необхідно формулювати та впроваджувати у суспільну свідомість світогляд та цінності, які є адекватні сучасним запитам. Тому завдання освіти полягає не лише у здійсненні масової підготовки фахівців, а й забезпечити накопичення та трансляцію системи цінностей і знання для майбутніх поколінь. У

цьому «полягає її цивілізаційна роль та значення» [24, с. 50]. На основі знання створюються умови для продуктивного мислення.

Передача досвіду пізнання, мислення та діяльності в соціальному житті здійснюється за допомогою спілкування, що перетворює його в загальне надбання. Спілкування змінює та коректує ціннісні орієнтації всіх учасників. «Смисл будь-якого об'єднання людей полягає в тому внеску, яким воно підвищує характеристики суспільного досвіду, що розкривається передусім у взаємодії з прийдешнім поколінням. І хоча будь-яке суспільне явище є освітнім, його вплив уперше постає важливим завданням спільноти саме через відносини та спілкування між старшим і молодшим поколіннями. Через ускладнення структури й нарощування ресурсів суспільства зростає потреба в організованому, цілеспрямованому спілкуванні. Однак із поширенням формального навчання збільшується небезпека розриву між досвідом, який набувається в результаті еволюційного розвитку людей, і тим, який здобувається в школі» [93, с. 179–180].

Нині внаслідок швидкого накопичення знань і розвитку технічних навичок, інформаційно-технічної залежності актуальність цієї небезпеки зростає. Постає необхідність навчити «бачити» й розуміти сенс довколишнього, що означає надання йому смислу. Ствердження, поширення смислу зумовлює необхідність знань і навчання. У житті людини засвоєння смислу відбувається з дитинства: у школі, вдома, у церкві, на прогулянці, під час гри тощо.

Зауважимо, що розуміння не може бути розподілене між індивідами або надане їм у готовому вигляді – його усвідомлюють, вивчають і засвоюють. Таким чином, необхідно створити умови та можливості для учнів, щоб вони знаходили засоби для виявлення смислів життєдіяльності в навколишньому середовищі. Однак процес підготовки суб'єктів навчання недостатньо ґрунтується на вказаному принципі. Потрібна додаткова робота, яка «допоможе учням у самостійному виявленні власних сил, до розуміння яких вони доходять, навчившись мислити самостійно. Мислення – це навичка *par excellence*, яка надає можливість здобувати знання» [151, с. 148].

Формування мислення як процесу передбачає становлення в індивідів, особливо в юному віці, поряд зі знаннями, поглядів і установок. Для їх

забезпечення окрім передачі інформації, педагогічних і дидактичних засобів, потрібна відповідна творча практика, своєрідна «гімнастика для розуму». Кожний індивідуальний розум як результат попередньої навчальної, наукової, практичної, культурної діяльності структурований щодо того предмета, у якому виявляється незалежна й інтелектуальна ініціатива та контроль. Наука відображає оригінальні задатки, перетворені шляхом поступових вправ на справжні здібності. Якщо розум є дисциплінованим, то методичний контроль забезпечує існування цього предмета без зовнішньої опіки. Завдання творчого виховання полягає в тому, щоб розвивати інтелект цього незалежного й активного типу – «критичний розум». На його засадах формується здатність мислення. «Якщо дисципліна розуміється в інтелектуальному смислі, то вона ототожнюється зі свободою. Свобода розуму передбачає його можливість до незалежних тренувань, яка емансипована від керівництва іншими, а не лише зовнішню діяльність. У результаті увага вихователя спрямовується на те, щоб надавати стимули для підтримки самочинної діяльності» [151, с. 167]. Її розуміють як незалежну, творчу, критично-мисленнєву діяльність.

Критичне мислення є результатом багатьох чинників – наукових, культурних, господарських, наявністю його головного «генератора» – розуму. У ньому наявні потенційні можливості і для творчості, і для мисленнєвої діяльності. Уміння критично мислити є провідною здібністю, необхідною для життя. Фахівці різних галузей дотримуються однієї думки стосовно того, що XXI ст. стане часом, коли здібності людей до мислення визначатимуть остаточне розмежування між досягненнями та поразками, фаворитами та невдахами. Саме здатність критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес, а також є запорукою свободи. Цей факт визначають усі: філософи, економісти, педагоги, політики, культурологи. Справді, мислення є «глибоко особистісною рисою», у якій людина виявляє свою «цілісність і яскравість». Завдяки критичному мисленню формуються «унікальні людські можливості. Тому індивіди й оцінюють один одного насамперед за рівнем розвитку розуму та мислення» [232, с. 89], а їх за цим критерієм оцінює суспільство.

Життєво важливою якістю, яку варто розвивати й удосконалювати, є вміння продуктивно мислити. Виокремлюють два основні етапи прояву такого мислення: творче відображення навколишнього світу, унаслідок чого формується його розуміння; розв'язання проблем (задач), у результаті чого отримуємо розв'язану задачу й доцільну дію.

Якщо говорити про «відображення», то його результативність залежить від певних умов. Так зване доступне навчання, якого досягають за рахунок наочності, що передусім означає створення умов для уникнення будь-яких труднощів для учня. Тобто все те, що подається учневі, має бути викладене, по-перше, на особистому досвіді, по-друге, у так званому полегшеному вигляді. Така вимога обмежує практику навчання замиканням власних зв'язків. Стосовно досвіду, то він завжди важливіший: людина знає значно більше, ніж сприймає. Якби хтось хотів змусити нас обмежитися лише побаченим, то звужив би сферу досвіду людини. «Але значно важливішим є те, що тенденція до полегшення суттєво суперечить виховним принципам психології навчання та сприйняття матеріалу. Це рівнозначно вимозі з гігієнічної програми не змушувати дітей розжовувати їжу, давати їм усе у вигляді рідини. Але більш важливо навчити дитину приймати їжу, аніж нагодувати її. Так й у навчанні значно необхідніше показати дитині як думати, аніж повідомити їй певні знання» [35, с. 208], – зазначає Л. Віготський.

Створюючи найзручніший спосіб для засвоєння знань, наочність водночас «паралізує» звичку до самостійного, критичного мислення, знімає з учня цю необхідність і свідомо усуває всі моменти складного, творчого перероблення досвіду, вимагаючи, щоб усе потрібне подавалось учневі у спрощеному вигляді. Насправді потрібно потурбуватися саме про створення найбільших «труднощів» у навчанні та вихованні, які необхідні для стимулювання думок і мислення. Для цього потрібно формувати відповідне середовище – культурне, інтелектуальне, соціальне (про що було зазначено вище). Соціокультурне оточення й уся поведінка учня мають організовуватися так, щоб кожен день приносив несподівані, непередбачувані випадки, які ставили б його в проблемні ситуації. Їх розв'язання кожного разу вимагає нових комбінацій думок. Особливість цієї форми діяльності сприяє застосуванню творчого елемента в навчанні та



поведінці, запроваджуючи різноманітні модифікації елементів у попередньому досвіді, яким є мислення. Такий вид практики збільшує безмежну кількість тих комбінацій, які можуть бути спричинені людськими реакціями, а також робить культуру мислення невичерпно багатоманітною й неймовірно складною. «Педагогічно правильним стає прагнення щодо надання учню можливості самому розбиратися в складних і заплутаних ситуаціях, – вважає Л. Виготський. – Якщо ви хочете виховати в дитині самостійність – подбайте про перешкоди» [35, с. 208]. Вони створюють проблеми.

Так, А. Ейнштейн зазначав, що сформулювати проблему важливіше й складніше, ніж її розв'язати. Народження проблеми, на думку вченого, є «вершиною» мисленнєвої діяльності й означає «перехід від вільних асоціацій або «мрій» до мислення [272, с. 6–7]. Тому важливо навчити учнів не лише розв'язувати запропоновані проблеми, а й помічати їх самостійно, читаючи, спостерігаючи, аналізуючи. Учнів потрібно привчати розмірковувати над тим, що вони читають, і обдумувати прочитане: «Як? Чому? Що відбулося б, якщо..? У чому позитивні та негативні ознаки..? Що це означає? Як впливає..?» Проблемою в загальному розумінні є «певна невизначеність. Потрібно застосувати дії, щоб її уникнути. Поняття “проблема” походить від давньогрецького слова, яке означає “перешкоду, труднощі, задачу”, а не лише “запитання”. Важливо спрямовувати учнів на старанне обмірковування проблеми, досягати її справжнього смислу та глибини. Непродуману проблему розв'язати практично неможливо. Розв'язуючи проблему, потрібно привчати учнів до певної наполегливості. Нерідко, для того, щоб осягнути зміст проблеми, потрібно подивитися на неї по-новому. Це нове й поглиблене бачення становить найбільше ускладнення» [232, с. 90–91], – вважає С. Терно.

У цьому контексті критичне осмислення глибини та смислу проблеми потрібно розуміти як розв'язання проблемних ситуацій. Розвивати мислення можна лише шляхом критичного аналізу наукових понять і розв'язування складних задач. Передумовою активного процесу мислення є проблемна ситуація – конфлікт між наявним, і тим, чого людина прагне досягти. У цьому розумінні можна говорити про творче мислення, яке вирішує поставлену задачу.

Необхідно враховувати, що проблемна ситуація – це суб'єктивне поняття. Кожний визначає проблему по-своєму, не так, як інші. «Ситуація стає складною тоді, коли людина сприймає її такою. Наступним етапом є усвідомлення ситуації як особистісно значущої, важливої та цікавої. Лише так можна відшукати шляхи її розв'язання» [232, с. 89].

Фактично це й мав на увазі Л. Виготський, коли говорив про створення «перепон» для розвитку мислення особистості під час навчання [35, с. 210]. Причому можна говорити про створення здавалося б безвихідних ситуацій, які викликали б непомірну витрату сил учня. Ідеться лише про таку організацію життя й навчання, коли учень знаходить два необхідні елементи для розвитку мислення як вищої форми поведінки. Вони полягають, по-перше, у труднощах або, інакше кажучи, у задачі, яку потрібно вирішувати, а, по-друге, у тих способах, якими її потрібно розв'язати. Саме розв'язання задачі, яке раніше було обов'язком педагога, зараз багато залежить від учня. У цьому контексті план навчання, який перекладає обов'язки знаходження та формулювання наукових знань на учня, зберігає за вчителем лише функцію організатора й контролера його досвіду. Ця структура з психологічної точки зору найбільше відповідає процесу виховання мислення. Учень отримує задачу, яку потрібно виконати впродовж певного терміну. Така система освіти навчає кожного учня думати самостійно, тоді як попередня покладала цей обов'язок лише на викладача. Оновлений план навчання кожного разу робить учня дослідником, який визначає певну істину, а вчитель лише спрямовує його. Теоретично та психологічно зберігається повний процес навчання, який обов'язково передбачає попереднє планування [35, с. 211–218]. Отриманий результат є вираженням саме такого передбачення та планування.

Сучасну систему навчання від попередньої відрізняє чіткий, раціонально продуманий підхід до педагогічної практики. Абстрактне, суто теоретичне розмірковування на сьогодні для учня є незрозумілим. Його застосування в школі призводить до домінування «сухого» вербалізму, тобто нескінченного заохочення до словесних формувань без будь-якого проникнення в суть, практику справи. У цій ситуації необхідно спрямовувати думку учнів у потрібному для педагогічної

діяльності руслі. Важливо виявити у свідомості учня і загальний зв'язок, і кінцеву мету, які детермінують весь процес отримання знань і розвитку мислення. Сьогодні система навчання має бути побудована на засадах творчого підходу до процесу засвоєння знань, щоб учень знаходив зв'язок між окремими частинами курсу, розуміючи зміст матеріалу для його цілеспрямованого освоєння [232, с. 89–90]. У цій ситуації впровадження творчих інтенцій навчально-мисленнєвої діяльності в навчання є необхідною умовою його продуктивності.

Процес мислення як складне, неоднорідне й багаторівневе явище перманентно проявляється в різних ситуаціях і формах. Найбільше значення для пізнання й діяльності мають два типи мислення: творче та критичне. Творче мислення спрямовано на продукування нових ідей, а «критичне» – виявляє їх сильні та слабкі сторони, оцінює їхню корисність. З метою розв'язання проблемного завдання необхідно поетапно використовувати обидва способи. Для побудування гіпотези необхідним постає творче мислення, а для перевірки її правильності – критичне. У поєднанні вони допомагають формувати пошукові здібності школярів. Цей досвід «навчить помічати проблемні ситуації, добирати потрібну інформацію, будувати гіпотези та перевіряти їх на достовірність, стежити за власним розмірковуванням, а також зробити мислення учнів структурованим, чітким та ясним» [232, с. 90], – зазначає С. Терно.

Така ситуація й актуалізує проблему продуктивного мислення. Мислення буде продуктивним тоді, коли проявляється ефективною результативністю в практичних діях, які вносять корективи до традицій і усталених поглядів. Головним визначенням продуктивного мислення М. Ліпман вважав взаємодію різних мисленнєвих процесів під час розв'язання проблемної ситуації; «хороше практичне рішення» – це лише наслідок цього поєднання. Воно посилює вже наявні в різних працях уявлення про навчання як комплексний, багатосаровий і багатомірний процес. Хоча критичне й творче мислення є важливими компонентами «хорошого», це ще не вся картина набутого досвіду. Так, М. Ліпман вводить поняття «піклувальне мислення» (caring thinking), що в англійській мові має не лише психологічний, а й соціально-етичний аспект «зацікавленого» мислення. «Ми схильні, – зазначав учений, – ототожнювати

критичне мислення з розумним судженням і аргументацією, дедукцією й індукцією, формою, структурою та композицією. У цьому випадку забувається, наскільки глибоко наші думки формуються та спрямовуються емоціями, які надають їм межі, відчуття пропорції, перспективу, або, ще краще, різні перспективи. ...Бути стурбованим – означає фокусувати те, що ми поважаємо й сприймаємо як цінності» [151, с. 161].

У цій ситуації ми маємо справу з рефлексивним мисленням, формування навичок якого полягає у визначенні умов, що породжують допитливість, виявленні структурованих у досвіді об'єкта зв'язків, що пізніше стануть причиною визначення завдань і мети, які сприятимуть встановленню ідей. На цих засадах можна запровадити більш зрозумілий, послідовний і цікавий виклад матеріалу. Таким чином, виробляються необхідні моделі розуміння та способи їх досягнення, що забезпечується відповідною програмою та соціокультурним, творчим середовищем.

Здійснений аналіз досліджень підтверджує, що одним із показників продуктивного мислення є його критеріальність – опорний пункт і частина апарату з упорядкування й раціоналізації наявного знання та практичного життя. Відкидати їх – означає навчання позбавити основи. У конкретних проблемних ситуаціях індивіди звертаються до різноманітних показників, критеріїв, використовуючи їх у вигляді інструментів для розв'язання проблем. Критеріями постають: закони, закономірності, регуляції, статuti, канони, декрети, директиви, інструкції; заповіді, потреби, специфікації, міри, умови, межі, ліміти, параметри; конвенції, норми, регулятиви, однаковості, які охоплюють генералізації; принципи, допущення, припущення, визначення; ідеали, цілі, завдання, інтуїції, осяяння; тести, докази правдоподібності, фактуальні свідчення, факти, експериментальні відкриття, спостереження; методи, процедури, виміри тощо. Отже, людина може застосовувати безліч критеріїв. Перші з них (істина, заблудження, краса, потворність, справедливість) належать до мегакатегорій, другі – до метакритеріїв (обґрунтованість, послідовність, узгодженість), а треті – до мікрокатегорій, які придатні для застосування в конкретній ситуації. Усі вони є корисними інструментами, які дають людині змогу впорядковувати життя й

орієнтуватися в ньому. Проте досвід підтверджує, що значну частину свого життя люди діють спонтанно, інтуїтивно й не рефлексивно [277, с. 111].

Однак знання цих критеріїв і, найголовніше, вміння використовувати їх є важливими для життєдіяльності. Некритичне мислення, яке не має навиків апелювання до критеріїв – «в'яле, аморфне, довільне, оманливе, безсистемне, неструктуроване», є найвищою мірою вразливим від обставин. Воно не тримає «оборону» перед чужими аргументами, постійно перебуває в небезпеці самообману. На противагу йому натреноване критичне мислення допомагає зробити погляд і переконання сильними та захищеними, укріплює почуття інтелектуальної відповідальності. Вона «є необхідною умовою моральної відповідальності» [277, с. 112], – вважає Н. Юліна.

Не менш важливим фактором формування діяльної особистості є образно-символічне мислення, що постає одним із видів раціонально-наукової репрезентації світу з позицій об'єктивного змісту, суб'єктивно відображаючи світ через особистісне ставлення до нього. Уже зазначалося, що мета раціонально-логічного мислення полягає в побудові системи наукових понять, у яких розкривається об'єктивна реальність. У такій суб'єктно-об'єктній взаємодії предмет дійсності цікавить людину стосовно його функціонального призначення й використання, і загалом не виходить за межі корисності, забезпечуючи прагматичне застосування в житті. В образно-символічному русі думки головним є відношення суб'єкта до явищ реальності, що становить ціннісний бік життя людини. Відношення можуть бути найрізноманітнішими: естетичними, політичними, соціальними, моральними тощо. Логічне, раціональне осягнення дійсності, яке здійснюється за допомогою об'єктивних значень, надає можливість побудувати відповідну «схему» світу. В образно-символічному злеті думки людина здійснює «сходження» від об'єктивного значення до смислу, що дає змогу «одухотворювати» явища реальності, здійснюючи «сміслові перетворення буття». Так, «будь-який предмет, факт, явище, подія можуть бути презентовані різними формами мислення. Причому літак – не лише комфортний засіб пересування, а й символ вищого інтелекту та творчості людини, її прагнення до

краси; виріб із крокодилячої шкіри – не просто зручний розкішний предмет, а й драма життя» [201, с. 89], – зазначає Л. Потаніна.

Що охоплює поняття «образно-символічне»? На думку С. Кримського, «людська особистість занурена в знаковий світ мови та культури. Символ – це не просто алегоричний іншовираз, різновид метафори, горизонтального порівняння мовних або предметних одиниць. Символ – це знак із безкінечним смислом, адже він укорінений у безмежному семантичному полі культури» [136, с. 61]. Символ постає в подвійному вимірі – або образ у функції знаку, або знак у функції образу. Тому засобом опрацювання образно-символічного мислення є символічний образ, який об'єднує ідейне вираження речі з нею самою. Він може бути символом із такими близькими, але не тотожними йому за художніми структурами, як метафора, алегорія, метонімія, емблема. У семантичному полі культури символи через знаки, як чуттєво-наочне пізнання образу, у нашому предметному світі маніфестує розмаїття смислового потенціалу життя. Це розмаїття утворює алегоричні «атрибути людського існування, числа та сновидіння, знаки мови та паперових грошей, символічні утворення театральної сцени, архітектурних ансамблів, світу живопису та літератури, магичні та релігійні символи культів, стереотипи ритуалів, соціальної поведінки, позначень національної самоідентифікації людей» [136, с. 62].

У цій ситуації потрібно зважати: якщо в алегорії «образність значно змістовніша, ніж відсторонена ідея, і може розглядатися окремо від неї», а для метафоричного образу (метафори) найважливіше – образотворча яскравість речі, яку характеризують, то в символі «художність» є вторинною. Зовні він може бути простим і навіть нагадувати схему. Однак «внутрішній бік символу» означає дещо більш «високе», «важливе», аніж його зображення, завдяки чому символ постає єдиним методом, який робить незрозумілі явища прийнятними для нашої свідомості. З усієї наявної кількості символів на цей момент розвитку людства розглядається лише та група, яка може слугувати засобом «духовного формування особистості». Вона обирає не лише те, що сприймається нашими органами відчуттів, не лише інформацію про значення, функції, зміст об'єкта, а й завжди «знак», який презентує ідею «ціннісного ставлення» до світу. Тому будь-

який вербальний і невербальний образ «потенційно є символом». Він стає таким за умови, якщо суб'єкт не лише знає, а й «висловлюється про нього» (позитивно чи негативно) [201, с. 90].

Змістовна характеристика специфіки образно-символічного мислення, яка дає змогу виражати категорії найвищого порядку (універсальні принципи, закономірності, цінності), сприяє розширенню й поглибленню особистісного простору мислєдіяльності індивіда. Простір образно-символічного мислення зумовлений символічним полем його діяльності. Воно характеризує культурні засоби, якими керує індивід, і визначається межами того соціально-психологічного простору, де конкретний знак слугує методом узагальненої інформації. У цьому контексті мислення стає продуктивним. Людина, – вважає С. Кримський, – «неминуче використовує символ, як особливе (вторинне), породжене свідомістю, життєве явище для того, щоб наблизитися до предметно недоступного, зазирнути за межі повсякденності» [136, с. 62]. Персональне поле – це простір, у якому суб'єкт взаємодіє зі світом об'єктів, що оточують його і відповідають індивідуальним символам.

На етапі символів (або культурних кодів) починається робота мислення з розширення його змісту. Більшість людей легко, «не думаючи», вважає М. Епштейн, погоджуються з твердженням Б. Паскаля: «Людина, без сумніву, створена для того, щоб мислити: у цьому головні гідність і справа її життя...» [189, с. 137]. Проте, якщо мета людини – мислити, то завданням мислення є насамперед розмірковування, осмислення. Однак цей підсумок «менш метафізичний, ніж у Б. Паскаля, який визнавав мислення найвищою метою життя людини загалом. Те, що людина створена мислити, здавалося б найбільш прийнятним, якби саме мислення слугувало, наприклад, також процвітанню людини. Натомість у Б. Паскаля саме мислення постає єдиним виміром смислу життя людини. Хоча насправді через мислення відкривається самозаглиблена нескінченність» [276, с. 80], а вона не осмислюється, породжує «знак нескінченності».

Перетворення предмета в навчанні в символічний образ – це результативний, творчий процес, у результаті якого відбувається трансформація

об'єктивного змісту. В образно-символічній діяльності домінує формування певного символічного образу, що сприяє розвитку творчості й уяви учня. Виражаючи пізнавальні відносини, образно-символічну діяльність скеровують на виявлення учнем внутрішнього смислового зв'язку між властивостями знань, які отримуються в навчанні. Для якісного мислення учня важливим є те, що «абстрагування, символічне перенесення, які здійснюються за допомогою опрацювання метафоричного перенесення, алегоричного, метонімічного порівняння, можуть бути стандартними, передбачуваними зв'язками, а можуть – незвичними, несподіваними, своєрідними, відображаючи оригінальність образно-символічного розмірковування. Нестандартне мислення сприяє розширенню арсеналу та палітри способів висловлення власного ставлення до життя, спонукає суб'єкта до постійного зацікавлення світом і знаходження свого індивідуального шляху взаємодії з ним» [201, с. 90–91].

Продовжуючи свої міркування, Л. Потаніна вважає, що для образно-символічного мислення характерним є емоційний супровід, який визначає позитивну чи негативну оцінку до зазначеного явища. На відміну від знання, яке можна отримати шляхом вивчення, передавання від одного суб'єкта до іншого, присвоєння смислів є найскладнішим завданням. Це стає можливим завдяки залученню об'єкта у сферу суб'єктивного досвіду особистості як її частини. Це постає найскладнішим випробуванням, оскільки супроводжується зміною мотивів і потреб, їхнім перетворенням через переживання під час реальної співпраці з реальністю. Присвоєння смислу не має прямої форми вираження, воно начебто розтікається, пронизує всі моменти життя, зокрема й процес навчання, тому зазвичай важко аналізувати цей природний, присутній у кожному спілкуванні з вихованцем елемент. Удосконалення «світу почуттів» можливе завдяки створенню такої психологічної ситуації, що буде сприяти виникненню й розвитку емоційного ставлення людини до певних реальних явищ [201, с. 91].

Потужним джерелом формування емоційної сфери як складової критичного мислення є мистецтво. Тому потрібно вносити в життя учня наочні приклади, ілюстрації у вигляді художніх образів, використаних у скульптурі, літературі, живописі, ознайомити з біографіями видатних людей, «проживаючи» разом із



ними епізоди їхнього життя. Залучення до мистецтва сприяє «очищенню» процесу мислення від його абстрактних, «чужих», або «відчужених» продуктів. Тобто відбувається катарсис, – внутрішнє очищення індивіда (учня) через переживання різних почуттів. Необхідно зауважити, що мистецтво проявляється у двох модальностях: його зміст належить відтвореній дійсності, а форма – можливостям відображення. Цей ефект мистецтва обґрунтовують тим, що потенціал людських почуттів значно вищий, аніж набір реальних обставин, на які ми реагуємо справжніми емоціями. Людина здатна прожити багато потенційних життів, але може лише одне реальне. З огляду на це, постає потреба сублимації в мистецтві власних нереалізованих мрій і сподівань. Катарсис як можливість переживати в уявному світі пристрасті, доповнює життя й розширює його межі. Емоції, які виникають від прочитання, ознайомлення чи споглядання мистецьких творів, мають умовний, гіпотетичний характер, – це художні почуття, а точніше, форми відчуження, які відповідають «можливому типу» уявної реальності. Отже, можна припустити, що такого стану «очищення» можна досягти за допомогою мислення. Окрім того, як художні почуття належать до реальних, так і критичне мислення – до справжнього, продуктивного [276, с. 89].

Спілкування учня з мистецтвом має бути невіддільною частиною навчання, що спрямоване на формування образно-символічного мислення. Воно є сукупністю трьох компонентів (інтелектуального, емоційного й поведінкового), які спостерігаються в цілісній особистості, передбачаючи образ як поєднання знання, ставлення й поведінки. Тому воно здатне розвивати співпричетність суб'єкта навчання до «іншого» (до людства загалом). Згідно з цією характеристикою пропонується ввести три рівні: 1) співчуття; 2) співучасть (співдія); 3) учинок. Образно-символічне мислення на етапі співчуття відповідає за взаємодію суб'єкта зі світом, що заснована на чуйності, співчутливому ставленні до «іншого». Співучасть передбачає активне співчуття, вплив на «іншого». Найвищий рівень образно-символічного мислення за цим критерієм передбачає здійснення самостійного, індивідуального вчинку учнем. У результаті його дії регулюються не лише наявними культурними «зразками» поведінки, а й виходять за їхні межі, вимагаючи від нього конструювання нових, раніше

невідомих форм. Головним у цьому випадку є «аксіологічність» – зорієнтованість на цінності. Це культурний, загальнолюдський і пріоритетний етап взаємодії індивіда зі світом. Упродовж довгого періоду в системі освіти пріоритет надавався навчанню особистості за допомогою засвоєння й осягнення дійсності, коли панівним було накопичення знань про довкілля, а співпраця суб'єкта зі світом обмежувалася виконанням культурних правил. На практиці це сприяє реалізації соціальних засад, але не змінює нормативності поведінки. Виконуючи правила, підкоряючись нормативам, людина вибудовує систему дій, тобто «живе, вибудовує власне життя» [201, с. 92].

Образно-символічне мислення наповнює додатковим змістом якість шкільного навчання. Його, на думку Г. Драйдена, мають формувати два предмети – як вчитися та як мислити, що мають бути компонентами усіх навчальних дисциплін. Навчатися – це насамперед зрозуміти, як діє мозок людини, її пам'ять, як зберігати інформацію, використовувати, пов'язувати з іншими концептами, як потрібно швидко відшукувати нові знання. Існує багато спеціальних технік, з-поміж яких: прискорене, інтегроване навчання; супернавчання; сугестопедія; навчання з максимальним використанням мозку. Ці визначення свідчать про складний характер розглянутого поняття, проте насправді найкращі навчальні системи – досить прості й приносять радість. Їхня сутність полягає в залученні всіх центрів компетентності, відчуттів, активності мислення з метою вчитися значно швидше, зокрема за допомогою музики, ритму, рими, малюнків, почуттів, емоцій і дій. Загалом результативніші способи навчання схожі на ті, які ми застосовуємо в ранньому дитинстві. Так само легко прищепити навички продуктивного мислення. І знову ж варто наголосити, що ці техніки прості, ефективні, а також приносять радість [91, с. 101].

Людину неможливо змусити до дії, поки за нормою та правилами вона не здобуде особистісне, тобто усвідомлене, стійке та сформоване уявлення про цінність життя. Робота з учнями на смисловому рівні кардинально змінює характер їх соціального розвитку, забезпечуючи здатністю бачити за конкретним загальне, за матеріальним – культурно-духовне, ціннісне. Символічна поведінка, на відміну від нормативно-інструктивної, охоплює ціннісне відношення, адже її

форма підпорядковується змісту, а тому вона здатна викликати особливий інтелектуальний, емоційно-психологічний стан, ініціюючи співпереживання. У цій ситуації здатність до «сходження» поведінки на символічний етап є «переходом» на рівень символічно-сислового сприйняття світу. «“Сходження” до символічної поведінки зумовлене, – зазначає Л. Потаніна, – з одного боку, власною свободою особи – суб’єкта, а з іншого – принциповою постійністю й стійкістю поведінкових рис людини, коли вона самостійно й вільно проявляє своє “Я”, свідомо робить важливий вибір» [201, с. 92–93].

Інноваційні стратегії сучасної освіти передбачають вихід за межі постійного контролю над дитиною, забезпечуючи її різноманітністю необхідних умінь і навичок, орієнтацією на найвищі смисли та цінності життя. Відповідно до такого підходу, взаємодія особистості зі світом буде здійснюватися за допомогою символу (але не правила), ставлення (але не норми) і творчого образу поведінки. Образно-символічне мислення – це результат його ціннісного аспекту. Цей процес спрямований на розвиток здатності молодого покоління взаємодіяти зі світом на символічному, морально-ціннісному, емпатійному рівнях. «Образно-символічне мислення, – зазначає Г. Драйден, – це набуте бачення світу, що є результатом складного й довгого онтогенетичного розвитку й вимагає копіткої праці щодо його формування. Мисленнева діяльність, “внутрішня робота” з виробництва особистісних смислів, під час якої відбувається їх пізнання, є складною й надто важливою, оскільки вона дає змогу людині транслювати власне ставлення до інших людей, які супроводжують її в повсякденному житті, і до світу загалом за допомогою багатоманітних вербальних і невербальних образно-символічних методів. Можливість засвоєння учнями загальнолюдських духовних цінностей засобами образно-символічного мислення відкриває перспективу по-іншому розглядати функції та результат навчально-виховного процесу, професійну та творчу підготовку педагогів, які його здійснюють» [91, с. 184].

У своїй праці «Революція в навчанні» Г. Драйден вказує на важливість навчання за індивідуальним стилем (теоретичним, візуальним, тактильним, кінестетичним тощо). У своїй єдності вони формують ядро навчання – як вчитися і як мислити. Це робить їх компонентом усіх навчальних дисциплін. Результатом

має стати здатність мислення до творчості, завданням якої є винахід і творення нових за змістом і смислом ідей. На сучасному етапі людство має вийти за межі традиційного «замкнутого» кола, не дивитися в минулі епохи, які гальмують розвиток. Ми живемо на початку ери людської історії, коли на «знання, розум і красу», які властиві «нашому родові», може претендувати кожен, хто цього забажає. Це нагода перебудувати науку й освіту заново та вступити в «золотий вік» відкриттів і нововведень. Для цього потрібно змінити спосіб мислення, а на його основі навчання, працю й життя, «полюбити себе» і творити. Прикладів для цього існує чимало, причому не обов'язково звертатися до історії життя Архімеда, І. Ньютона, Х. Колумба, Ч. Дарвіна, О. Дюма, Наполеона чи інших відомих діячів культури, науки, політики. Сучасний світ, у якому пріоритетом є наука й економіка, пропонує власні приклади. Так, Т. Едісон запатентував винаходи й електрифікував світ; В. Дісней чи творець комп'ютерної компанії «Макінтош» С. Джойс заснували велетенські комерційні імперії; уже немолодий продавець міксерів Р. Крок якось завітав у каліфорнійський ресторанчик гамбургерів Д. і М. Макдональдів, де зародилася його основна ідея для власного починання, унаслідок чого з'явилася найбільша у світі мережа ресторанів «їжі швидкого приготування» – фаст-фуду; болгарський психолог Г. Лозанов, поєднавши його, медитацію та музику, революціонізував викладання іноземних мов; Б. Гейтс потрапив у список найбагатших людей світу здебільшого через те, що він і його партнер П. Аллен мріяли, щоб комп'ютер був у кожному домі [91, с. 184–185].

Усі найбільші в історії ідеї та винаходи, які змінили сучасне життя, мають одну спільну ознаку – їх «породило» творче, пошукове мислення. Воно має не лише колосальний потенціал зберігати інформацію, а й здатне перегруповувати її заново – творити новітні ідеї. Отже, кожна ідея – це унікальна комбінація вже напрацьованих елементів. Мислення містить ключ для творення модерних задумів, фактично поєднуючи наявні елементи в їх різних модифікаціях. «Якщо ідея поєднує старі елементи, тоді найкращі винахідники – це люди, захоплені новими комбінаціями. На курсах для менеджерів навчають, що найголовніше – правильно визначити проблему, яку потрібно розв'язати. Таким чином, виникає новий аспект – ми здатні наперед визначити ідеальне розв'язання й прагнемо

втілити його в життя. Це справді революційна зміна. І якщо до цього ми організовували наші знання, щоб розв'язати задачу (звісно, у межах наших можливостей), то тепер починаємо з окреслення того, чого ми прагнемо досягти, після чого структуруємо власні сподівання відповідно до того, що можемо здобути» [91, с. 186], – зазначає Г. Драйден.

Для цього потрібно сміливо експериментувати з комбінаціями. В університетах думати навчають у межах логіки, психології та філософії. Однак навчають того, що називається латеральним мисленням, – це здатність до відкритого неупередженого пошуку нових ідей у різних напрямках. Підставою для цього є те, що наші розумові здібності не обмежуються лише логічним і латеральним розмірковуванням. Можна використовувати й такі різновиди мислення, як «концептуальне, аналітичне, теоретичне, правопівкульне, критичне, нелогічне, збіжне, дивне, рефлексивне, візуальне, символічне, пропозиційне, цифрове, метафоричне, міфічне, поетичне, невербальне, еліптичне, аналогічне, ліричне, практичне, розбіжне, амбівалентне, конструктивне, сюрреалістичне, сфокусоване, конкретизоване, фантазійне, а також мислення про мислення» [91, с. 209].

Більшість людей не знає цього різновиду, а тому нерозумно обмежує власний мисленнєвий потенціал. Однією з причин цього є звичка людей використовувати наявні схеми та моделі (патерни). Коли постає нова проблема, то індивід намагається розв'язати її второваним шляхом попередніх відповідей, керуючись традиційними поглядами, канонами, упередженнями (політичними, культурними, релігійними, освітніми, національними, психологічними тощо), навіть не завжди усвідомлюючи це. Завдання творчого мислення в навчанні – вийти за межі усталеної схематики, традицій, канонів, щоб створити нову структуру ідей. Це можна визначити як процес самотворення, самовизначення та самореалізації.

У цьому контексті стає зрозумілою «скандальна» теза М. Гайдеггера: «Наука не мислить». На думку філософа, наука просто автоматично виводить певні підсумки з наперед визначених передумов згідно з правилами методу, що може зробити й машина, штучний інтелект. Мислення – це творення шляху,

прокладання його, подолання несподіваних поворотів. Воно є процесом входження в нову сферу досліджень, щоб «зсередини здобути підстави, передумови, основні поняття, на фундаменті яких уже будуватиме свої висновки наука» [169, с. 25–26].

Для сучасної педагогіки важливо враховувати позицію М. Епштейна, відповідно до якої «мислиме є можливістю розмірковування, а не позамисленневою діяльністю. Воно наявне в думці як її предмет і водночас як можливий результат мислення про цей предмет. Ми не можемо говорити про нього, використовуючи терміни дійсності й самого мислення, адже мислиме є ні тим, ні іншим, а світом можливого, який відкривається мисленню. Логіка відрізняється від філософії та виходить за її межі як наука про закони мислення. Мислення потрібне для логіки, тому вона різко розділяє правильні та хибні судження про об'єкт, установлює обов'язкові правила для мислення. У цьому аспекті логіка нічим не відрізняється від фізики й біології, однак фізика є дисципліною про закони неживої природи, біологія – про середовище живої природи, а логіка – про закони мислення. На відміну від усіх видів мислення, які звернені на реальні факти, філософське мислення належить до сфери можливого» [276, с. 93]. Під філософським ми розуміємо продуктивне мислення.

Таким чином, процес навчання – це «поле битви» (Е. Морен), оскільки саме тут формується суспільство майбутнього. Для цього варто підпорядкувати школу (виші) принципам раціональності, на засадах якої виховуються не просто розумні громадяни, а ті, які вміють мислити, приймати рішення.

Однак справа полягає не просто в необхідності доцільної організації школи для виправдання себе як інституту й процедур перед закладами, що стосуються освіти, і не просто в забезпеченні їх функціонування заради програм, яких вони дотримуються (на відміну від підприємств, які діють заради вигоди власників або менеджерів). Головне полягає в тому, що для формування розумних, мислячих учнів, які відвідують школу, кожен крок навчання повинен мати раціональне підґрунтя. Це передбачає володіння більш переконливими аргументами на користь використання тих чи інших, а не лише альтернативних, програм, текстів, тестів і навчальних методів. Учні, виховані в системі творчих навчальних методів,

мають більше шансів для реалізації, ніж учні, які виростили в умовах традиції та канону. Школи з урахуванням указаних умов випускають більш освічених, розумних громадян із більш розвиненою системою цінностей. Причому потрібно розуміти, що «більш розумні» і «більш освічені» не означає, що всі. Звісно, далеко не всі будуть розумними, мислячими, досягнуть вершин соціального визнання тощо. Однак система такого навчання максимально зменшує соціальні девіації [43; 44].

Таким чином, через ускладнення цивілізаційної структури та нарощування ресурсів суспільства зростає потреба в організованому навчальному процесі. Головне завдання полягає у формуванні здібностей «бачити» і розуміти. Реалізація цього завдання досягається завдяки мисленню, що надає можливість концептуалізувати знання, створювати проекти, формулювати перспективи подальшого поступу, забезпечувати науково-технічний і соціальний прогрес. Визначальна роль у формуванні мислення належить освіті, яка створює відповідне соціокультурне й інтелектуальне середовище. Здатність до продуктивного мислення формує творчу особистість. Чи можна навчати розумності, не використовуючи мислення? З цією дилемою стикнувся І. Кант. Він щиро бажав, щоб люди думали самостійно і хотів, аби цьому вчилися ще в дитинстві. Проте філософ не брав до уваги повноцінну участь у науковому дослідженні та навчальному процесі. Доцільним є залучення в практику навчання всіх теоретичних принципів, розроблених у процесі пізнання, а також використання феномену мислення. Вимога сучасності – це право на вільне мислення. Для цього потрібно прагнути здобути нові знання, які модифікують розуміння світу, розкривають сутність реальності. Необхідно запровадити комплексну структуру, яка допоможе об'єднати інформацію з різних дисциплін, врахує багатоманітність цілого, виокремлюючи одиничне, намагаючись виявити взаємозалежності його складових. Лише на цій підставі мислення буде продуктивним.

**Висновки до третього розділу.** У процесі розвитку науки і філософії мислення постає в різних формах, залежно від способу діяльності та професії індивіда. Аналіз стратегій генези історії пізнання демонструє три основні напрями мислення: логічний, філософський, психологічний. Концепція продуктивного мислення вивчає його в творчій, практичній діяльності, якою є наука й освіта. У такому контексті мислення постає запорукою розв'язання проблем і завдань, які постали перед людством. Розуміння сутності мислення розкривається через аналіз впливу фактору традиції, поєднаної з розвитком знання. У результаті розвитку формуються нові способи структурування знань, а старі відходять в минуле як неефективні, що зумовлено самим характером мислення. Складність процесу мислення виокремлює його різні форми, зокрема «мислення-подія» і «мислення-зустріч», що постають певним способом життя індивіда.

Кожна культура формує власні типи комунікації й особистості, що також передбачає нові форми мислення – художнє, творче, проєктне, релігійне тощо. Умовою справжнього, дієвого мислення є робота людини над зміною себе. У функціонуванні культури й особистості мислення працює як своєрідний механізм. Воно, як діюча логіка, є вирішальним фактором, інструментом досвіду та пізнання. Водночас мислення не вкладається в межі знання, оскільки створює поняття, що існують лише у свідомості. Мислення використовує знання для перетворення світу. У такому контексті мислення є енергією знання, перестановкою зв'язків між його елементами, виробництвом нових смислів. Кожна мисленнєва дія досягає певної мети та завершується конкретним результатом. Творча функція мислення полягає в пізнанні реальності, визначеної певними цілями.

Продуктивне наукове пізнання є складною сферою, яка вимагає конструктивного мислення, заснованого на розумі. Наукову картину світу часто оновлюють ідеї, які виникли всупереч наявним знанням і уявленням. Це дає змогу виявляти нові аргументи та переглядати старі, що зумовлює розвиток пошукового мислення. У цьому контексті наукова діяльність спрямована на здобуття навичок розумного мислення, на засадах якого вибудовується теоретичне знання та методи раціонального пізнання. Доцільно розрізняти поняття «раціональність» і



«розумність», де перше поняття розуміється як організаційний принцип, а друге – як процес удосконалення якості пізнання і діяльності. Завдання розумної особистості полягає у відстеженні конкретності процесу з використанням аргументів. Розумність, як і раціональність, передбачає точність, конкретність, несуперечливість суджень. Осягнення розумності здійснюється на шляху до істини, що охоплює ціннісні виміри, усвідомлення поставленої мети, оцінку якостей та усвідомлення.

Людська діяльність у процесі свого розвитку охоплює розум, рефлексію, мислення. Кожний новий досвід рефлексивного освоєння реальності формує розумне ставлення до світу та подій. Мета філософії полягає у формуванні розумних, мислячих, соціально та морально відповідальних громадян. Зазначена обставина визначає мету освітньої діяльності, за якої мають враховуватися всі напрацьовані методи та форми навчання. Завданням сучасної освіти є мислення і те, що мислиться. Характеристикою мислення вищого порядку є критичність, творчість, зацікавлення, на основі яких виробляються якісні судження. Від рівня розвитку розумного мислення залежить подальша перспектива життєдіяльності суспільства та людини.

Суб'єктом мислення є вільна особистість, діяльність якої відбувається в межах діалогу, зіставлення думок та ідей, творчій реакції на новий смисл. Оволодіння правилами та нормами мисленнєвої діяльності є умовою реалізації особистості в ситуації динаміки процесів глобального світу. Мислення є діяльністю як індивідів, так і соціуму, науки, для яких властиві механізми відтворення, розподілу праці й кооперації, комунікації, реалізації певної мети. Формальний варіант сутності мислення створюється в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Освіта як соціальний інститут може більш «об'ємно» залучити індивіда до продуктивної соціально-культурної, економічної діяльності, що й перетворює його на особистість. Мислення – це ідеальний процес, який здійснюють представники інтелектуальної еліти – філософи, учені, художники, теологи, письменники, педагоги та ін. Необхідною умовою для результативного формування здатності до мисленнєвої діяльності є відповідне середовище, яке

створює необхідні умови. З часом це середовище перестає влаштовувати людину і вона спрямовує зусилля на його зміну.

Для формування мислення, окрім педагогічних, наукових, культурних засобів, потрібна відповідна творча практика, своєрідна «гімнастика для розуму». Якістю, яку варто розвивати й удосконалювати, є вміння продуктивно мислити, розв'язувати проблемні ситуації. Важливим фактором формування діяльності особистості є образно-символічне мислення, що постає одним із видів раціонально-наукової презентації світу. Змістова характеристика специфіки образно-символічного мислення сприяє розширенню та поглибленню мислєдіяльності індивіда. Образно-символічне мислення наповнює додатковим змістом якість навчання, сприяє забезпеченню перспектив соціокультурного й освітнього прогресу.

**РОЗДІЛ 4****КРЕАТИВНІ ІНТЕНЦІЇ МИСЛЕННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ  
ДИСКУРСАХ СУЧАСНОСТІ**

Реалізація енергії мислення як способу пізнання та діяльності здійснюється в різних сферах – соціальній, культурній, політичній, економічній. Однак найбільш повно природа мислення розкривається внаслідок його включення в контекст певного культурно-інтелектуального процесу. Так, культура та філософія Давньої Греції зумовили феномен античного мислення. Пізніше, в епоху Нового часу, сформувалася тенденція раціонального мислення, яке визначило стратегію розвитку європейської культури та науки. Надалі, чим більшого розвитку набувала ринкова економіка, тим більшого поширення набувало економічне мислення. Залежно від рівня розвитку міждисциплінарного знання виокремлюється синергетика як наука про розвиток складних систем, що стає передумовою синергетичного мислення. Розвиток філософії постмодернізму (з її акцентом на деконструкції) зумовив виникнення рефлексій нового мислення. У цьому контексті постає проблема рефлексії як найбільш перевіреного (хоча й проблемного) способу здійснення мисленнєвої діяльності. Зазначені інтелектуальні й епістемологічні практики вимагають теоретичного аналізу та концептуалізації в розв'язанні проблеми мислення та перспектив його розвитку.

**4.1. Суб'єктивізм постмодерного мислення: модус деконструкції**

Особливості мислення визначають різні умови, насамперед наукові та філософські теорії. У процесі осягнення дієвих у сучасній дійсності інтелектуальних парадигм привертає увагу постмодерний дискурс. У його контексті сучасне мислення позбавляється універсального смислового горизонту, який у класичному раціоналізмі представляли «метанаративи». За всієї радикальності цих характеристик необхідно зазначити втрату нашим знанням нарративної основи. Знання набуло контекстуалізації навіть у межах однієї науки, що цілком закономірно, оскільки «межі, поставлені природою та

соціокультурною реальністю сьогодення, були причиною кризи світоглядних уявлень епохи Модерну. Окрім того, технократизм і функціоналізм епохи модерну, з притаманними для них прагненнями до абсолютизації й уніфікації суперечили ідеальним уявленням щодо абсолютної людської волі, ідеям автономності та самодостатності людського “Я”. Це, власне, можна розцінити як внутрішні суперечності культури Модерну» [102, с. 108], – зазначає В. Загороднюк.

Філософія постмодернізму, яка концептуалізувала головні напрями «сучасного інтелектуалізму, виклад власної системи поглядів розпочинає з ревізії модернового “проєкту Просвітництва”. У ньому філософія змогла стати тим, що визначає образ епохи, а сама епоха стала “формою реалізації цієї епохи”. Однак через два століття цінності, які розглядалися як божественні» [53, с. 195], виявилися «помилкою, недоумством, неправдою, коли навіть сам Бог (Істина) перетворюється на найпоширенішу неправду?» [102, с. 108].

Для розуміння сутності філософії постмодернізму доцільно виокремити в контексті методології історико-філософського аналізу етапи розвитку людства за різними основами і з неоднаковим рівнем деталізації. Так, загальноприйнятому поділу суспільства на доіндустріальне (аграрне), індустріальне та постіндустріальне в умовах символічного (інформаційного) Універсуму відповідає реалістична, модерністська та постмодерністська свідомість. На їх основі формуються відповідні типи та способи мислення. Якщо розглядати безпосереднє знання, науку, то в їхньому розвитку виокремлюють класичний, неокласичний і постнеокласичний етапи. У контексті філософії їх відображають етапи субстанціоналізму й еволюціонізму, енергетизму та суб’єктності, структуралізму і синергетики [234, с. 4].

Виявлення сутності Постмодерну у співмірності з епохою Нового часу (Модерну) ставить завдання виявлення різниці між ними в напрямі розвитку. Термінологічно розходження «між фактично існуючим змістом суспільного життя та спрямованістю змін фіксується так званим *-ізмом*. Розрізняють суспільство, епоху Модерну і – модерн-ізм. Суспільство, епоху Постмодерна і – постмодерн-ізм. У суспільстві Модерну існувало також сільське господарство, полювання,

рибальство, реалізм і навіть міфотворчість, але провідною силою було індустріальне виробництво, оброблення природних матеріалів, машини» [53, с. 195]. У мистецтві в центрі уваги перебуває «авангардизм, експериментаторство, різного роду технічні новації. Модернізм – це ідейно-світоглядний вираз епохи Модерну. Аналогічним чином у суспільстві Постмодерну є і сільське господарство, і обробна промисловість, у культурі – реалізм, модернізм, однак у фокусі інтересу – інформаційні технології, віртуальні реальності, відеоарт, фінансова економіка. Постмодерн – це епоха, суспільство загалом з усім, що в ньому існує» [53, с. 195]. Відповідно постмодернізм є панівним напрямом духовного розвитку в епоху Постмодерну, напрямом, що дає назву всьому складному багатомірному, суперечливому, неоднозначному суспільству. «Відмінність понять Модерну та модернізму, як і Постмодерну та постмодернізму, допомагає глибше зрозуміти процеси, що відбуваються в соціокультурній реальності, а також зрозуміти їх також у науковій, художньо-культурній, науково-пізнавальній реальності» [53, с. 195]. Для виходу з цієї ситуації розроблено низку стратегій («деконструктивізм», «нарративізм», «перфоманс», «антропоморфізм», «плюралізація раціональності» тощо).

Для «розуміння модернізму пропонується мінімум два значення: вузьке, конкретно-історичне і розширене, яке охоплює попередні етапи. У вузькому розумінні модернізм виник у боротьбі з традицією і реалізмом, із класикою. Ця боротьба була вираженням перемоги індустріального суспільства над доіндустріальним, аграрним, що супроводжувалося поворотом від опису реальності «як вона є», відкриття та репрезентації природи до її перетворення, перероблення відповідно до цілей суб'єкта» [53, с. 195]. Поступово, залежно від міри зростання творчої активності людини, модернізм почав містити минулий досвід. «Час, що був до епохи Модерну, прийняв його форми і зараз постає в Постмодерні як щось єдине, гомогенне. Модернізм, який раніше заперечував минуле, традицію і був спрямований у майбутнє, позбувшись прогресивного пафосу, став уособленням норми, своєрідним офіціозом, хоча під тиском постмодернізму наближається до “мертвої класики”» [53, с. 195].

Вказані зміни демонструють специфіку мислення в епоху Нового часу, що, відрізняючись від мислення більшості попередніх століть, засноване на здатності відкриття істини не лише в минулому, а й у теперішньому або майбутньому. Інакше кажучи, «істина – як смисл, сутність, буття тощо – проявляє себе в реальності “по той бік” традиції. Тому в цей історичний період людина схильна чекати і сподіватися, що їй відкриється ця нова істина і звільнить її від тиску минулих помилок» [53, с. 195]. Подібна істина підлягає збереженню для майбутнього. У цьому полягає «причина того, що майбутнє в модерністському мисленні виглядає приблизно так само, як раніше, у сакрально-міфологічній свідомості, уявляли минуле: гармонійним, незмінним і підлеглим єдиній системі. У цьому контексті утопізм Модерну – це свого роду консерватизм майбутнього. Для модерністів досягнення істини означало “власний тріумф”, після якого нічого нового відкрити вже неможливо. Насправді ж відновлювалися одразу архаїчні структури мислення» [53, с. 195].

Мислення та пізнання «епохи Модерну (Нового часу) готові вступити в опозицію до “минулого”, але не до “майбутнього”. Воно розглядається просто як продовження “теперішнього”, оскільки раніше “теперішнє” розглядалося просто як продовження минулого» [53, с. 195]. Те саме можна сказати і про теорії Нового часу, які прагнули максимально відповідати вимогам історичності в її спрямуванні на «майбутнє».

Починаючи з епохи «романтизму і втрати авторитету гегелівського історизму, кожна впливова філософська течія стверджує, що позаісторична істина й утопічно незмінне, засноване на єдиних раціональних основах майбутнє недосяжні» [53, с. 195]. Така позиція зумовлена точкою зору, що все історичне є «унікальним, неповторним, непорівнянним і мимовільним» [303, с. 240]. Проте варто зауважити, якщо відсутнє порівняння, то існування нового стає неможливим. Ця позиція суттєво схожа на класичні утопії, що претендували на володіння «абсолютними істинами».

Необхідно зазначити, що «модерністська утопія присутня в марксизмі, екзистенціалізмі, герменевтиці, психоаналізі й інших філософських течіях новітнього періоду, наближеного до сучасності. Хоча вони і створювали

дискурси, що давали змогу тематизувати історичну відносність істини, але самі ці дискурси не мислились як історично відносні. Вони вказують на принципову “прихованість” та “інакшість” “буття”, або “Іншого”, яке відповідає за історичні зміни, дає змогу невизначено довго міркувати про цей прихований “Інший” і заповнити ним увесь горизонт майбутнього» [53, с. 195]. «І кожний, – говорив Ж. Дерріда, – хто хотів би точно визначити, означити найбільш суттєве: що є кінець кінця, або кінець усіх кінців, кінець, який завжди вже почався, для чого необхідно ще провести різницю між кінцем і завершенням.., той вільно або невольно буде брати в цьому участь» [287, с. 60].

Однак там, «де предмет обговорення постійно “вислизає”, сам дискурс набуває нескінченності. Нескінченність інтерпретацій, текстуальності та бажання виходить за межі будь-якого історичного теперішнього або майбутнього. Навіть якщо цей дискурс спирається на поняття радикальної конечності та відмінності» [53, с. 196]. Просто не буде можливості «поставити в ньому точку, визначити власні межі та його власну інакшість, яка б утримувала поширення цього дискурсу в певних часових межах» [70, с. 33], – вказує Б. Гройс.

Концепт «Іншого», на який покладається постмодернізм у контексті історичної мінливості, «можна означити як природу, історію, життя, бажання, класову боротьбу, расовий інстинкт, технології, мову, поклик буття, текстуальність або інакшість. Однак усіх їх об’єднує відсилання до чогось поза межами культури, до того, чого культура не знає або що приховане від неї, чого вона не може контролювати і що цю культуру визначає. Якщо “Інше” розуміється як здатність зсередини визначати рух культури, то філософські дискурси претендують на статус інтелектуально-мисленнєвого визначення культури майбутнього» [53, с. 196].

Потрібно враховувати, що термін «постмодернізм» уперше було вжито в 1917 р. у книзі Р. Ранвіца «Криза європейської культури». Він почав поширюватися з 1970-х рр., оскільки його використовували переважно для фіксації інноваційних тенденцій у мистецтві, а потім стали застосовувати до економіко-технологічної та соціально-культурної сфер. У філософію він увійшов насамперед у Франції наприкінці ХХ ст., коли вийшла праця Ж.-Ф. Ліютара

«Постмодерністський стан: доповідь про знання». Після прийняття філософії постмодернізму як специфічного духовного напрямку думки виникає «новий культурний ландшафт» [261, с. 24]. Щоправда, його оцінюють по-різному.

Методологія соціально-філософського аналізу засвідчує, що «проблема розуміння Постмодерну вимагає усвідомлення того, що він руйнує традицію ще більше, ніж його попередник, Модерн, у його запереченні Премодерну (аграрного, доіндустріального суспільства)» [53, с. 196]. І в цьому контексті відношення до Постмодерну різко негативне. «Проблема полягає не у відсутності інтересу до традиції, а в тому, що інтерес до традиції приймає сьогодні спотворену і згубну для неї форму. Нині панує музейно-формалістичне ставлення до традиції, коли традиціоналізм вироджується в старечий маразм, стилізацію та імітацію» [124]. Для заперечення Модерну Постмодерн тут апелює до класики, але постає як неокласика, що «примирює хаос і космос в єдиному “хаосмосі”», що «проявляється як в мистецтві, так і в метафізиці, соціології, політичній теорії» [241, с. 70]. У цій ситуації Постмодерн характеризується як своєрідне явище інтелектуальної культури.

Головною характеристикою епохи Постмодерну є «її суб'єктивність (суб'єктивізм). З цієї точки зору філософи-постмодерністи є новітніми лідерами в боротьбі з об'єктивністю (об'єктністю) шляхом побудови суб'єктивних (суб'єктивістських) теорій істини, оскільки об'єктивна істина стає непотрібною для життя і мислення сучасної людини» [53, с. 196]. Дедалі більше часу проводячи у «віртуальних світах» комп'ютера, в Інтернеті, за комп'ютерними іграми, людина «атомізується», звільняється від суспільства та будь-яких форм ідентичності. У результаті це призводить до «розмивання і розпаду соціальних зв'язків» [11, с. 14, 47], – зазначає У. Бек. Більш радикально висловлюється Ж. Бодрійяр, який описує апокаліптичну картину суспільства, де «анонімні» і «знеособлені маси» поглинають все те, що становить систему соціальних цінностей (культура, демократія, народ, суспільство, свобода). Уособленням цієї маси постає деградована більшість, але не соціальною, а «статистичною категорією». Сьогодні ми спостерігаємо «виснаження і виродження соціальності» [17, с. 14, 79], – пише Ж. Бодрійяр.



У контексті теоретико-наукового аналізу епоха «пост» з її спрямуванням на неокласичний ланцюг «знання – реальність» трансформується в постнекласичне коло «реальне знання» і його «людський потенціал у реальності». Це означає «потенцію суб'єктивного», або, на думку Г. Ковадло, «суб'єктивний досвід» [123, с. 62]. З ідеї того, що наше “Я” нам наперед не задане, є лише один практичний наслідок: ми маємо творити себе як витвір мистецтва» [52, с. 268], про що говорить М. Фуко. Ця «обставина впливає зі свободи людини, яка передбачає самостійне встановлення над собою відносин “домінування, приборкання”, а також владу та стримування» [52, с. 268]. У своїх міркуваннях М. Фуко зазначає, що не можна раз і назавжди конституювати власне «Я», свою індивідуальність, свій досвід, оскільки в процесі життя це доводиться робити кожній людині незліченну кількість разів. Однак це не означає, що конституювання життя є цілком довільним. Індивідуальна реалізація, самотворення постійно здійснюється під впливом цінностей, традицій, правил тощо, які «змінюються з плином часу, але не зникають повністю» [123, с. 62]. Ідеться передусім про перевірені часом традиції, універсальну систему цінностей, моральні правила.

Для епохи Постмодерну характерним є «розмивання ціннісної основи» та «деструкція ідентичностей», що означає зміну підходів до їх осмислення і розуміння. Фактично йдеться про зміну системи мислення, яке ґрунтується на інших методологічних позиціях. «Я мрію про інтелектуала, – говорить М. Фуко, – який долає очевидності та загальні місця, який в інерції та обмеженнях теперішнього знаходить та виділяє слабкі місця, тріщини, силові лінії, який постійно перебуває в русі, не знає достеменно, куди власне прямує і як буде мислити завтра, тому що він приділяє надто багато уваги теперішньому» [245, с. 102]. І все це тому, що він має свободу виробляти особисте конкретне життя. Для нього реальність не є «ясною», «простою», «прозорою», «розкритою», «об'єктивною реальністю», яка насправді є «фантомом свідомості», «об'єктивацією реальності», як говорив М. Бердяєв, і «суб'єктивним бунтом» проти «тотальності загального» [123, с. 62], – зазначає Г. Ковадло.

Світ життя кожної людини зазвичай потребує удосконалення. З огляду на це, особистісна практика кожної людини в цьому світі охоплює творення себе,

орієнтуючись на реальність у процесі її осмислення, виступаючи проти соціальних інституцій, що пригнічують особистість. Ця практика передбачає «творення власного життя “як творення витвору мистецтва” (М. Фуко), що визначає: потрібно жити та мислити, долаючи своє попереднє життя, і “відкриваючись усьому новому, переосмислювати й усвідомлювати зовнішній світ та самого себе в цьому світі”» [52, с. 269]. У результаті виникає «Я» людини, яке володіє «внутрішнім світом» і «внутрішнім досвідом». Тим самим «кожна людина, яка живе в цьому світі, може творити свою долю, життя, свідомість і мислення, тобто жити в горизонті свободи і творення своєї особистості» [52, с. 269].

Людина живе не просто в реальності життя, а «реальності, що наповнена значеннями та смислами», що розкриваються через свідомість. Вона є не змістищем речей, а «напругою, що спрямована на речі». Згідно з відомим положенням Е. Гуссерля, «будь-яка свідомість є свідомість чогось зовнішнього». Так, Е. Гуссерль засвідчує наявність постійного обміну між свідомістю та суб'єктивним, що «передбачає єдність усіх переживань, які у своїй відкритій загальності складають сферу досвіду» [123, с. 65].

Суб'єктивний досвід, інтерпретований у різних контекстах у феноменологічній філософії, знайшов специфічне виявлення в постмодерній критиці об'єктивного. Це «цілком закономірно, оскільки найважливішим фактором становлення постмодерних розмислів стала інформаційна культура. Вона зумовила перехід від виробництва речей до виробництва знаків, символів, інформації. Таким чином, формується нова термінологія, нові ціннісні установки. Якщо модерн вважав основними «цінності свободи (liberty)», рівності, братства, а також ідеал «досконалого суспільства» й «досконалої людини», то в постмодернізмі ними постають «свобода (freedom)», «різноманітність», «толерантність» і погляд на суспільство, де всі «автори й актори» [52, с. 269]. Його головними поняттями є «плюралізм» і «деконструкція», які «передбачають рішучу відмову від ідей цілого, універсального й абсолютного, від “гранд-наративів” (великих оповідей і наукових описів), так само як і від аналітичних процедур пошуку смислу. Таким чином, створюється “провокативний” образ

науки, що вичерпала себе в необхідності “доказувати докази”, звільняти від “забобонів”, легітимізувати знання в наукових експериментах, користуватися “спекулятивною діалектикою”» [52, с. 269].

Філософи-постмодерністи «не відмовляються від нових “нарративів” (оповідей), побудованих за новими принципами: перформанс – мінливість подій, ситуативність; симулякр (творчий монтаж імітованої реальності); ефективність (а не істина); мова та комунікація як джерело легітимації знань; активність завдань, що зараховують до “тут і тепер”. Постмодернізм намагається максимально звільнити мислення від спрощених схем, стереотипів, віджилих міфологій, обмеженості науково-позитивістської картини світу» [52, с. 269]. В опозиції до них постає «творча уява, історико-філософська ерудиція, літературна образність, метафоричність. До того ж, тотальна критика традиційних цінностей, норм і регуляторів ведеться для звільнення місця не лише новому образу споживача культури, а й фактично новому способу мислення» [133, с. 304–305].

Головні особливості «постмодерністського проєкту мислення полягають у тотальній критиці класичного раціоналізму та його основ – об’єктивізму, фундаменталізму, істинності, а також у переході до парадигми мислення, що заснована на релятивізмі, суб’єктивізмі, антитеоретизмі. Постмодерністський текст, відповідно до цієї настанови, характеризується інтертекстуальністю, іронією, «метамовною грою». У своїх міркуваннях Ж. Дерріда і Ж.-Ф. Ліотар утворюють «країну дискурсів», яка постає суцільною метафоризацією й інтерпретацією тексту. Це призводить до втрати тієї межі, що відокремлює серйозне теоретичне міркування від естетично-художніх екстравагантних мовних ігор. Мова філософії наближається до літературної мови, усуває міф про необхідність застосування категоріального апарату, формує багатовимірний смисловий простір – «текст без меж» [52, с. 269]. «Я не використовую загальноприйнятту мову, мову знання, – говорить Ж. Дерріда, – для свого збереження або щоб встановити свою імперію, а лише для того, щоб стерти всі риси, нейтралізувати всі коди, оскільки вважаю, що я міг би маніпулювати всіма кодами, усіма клавіатурами, жанрами (це мені не личить), говорити на всіх

тонах – і це мене тривожить, і в кожний момент мені здається, що спектакль готовий схопитися за кожне слово, тоді я замовкаю» [84, с. 133].

Однак це не передбачає «припинення спілкування. Автор застосовує метод посилення нескінченної кількості поштових листівок, що надає можливість обговорювати всі можливі та неможливі проблеми (моральні, наукові, сімейні, літературні), звертаючись до раціонального та ірраціонального досвіду пізнання, переходячи від Сократа до Платона, а від Платона до З. Фрейда, Ф. Ніцше, героїв античного епосу та класичної літератури» [52, с. 269]. Так, Ж. Дерріда зазначає, що «Сократ з'явився до Платона, а між ними пролягає в звичайному порядку слідування поколінь незворотний етап успадкування. Сократ з'явився до Платона, не перед ним, а саме до. Отже, його місце позаду Платона, і устав прив'язує нас до такого порядку: лише так потрібно орієнтуватися в мисленнєвому процесі, тут ліво, тут право, крокуй» [84, с. 35]. Так, у книзі ми спостерігаємо нескінченний потік різних міркувань автора. Хоча не так просто зрозуміти сенс того, що він намагається сказати.

Концепція «пізнання реальності, запропонована філософами-постмодерністами – це безперервна варіативність мислення. У цій ситуації постає проблема легітимації наукового знання. Легітимація, на думку Ж.-Ф. Ліотара, є процесом, унаслідок якого, тому, хто трактує науковий дискурс, дозволено встановлювати певні умови для того, щоб певне висловлювання становило частину цього дискурсу та могло бути взяте до уваги науковою спільнотою» [52, с. 269]. Проблема легітимації полягає в доказі, що представлене наукою знання «завжди конкурувало, конфліктувало з іншим видом знання, яке ми будемо називати для простоти наративом» [148, с. 473]. Це не означає, що наратив може отримати зверхність стосовно «наукового знання, але його модель пов'язана з ідеями внутрішньої рівноваги та товариського відношення (*conviviality*), у порівнянні з яким сучасне наукове знання має “блідий вигляд”» [52, с. 270], зважаючи на ситуацію, коли воно має підлягати «екстериоризації» стосовно «знаючого» і ще більш сильному, ніж раніше, «відчуженню» від «своїх користувачів» [148, с. 473]. З цього випливає деморалізація дослідників і

викладачів та їхньої діяльності, що ставить питання щодо адекватності знання, яке претендує бути науковим.

Потрібно враховувати, що «постмодерністський текст визначають імпресіонізм, неверифікованість, елімінація (виключення) суб'єктно-об'єктних відносин. Позбавлення онтологічного статусу знання про світ і оточуючу реальність призводить до втрати постмодерністами довіри до істини, яка постає тепер “реліктовим принципом”. З огляду на це, немає привілейованих дискурсів, адже вони завжди мультикультурні. Це означає, що кожне суспільство, кожна наукова спільнота, кожний учений, відповідно до своєї культури, ціннісної, світоглядної позиції, особистої історії, виробляє власне розуміння істини та її критеріїв» [52, с. 270]. Те, що є істинним для одного, не має такого ж значення для іншого. «Навіть математичні рівняння, – говорить Ж. Дельоз, – не володіють спокійною впевненістю в собі – санкцією панівної наукової думки, вони також вилучаються з безодні, так що математик, який “повністю поринає у розрахунки”, знає, що не завжди проведе ряд з них, тому істини досягає тоді, коли “повсюдно на що-небудь наштовхується”» [82, с. 371]. Так само філософія, коли пропонує власну істину в єдності концептів, то постає вже «прорізана тріщиною», яка «повертає до ненависті або ж розсіюється в наявному хаосі думок і пропозицій, де знову потрібно здобувати, шукати, заглиблюватися за пошуком істини» [82, с. 371], – вказує Ж. Дельоз.

З огляду на це, «формується і стверджується необмежений плюралізм, повсюдний лібералізм у виробництві та виборі дискурсів з установкою на оригінальність, свободу, новизну – свободу особистості, засновану на суб'єктивному підході в мисленні» [52, с. 270]. Головним засобом реалізації принципів нового мислення в постмодернізмі постає принцип (метод) «деконструкції». Його автор Ж. Дерріда починає ревізію філософського раціоналізму зі «зруйнування типології» та «ієрархії філософських проблем», які узвичаїлися і «стали догмами», розмиває межі між філософією, літературою і критикою, «урівнює» (уподібнює) «філософію і художньо-мистецьку рефлексію». Постмодерністи вважають, що письменники, фізики, логіки, моралісти займаються одним і тим самим – «створюють і перетворюють» системи опису

об'єктів. Результатом цієї діяльності є «нескінченні розмови всередині локальної спільноти відповідно до її традицій» [52, с. 270].

Смисл деконструкції як особливого способу мисленнєвої діяльності та «специфічної методології полягає у виявленні “внутрішньої суперечності” філософського або літературного тексту, віднайдені в ньому “прихованих” і “непомітних” для самого автора “залишкових смислів”, що залишилися в спадок від “дискурсів і практик минулого”. Вони “закріплені” в мові у формі “неусвідомлених мисленнєвих стереотипів”, які так само несвідомо і незалежно від автора тексту трансформуються під впливом “мовних кліше” певної епохи» [52, с. 270].

Поняття «деконструкція» сформувалося в контексті заяви постмодернізму про розрив із традиціями європейської культури, філософії, утвореної ними моделі світу. До цього була історія предметного світу, а завдяки інформаційній революції починається історія нової віртуальної, штучно створеної реальності. Однак постмодернізм не хоче бути лише відображенням нового, сконструйованого (штучного) світу, а прагне стати парадигмою, епістемою й єдиним світоглядом сучасності. Подібне «захоплення» «символічного універсуму», перебудова і зміна його змісту можливі, якщо для цього буде звільнене відповідне місце. Однак це місце зайняте колосальними духовними конструкціями з тисячолітньою історією – мистецтвом, релігією, наукою, філософією. Сьогодні вони, хоча й по-різному, але втрачають свій статус. Якщо дотепер наявне велике реалістичне мистецтво оголошується традицією, «відсувається» в минуле, однак зберігає «право на існування» (принаймні як матеріал для цитат), якщо релігія відкидається, ігнорується, але їй виділяється «анклав», «резервація», необхідні для користування частиною суспільства, то історична філософія як «метафізичне вчення про буття» підлягає повному «структурному демонтажу, а іноді й детальному “зачищенню”, деконструкції до блоків (розділів), а іноді – деконструкції (руйнуванню) матеріалу» [133, с. 313–314]. Прикладом постмодерністської деконструкції є позиція американського дослідника Д. Макклоскі, який проголосив науку риторикою, тобто мистецтвом переконувати [162].

У постмодерністському мисленні (з урахуванням його трансформації та переростання в «позитивну» стадію розвитку) деконструкція й надалі залишається базовою категорією. Деконструкцію не потрібно розуміти як просту «деструкцію», як суто негативний акт теоретичної «руйнації» тексту, що аналізується. «Деконструкція, – наголошує Дж. Х. Міллер, – це не демонтаж структури тексту, а демонстрація того, що вже демонтовано» [310, с. 341]. Цю саму тезу обстоює Р. Сальдівар, для якого «деконструкція не означає деструкцію структури твору, не передбачає відмову від наявних у ньому структур (у цьому випадку структур особистості)... З огляду на це, процес деконструкції – це лише попередній і стратегічно привілейований момент аналізу. Вона жодним чином не передбачає своєї закінченості та є попередньо тією мірою, у якій завжди має бути жертвою власної дії» [320, с. 140]. З такого розуміння деконструкції випливає і специфічна роль мислителя-деконструктивіста, що полягає в уникненні прагнення нав'язати тексту власні смислові схеми, дати йому «остаточну інтерпретацію», відшукати в тексті той «момент», де простежується його смислова двозначність, внутрішня суперечливість «текстуальної аргументації» [108, с. 61].

Завдання мислителя-деконструктивіста передбачає виявлення «логічних глухих кутів», у яких обстоюється одне, а на практиці виходить щось зовсім інше. Ці «логічні глухі кути» потрібно зробити предметом ретельного аналізу. З огляду на це завдання, англійський учений Е. Істхоуп виділяє п'ять типів деконструкції: 1) критика, яка має на меті кинути виклик реалістичному модусу, у якому текст прагне натуралізуватися; 2) деконструкція як процедура для виявлення інтердискурсивних залежностей дискурсу, оскільки кожна сфера знання (філософія, економіка, релігія тощо) виробляє власну дискурсивну практику, «яка претендує на одноосібне на володіння “істиною”, але насправді запозичує аргументацію з дискурсивних практик інших сфер знання»; 3) деконструкція як пропозиція позбавлення тексту літературного змісту через виявлення дискурсивних та інституціональних практик, які її підтримують; 4) американська деконструкція як набір аналітичних прийомів і критичних практик, які показують, що текст завжди відрізняється від самого себе в процесі його критичного прочитання; 5) деконструкція французького мислителя Ж. Дерріди, що постає

критичним аналізом традиційних бінарних позицій, де один термін претендує на привілейоване положення, заперечуючи право на нього іншого терміна, від якого він залежить [108, с. 57]. Мета аналізу полягає в тому, щоб «порушити або знищити протистояння бінарних позицій, релятивізувати їх відношення» [289, с. 187–188], – зазначає Е. Істхоуп.

Сама по собі деконструкція, як інструмент мислення, ніколи не виступає як суто технічний спосіб аналізу, а завжди постає в ролі своєрідного пізнавального імперативу постмодерністської чуттєвості (нової реальності). Відповідно до принципів своєї логіки, деконструкція критикує «не лише внутрішню будову філософем, одночасно семантичну та формальну, а й те, що їм помилково приписується в ролі їх зовнішнього існування, їх зовнішніх умов реалізації: історичні форми педагогіки, економічні або політичні структури цього інституту. Оскільки вона зачіпає основоположні структури, “матеріальні” інститути, а не лише дискурси або означаючі репрезентації (різні види епістем, філософем, соціологем тощо), які формуються в різних суспільно-гуманітарних і природничих науках поточного моменту, то деконструкція завжди відрізняється від простого аналізу або критики» [287, с. 23–24], – зазначає Ж. Дерріда.

Відповідно до позицій деконструкції, філософи-постмодерністи прагнуть довести, що кожна система мислення, заснована на певних світоглядних передумовах (на «метафізиці»), є виключно «ідеологічною стратегією», «риторикою переконання», спрямованою на читача. Окрім того, стверджується, що ця риторика завжди претендує на те, щоб бути заснованою на цілісній системі самоочевидних істин-аксіом. Для розуміння сучасної теорії та практики пізнання важливим є те, що «деконструкція покликана не руйнувати системи аксіом, специфічні для кожного історичного періоду» та зафіксовані в кожному тексті даної епохи, а виявити «внутрішню суперечливість» будь-яких «аксіоматичних систем», що розуміється в «мовному плані як зіткнення різних модусів означення» [53, с. 197]. «Позамовна реальність», або означуване, за своєю природою «позбавлена стабільності та предметності». До того ж, означування – це «вкладання нового, часто протилежного змісту в текст чи вчинок “Іншого”» [53, с. 197]. Таким чином, деконструкція, здійснивши вплив на становлення



постнекласичної науки, культури й освіти, визначається як найважливіший методологічний принцип філософії постмодернізму.

Сьогодні «оприявлює себе в різних концептуально-інтелектуальних стратегіях мислення, хоча і не однакових за силою впливу на оточуючий соціокультурний простір. Якщо, наприклад, постструктуралізм у своїх вихідних формах практично обмежувався відносно вузькою сферою філософсько-літературних інтересів, то постмодернізм одразу став сприйматися як глобальне вираження сучасного відчуття духу своєї епохи» [53, с. 197], насамперед другої половини ХХ – початку ХХІ століття. Так, В. Вельш стверджує, що «конгруенція постмодерністських феноменів у літературі, архітектурі, різних видах мистецтва загалом, а також у суспільних феноменах від економіки до політики і зверх того в наукових теоріях і філософських рефлексіях просто очевидна» [324, с. 6]. Це судження стверджує середовище культурного існування й умонастрій сучасних західних інтелектуалів. Загалом необхідно мати на увазі, що постмодернізм і постмодернізм зовсім не є мисленневою конструкцією письменників, художників і філософів. Річ у тому, що наша реальність і життєвий світ стали «постмодерними». В епоху скорочення відстані, інформації та телекомунікації різнорідне настільки зблизилося, що скрізь зіштовхується, зустрічається одне з одним; «односучасність різночасового» стала новою реальністю. Загальна ситуація симультанності та взаємопроникнення різних концепцій і точок зору більш ніж дійсна. Саме ці проблеми намагається розв'язати постмодернізм. «Не він видумав цю ситуацію, він лише її осмислює. Він не відвертається від епохи, а досліджує її» [324, с. 4], – наголошує В. Вельш.

Стратегії постмодерного мислення сформували погляд на суспільство, яке, на думку В. Федотової, має такі сутнісні характеристики, як «орієнтація на інновації з обмеженням традицій, інноваційний, а не мобілізаційний тип розвитку, секуляризм, чітко виокремлена персональність, технологічний характер (індустріалізм і економізм), цілераціональність, масова освіта, заміна світоглядного знання науковим, розподіл праці, універсалізація розвитку тощо» [234, с. 13]. Постмодернізм стверджує переважно свій погляд на суспільство, а не те, яке воно. Постмодерністи ні на чому не наполягають, але хочуть, щоб

суспільство не заважало їм в самореалізації та дало змогу безпечно жити в своєму анклаві. Стосовно сучасного, або «постсучасного суспільства», то воно становить інтерес для модернізаційних теорій, які прагнуть врахувати еволюцію і шлях вдосконалення Заходу, оскільки конструкт «постсучасного суспільства» об'єднує, «конвергує протилежності традиційного та сучасного суспільства: традицію та інновацію, релігійність і секуляризм, демократію й авторитаризм, індивідуальність і колективізм, цілераціональність і ціннісну раціональність» [234, с. 13], – зазначає В. Федотова.

Сучасна філософія та соціальне пізнання, які деконструюють традиційні підходи до визначення стратегій мислення та подальшого розвитку, акцентують на тому, що всі концепції, які прагнуть визначити сутність і зміст реальності сьогодення, прагнуть до накопичення «банку даних» про нинішні та майбутні трансформації цивілізації. Підкреслення значущості творчості замість одноманітної праці, розриву високопрофесійних еліт із масами, змін соціальної структури, переходу від речової (предметної) форми власності до фінансово-цифрової, електронної, яка зберігається в банках, – це безумовна заслуга теорій постіндустріального, а на сучасному етапі – й інформаційного розвитку. Однак досягнення постінформаційних теорій є не менш важливими, а також взаємопов'язаними із зазначеними. Вони засвідчують, що в сучасному світі відбулися настільки важливі переміни, що жодна з класичних і некласичних доктрин і стратегій мислення вже не придатні для того, щоб представляти, репрезентувати функціонування чи розвиток сучасного суспільства в поліфонії його модифікацій. У їх контексті народжуються нові підходи і теорії, адже зміна світовлаштування й порядку не підлягає аналізу в системі наявних методологічних підходів. Діалогічність, культурна поліфонія, плюралізм сучасної соціокультурної реальності стали середовищем створення нової мисленнєвої стратегії розуміння історії та соціуму. У межах цієї стратегії головна позиція постмодернізму полягає в запереченні існування певної теоретичної основи. З огляду на це, одиничне «пригнічує універсальне загальне, що стало основою для вироблення поглядів на суспільство». Сучасність є епохою «гіперконформізму», яка «знищує всі закони, принципи й апріорні схеми історії, а їх місце займає

“суспільство спектаклю”. Хід історії, як і соціальні зв’язки, наповнюється новими смислами, що вимагає переосмислення як історії, так і суспільства» [43, с. 79]. Історія постає як «м’яка», «міжсубстанціональна», «міжструктурна реальність» «з домінуванням комунікативного чинника. Збільшення «поверхневого» рівня, «нарцисизму теперішнього», «одночасність різночасового» створює відчуття «кінця історії» (М. Фуко), «кінця соціальності» (Ж. Бодрійяр). Нова епоха нічим не зобов’язана попередній і нічого не може передати наступній, оскільки ґрунтується на «радикальній перервності» [43, с. 79].

Постмодерн – це «не стільки характеристика певного суспільства, скільки культурна й інтелектуальна реакція на суспільний стан, у якому відбуваються трансформації людини, перехід від діючого, автономного, мислячого індивіда до людини “масової”» [43, с. 79]. Остання втратила традиційну роль суб’єкта суспільного розвитку. Окремий індивід перестав мислити себе самостійним суб’єктом суспільного процесу, усвідомлювати весь комплекс зовнішніх реалій, що фіксується у стратегіях мислення та пізнання людини епохи «пост». Прогрес у постмодернізмі проголошується рутиною, а віра в нього – «європоцентристською». Прогрес критикується за техногенність, емансипація – за поєднання особистої свободи і суспільних правил порядку, а демократія – за дотримання моралі. Традиційні цінності постмодернізм заперечує, звільняє від міфів про майбутнє та заблуджень минулого, орієнтує на технології права та компромісу. На зміну системному суспільству прийшла епоха непродуктивного порядку. В умовах постійної «соціальної девіації» акцентують на «маргіальності» (М. Фуко), на «деструктивних масах» (Ж. Бодрійяр), на «філософії повсякденності», на виході за «межі соціальності» [133, с. 308–309].

Постмодерністи демонструють радикальне несприйняття соціальної організації, заперечення можливості відповідальності людини, її неспроможності боротися проти зовнішніх обставин. Головне полягає в запереченні «гніту влади», відмові від ціннісних імперативів, традиційних норм, правил і соціокультурних умов [133, с. 309]. Людина епохи Постмодерну, зазначає Ю. Крістева, не може відповідати певній «моделі світу»; для неї характерним і визначальним є буття в умовах «полілогу», «плюральності» соціальних, культурних і пізнавальних

практик. Однак суть полягає не в тому, щоб повернутися до «cogito» модерної думки, де це поняття означало «самоочевидний мислячий суб'єкт», а в тому, щоб «висвітлити» його «забутий» образ, його надмірну, невизнану сутність, яка є далекою від «примирливого образу самості». Також потрібно враховувати те, що проблему «Іншого» суб'єкт може усвідомити через власне «ego» і трансцендувати своє «Я» у «безмежне поле» «людської культури» та «соціальності» [102, с. 112].

Показовою для постмодерністського мислення є антиперсоналістична тенденція, найбільш помітна в сучасній французькій філософії. Хоча вона істотно розрізняється як у франкомовній традиції (теорія Ж. Лакана «смерті людини» і концепція К. Леві-Строса «автентичної особи та її реалізації у відповідному соціумі»), так і в англосаксонській культурі мислення (наприклад, у «функціоналізмі Т. Парсонса і «динамічному структуралізмі» С. Голдмена). Незмінним інваріантом згаданих концепцій є гасло: «Людина помирає – залишаються структури». Людини як такої, на думку постмодерністів, взагалі не існувало, оскільки вона була водночас і продуктом різноманітних ідеологій, і практик [102, с. 111].

Така позиція зумовлена тим, що, наприклад, Ж. Дерідда, подібно до М. Гайдеггера, тримає перед очима образ «цілісності Заходу», якому протиставляється «його Інше», яке сповіщає про себе через «радикальні потрясіння»: по-перше, економічні та політичні – через нові констеляції між Європою і «третьім світом»; по-друге, метафізичні – через кінець антропологічної думки. Людина, як «буття-до-смерті», завжди жила з передбаченням свого «природного кінця». Однак тепер ідеться про кінець її «гуманістичного саморозуміння: у безродності нігілізму сліпою блукає не людина, але сама людська сутність» [36, с. 159].

Різноманітні тлумачення ідеї «втрати суб'єктивності» на противагу домінуванню суб'єкта в модерновій традиції є однією з прикметних особливостей постмодернної філософії. Для неї «людина, її свідомість завжди залежали й залежать від соціальних, мовних і психофізіологічних структур. Ось чому ідея “смерті людини” набула такого розголосу» [43, с. 80]. Однак недоцільно «витлумачувати ідею “смерті людини” як осереддя образу людини епохи

Постмодерну. Імовірноше ця ідея є певною “інтелектуальною провокацією”, епатажем модернового уявлення “одномірної людини” і “логічним містком” для осягнення розмаїття та багатства дійсного світу людини» [43, с. 80]. І якщо пізній Ж. Дерідда закликає повернутися до проблеми «фрагментарної особистості», то відомий постмодерніст П. Козловські вважає «цілісність людини автентичним виявом постмодерного світосприйняття» [43, с. 80]. Для нього людина є «моделлю для пізнання світу» [102, с. 111].

Розгляд низки положень філософії постмодернізму засвідчує своєрідність її мислення. Науково-раціоналістичний тип мислення, на думку постмодерністів, загалом не відповідає вимогам епохи: він не завжди дає змогу не лише адекватно осмислити, але навіть ефективно (у плані забезпечення усталеного розвитку) розв’язувати проблеми, що постають перед сучасною людиною. Творці наукового мислення визначали своїм завданням навчити людину орієнтуватися в навколишньому світі (пізнати природу), щоб насамкінець підкорити його собі (оволодіти природою). Так, Ф. Бекон, розмірковуючи про призначення людського (наукового) мислення, писав: «Будова цього нашого світу і його порядок є певним лабіринтом для споглядаючого його людського розуму, який зустрічає тут повсюдно стільки заплутаних доріг, стільки оманливих подібності речей і знаків, стільки складних петель і вузлів природи... Потрібно спрямувати наші кроки... за конкретним правилом зробити безпечною всю дорогу, починаючи від перших сприйнятів і почуттів..., необхідно ввести кращий і більш досконалий ужиток людського духу і розуму» [28, с. 68–69]. Таке використання «людського духу і розуму» знайшло відображення в науковому стилі мислення, на базі якого було створено сучасну техногенну цивілізацію.

В епоху Модерну сконструйоване за допомогою наукових понять мислення пропонувало проєкт розумно влаштованого світу, в якому буде легко жити, діяти та досягати бажаних результатів. Постмодерністи поставили питання про те, яким має бути сучасне мислення, здатне «схопити» основи та параметри нового світу. Постмодерністи зосередили увагу на аналізі мислення як суспільного феномену. На думку Ж. Дельоза, чимало мислителів, розмірковуючи про мислення, ототожнюють його з «упізнанням» та «ідентифікацією», відповідно до

виробленого у філософії традиційного образу мислення. Однак мислення – це насамперед творчість, «зустріч із новим», «подолання себе» [81].

Продовжуючи свою думку, Ж. Дельоз вважає за потрібне виокремлювати речі, які існують поза мисленням, а також ті, які примушують мислити. «Перші – це об'єкти впізнавання. Мислення і всі його здатності можуть знайти тут повне застосування; мислення може працювати, але ця стурбованість і застосування не мають нічого спільного з розмислом. Мислення наповнено тут лише власним образом... Умови справжньої критики справжнього мислення однакові: зруйнування образу мислення як власного допущення, генези акту розмислу в самому мисленні. У світі є щось, що змушує мислити. Це щось – об'єкт зустрічі, а не впізнавання» [81, с. 181]. Однак допоки мислення обмежується допущенням «своєї “доброї природи” і “доброї волі” у формі буденної свідомості (*ratio, cogitatio natura universalis*)» [43, с. 81], воно по суті «не мислить, постаючи полоненим суспільної думки, що застигла в межах абстрактної можливості... мислення мислить лише примусово, змушене зустрічати те, що “змушує замислитися” над тим, що потрібно обдумати» [81, с. 181].

Для М. Фуко і М. Гайдеггера «правдиве мислення» – це, як правило, інше, «нове мислення» [43, с. 81], оскільки правильна думка унеможлиблює варіант думати «по-старому». Для М. Фуко мислення постає в ролі «тієї опори, завдяки якій людина може змінити себе, перетворити, вивести за межі соціальної» [43, с. 81] та «історичної обумовленості» [246]. Мислення – це глибинні структури свідомості та мови, непослідовність зовнішніх дій.

Сучасна епоха Постмодерну, у яку разом з європейським вибором входить Україна, по-перше, формує нові імперативи мислення, по-друге, вимагає осмислення. Проте це осмислення є можливим лише засобами сучасного мислення, здатного обробляти величезний, стрімкий, мінливий і надзвичайно насичений симулякративною інформацією потік. Для його розуміння необхідно проникати в сутнісні основи життя та сучасної епохи.

Періодично в розвитку мислення та способах побудови знання виникають ситуації, що вимагають «зупинки мислення, думання», створення «машин мислення» (про що говорилося в попередніх розділах, зокрема про «машину

мислення» І. Канта). Фактично такі «машини» перевідтворюють наявну реальність. Однак, як епоха Постмодерну, так і сучасне мислення, не можуть бути «втиснуті» в жодні «мисленнєві машини». На сучасному етапі людині потрібні не «машини-мислення», які працюють подібно до алгоритмічної електронно-обчислювальної машини, а такий мисленнєвий інструментарій, який дав би змогу евристично осмислювати динамічно мінливу реальність і адекватно діяти відповідно до змін. Заслуга постмодерністів полягає в тому, що вони навчили розрізняти мисляче та розумне. Вони показали, що розумне – не означає мисляче... Сьогодні ми стурбовані збереженням своєї мислячої природи та знаємо, що бути розумним – ще не означає мислити, а мислити – не означає бути розумним. Хто хоче мислити, той має перестати грати в класику, міркуючи про сутності, закони, субстанції тощо. Не основи, а межі можливого цікавлять нас сьогодні, адже «те, що є» на межі, перестає бути тим, «чим воно є». У просторі межі (помежовості) мислення має не понятійний, а парадоксальний характер. Тут неможливо зберегти «ясним» погляд суб'єкта. Тут немає ні істини, ні заблудження. У разі наближення до межі можливого не можна слідувати логіці бінарних відносин або підкорятися апіорним настановам розуму. «Постмодернізм – це не мода, а відчайдушний жест європейських інтелектуалів, який відкрив новий горизонт мислення» [67, с. 91], – наголошує І. Горюнов.

Таким чином, мислення було і залишається складним процесом. Свобода, сміливість і справедливість мислення – це головні якості мисленнєвого процесу, які вимагає від людства сучасна епоха Постмодерну. «Деконструкція традиційних теоретичних положень і цінностей виводить науку, політику, мистецтво, освіту на принципово новий рівень. Його сутність важко вловлюється, “схоплюється” засобами звичного наукового дискурсу, який сформувався у вимірах як стабільного суспільного світового порядку, заснованого на концепції “прогресу”, так і на впевненості в необхідності та можливості об'єктивного знання» [43, с. 82]. Постмодерне суспільство є інформаційним. Його найважливішим продуктивним ресурсом постає інформація, інтелект, знання. Це ресурси специфічні, особливі, вони масово не виробляються, тому можуть бути зрозумілі

лише в результаті осмислення. Варіант такого осмислення надає теорія та філософія постмодернізму.

#### **4.2. Синергетичне світобачення: динаміка нелінійного мислення**

Розвиток цивілізації на сучасному етапі зумовлений низкою особливостей. Кризові явища та потрясіння, що відбуваються за життя одного покоління, виявили суперечливість, неконтрольованість і непередбачуваність змін. Глибина та неочікуваність тектонічних трансформацій стали викликом для філософії, соціальної науки, які не встигають осмислити новітні процеси та явища в системі усталених категорій і понять. Об'єктами їх аналізу дедалі частіше стають відкриті та складні системи, визначальною рисою яких є здатність до саморозвитку. У контексті пізнання подібного роду об'єктів та явищ одне з найважливіших місць належить синергетиці. Вона визначає своїм завданням пізнання загальних принципів, що становлять засади процесів самоорганізації в природних і соціальних системах. Розуміння цих принципів вимагає нового рівня осмислення та неортодоксальних підходів. У чому ж полягає смисл синергетики не лише як теорії самоорганізації, як методологічної парадигми пізнання, а й як системи мислення?

Актуальність теми синергетики зумовлена низкою причин. По-перше, соціальна дійсність у всіх її проявах – економічному, політичному, культурному – є надзвичайно багатоваріантною. Швидкість соціальних змін випереджає темпи їх вивчення. Мінливість соціальних реалій укорінена також у зворотному впливі теоретичних дискурсів на життєву поведінку. По-друге, теоретичні висновки виявляються нестабільними відносно «малих» варіантів вихідних припущень. По-третє, під впливом всеосяжної інформатизації швидкість мислення та дій соціальних суб'єктів посилюють мобільність та зміну цінностей. По-четверте, збільшення чинника інтелектуалізації посилює роль людини в соціальному розвитку. Людина розглядається як центр відтворювального процесу, джерело нових ідей та інноваційного мислення. У цьому контексті вихід за межі усталених



норм і традицій є необхідною вимогою для сучасної системи пізнання та мислення, що пропонує синергетика.

Розвиток синергетики та її методів взаємопов'язаний з іменами багатьох видатних учених ХХ ст., але передусім потрібно згадати французького математика, фізика і філософа А. Пуанкаре. Саме він увів поняття «атракторів» (притягуючих множин у просторах станів відкритих систем), «точок біфуркацій» (значень параметрів задачі, за яких з'являються альтернативні рішення, або втрачають стійкість наявні), «нестійких траєкторій» і, фактично, «динамічного хаосу» [26, с. 79], – зазначає В. Буданов.

У другій половині ХХ ст. відбувається справжній «прорив» у розумінні процесів самоорганізації в різних явищах природи та техніки. Серед них важливе місце посідають: теорія «генерації лазера» (Г. Басова, Ч. Таупса); теорія «дисипативних структур» І. Пригожина; «теорія катастроф» (спонтанних, неочікуваних змін динамічної системи – Р. Тома і В. І. Арнольд); постнекласична за своїм характером еволюційна теорія «автопоезису живих систем» У. Матурани і Ф. Варели. Таким чином, відбувається формування нової пізнавальної парадигми самоорганізації, у контексті якої Г. Хакен в 1970 р. вводить в науковий обіг нове поняття «синергетика» для означення нового міждисциплінарного напрямку досліджень «складних систем», які здатні до самоорганізації. Синергетика як наука про розвиток і «самоорганізацію» різних складних систем є спадкоємницею міждисциплінарних підходів «тектології» А. Богданова, «теорії систем» Л. фон Берталанфі та «кібернетики» Н. Вінера. Водночас вона суттєво відрізняється від них тим, що її мова та методи засновуються на досягненнях «нелінійної математики» і тих розділів природничих наук, які вивчають «процеси еволюції складних систем» [26, с. 79].

Становлення синергетики як самостійного напрямку науки розпочинається в 1969 р., коли німецький фізик Г. Хакен став вживати термін «синергетика» у своєму курсі з теорії лазерного випромінювання, який читав в університеті міста Штутгарт. Новий термін учений утворив від грецького слова *Vun-epria*, що в перекладі означало «співробітництво, узгоджена дія, співучасть». У своїй єдності вони постають як саморганізація. Синергетику визначають як науку про

самоорганізацію, а точніше про довільне виникнення та самопідтримку впорядкованих часових і просторових нелінійних систем різної природи [98].

Однак під час переходу до вивчення складних систем категоріальний апарат, сформований на основі класичної механіки, стає неадекватним і вимагає серйозних коректив, оскільки вони мають низку нових характерологічних ознак. У них відбувається масова, стохастична взаємодія елементів, прямі та зворотні зв'язки між ними та підсистемами. Складні системи є гомеостатичними і містять «програму функціонування, яка визначає управлінські команди та коректує поведінку системи на засадах зворотних зв'язків» [227, с. 6]. Складні системи – це інформаційно-технологічні комплекси, системи управління космічними кораблями, системи регуляції фінансових операцій тощо. У живій природі та суспільстві – це організми, біогеоценози, соціальні об'єкти, мозок, свідомість і мислення людини, які розглядаються в їх здатності до відтворення.

Залежно від міри ствердження техногенної цивілізації пізнавальне та технічне освоєння складних систем починає визначати стратегію розвитку провідних науки та технологій. До таких систем належать біологічні об'єкти, які розглядаються не лише в аспекті їх функціонування, а й розвитку, об'єкти сучасних біотехнологій (генної інженерії), системи сучасного проектування, коли береться не лише техніко-технологічна система, а й більш складний комплекс – «людина – техніко-технологічна система», екологічна та культурні системи, які приймають нову технологію. До складних систем належать сучасні комп'ютерні мережі, Інтернет, а також усі соціальні об'єкти, розглянуті з урахуванням їхнього історичного розвитку. Дослідження складних систем активізувалося з процесом виникнення кібернетики, теорії інформації та власне теорії систем. Таким чином, складну систему можна розглядати в процесі постійного розвитку, у результаті якого відбувається «перехід» від одного виду саморегуляції до іншого. Для систем, що саморозвиваються, характерними є «ієрархія рівнів організації елементів», здатність породжувати нові рівні. Причому кожний такий рівень чинить зворотний вплив на те, що раніше утворилося, перебудовує його, унаслідок чого система здобуває «нову цілісність». У результаті виникають «нові параметри порядку, нові типи прямих і зворотних зв'язків» [227, с. 7]. Такий

спосіб організації вимагає нового розуміння, нового способу мислення та нової методологічної рефлексії.

На сьогодні синергетика інтегрована у сферу гуманітарних наук: сформувалися напрями соціосинергетики та еволюційної економіки; її застосовують медики, психологи, педагоги; вона розвивається в контексті лінгвістики й історії; реалізується проєкт створення синергетичної антропології. Міждисциплінарність у сучасній науці передбачає, на думку В. Буданова, «взаємоузгоджене використання образів, уявлень методів і моделей дисциплін як природничо-наукового і технічного, так і соціогуманітарного профілю» [26, с. 81].

Ця обставина передбачає існування єдиної наукової картини світу. Синергетика прагне створити «єдине поле» міждисциплінарної комунікації, сформувані принципи нової картини світу – як природничо-наукової, так і соціогуманітарної – культурної, освітньої, духовної. Так, навіть людську суб'єктивність, яка традиційно є проблемою філософії, можна пояснити шляхом динаміки складних систем. Людські наміри та прагнення відповідають «атракторам динаміки мозку, який впливає на людські дії та поведінку» [159, с. 90], – стверджує К. Майнцер.

У сучасній філософсько-методологічній літературі синергетика репрезентується як трансдисциплінарний напрям, пов'язаний із пошуками універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) нерівноважних систем, які досліджуються в контексті різних онтологій. «Ідеологія синергетики, – зазначає М. Дрюк, – сформувалася під впливом аналогового мислення та компаративного аналізу, що є найважливішою компонентою багатомірного філософського мислення. Теоретико-пізнавальна й евристична цінність аналогових моделей полягає в тому, що кожна з них, виникнувши в одній сфері пізнання, стає концептуальним засобом, методологічним ключем для інтерпретації явищ інших природничо-наукових і гуманітарних сферах» [92, с. 102]. Зокрема не лише у філософії, соціології, психології, а й у системах навчання, пізнання та мислення.

Розвиток сучасної наукової картини світу на засадах ідей синергетики визначає низку нових, досить складних проблем. Найбільші труднощі пов'язані з

уявленням про наявність у динамічних системах особливих інформаційних «структур-кодів», що фіксують цінну для системи інформацію, виступають її компонентом і визначають способи її взаємодії з середовищем та її відтворення як цілісності. У сучасній науці виокремлено й описано інформаційні структури та їх функції стосовно до живих і соціальних систем: генетичний апарат біологічних організмів; культура, базисні цінності в організмах соціальних. Комплексно вони утворюють нову ситуацію. Об'єктами активних досліджень стали відкриті системи, які розвиваються та перебувають у нерівноважному стані відносно оточуючого середовища. У розвитку таких систем особливе значення мають процеси, які зумовлюють перехід систем в якісні нові стани. Незворотність цих процесів і непередбачуваність розвитку складних систем у певних ситуаціях породжують самоорганізацію як природних, так і соціальних процесів, які «забезпечують продуктивні переходи в якісно нові стани, що сприяє народженню нового» [209, с. 164–165].

У контексті характеристики синергетики визначальним є акцент І. Пригожина на креативності як синергетичному феномені. Учений зазначає, що розум «йде в процесі своєї роботи від безладу до порядку». Причому важливо, що до самого кінця «розум зберігає в собі ресурси безладу», і «порядок» для нього «не є перемогою» [202, с. 100]. Розум характеризується нестабільністю, хаосом, тобто порядок, хаос і креативність взаємопов'язані. Майбутнє є невизначеним; це «істинно для природи, і це істинно на рівні нашого власного існування. Ця невизначеність лежить у самій середині людської креативності. Час стає “конструкцією”, а креативність є спосіб нашої участі в цій “конструкції”» [202, с. 105], – такий висновок І. Пригожина.

Дослідження умов становлення синергетики в контексті сучасної (постнекласичної) науки в різних аспектах, насамперед в аспекті динамічних систем (систем, що розвиваються), відкриває не лише поле розвитку природничої науки як системних об'єктів, а й поле соціальних трансформацій. Нова постнекласична картина світу розширює соціокультурний і економічний простір життя, формує новий погляд на такі основоположні поняття, як «хаос», «розвиток», «реальність», «творчість» тощо. Наприклад, якщо в класичній науці

«хаос» знаходиться за її межами, то в синергетичній картині світу «хаос» – неструктурованість або дуже складна структурованість буття, що не підкоряється та не залежить від детерміністських законів. Відповідно до синергетики, світ завжди має певні структури, упорядковані певним чином, а також такі структури, які не «вкладаються» у відомі науці моделі опису. Потрібно додати, що труднощі дослідження таких станів системи, яка вивчається, залежать від її складності та зростання кількості параметрів, що характеризують стан системи [209, с. 165].

У контексті синергетики «соціальне життя» – це спрямований в майбутнє потік незворотних змін, одні з яких сприяють життю, а інші – загрожують. Виникаючі через зіткнення «організації» «екстремальні» ситуації породжують норми «порядку» і «правила», які «структурують» відносини, хоча водночас зменшують свободу людини. Для подолання цих перешкод креативні індивіди змінюють спосіб своєї діяльності, що обумовлює зміну соціальної організації, вихід її на новий якісний рівень. «Поточне (зміна поколінь) креативне оновлення компонентів “розмикає” цикл розвитку системи, долаючи фази застою, деградації та системної кризи. Таким чином, система залишається відкритою для подальшого становлення» [214, с. 65], – зазначає В. Романов. Вивчення закономірностей розвитку цього феномену є досить складним завданням, тому методологічні установки синергетики дають змогу діяти людському суспільству з позицій більш цілеспрямованих рефлексій мислення в контексті інтелектуального поля стратегій творчого пошуку, спрямованих на подолання труднощів.

У сучасному пізнанні методологічна культура мислення, що ґрунтується на узгодженні різних стилів мислення та типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання, має надзвичайно важливе значення, особливо, коли йдеться про складні системи. Стосовно теорії «складних систем», то її використовують як доведений підхід до розв'язання проблем як в природознавстві, так і в суспільних науках. На сучасному етапі загально визнаним є факт, що «моделі систем, які самоорганізуються, застосовуються не лише в технічній науці, щоб керувати складними процесами, а й в соціально-економічному та політичному пізнанні, оскільки соціальні, культурні, політичні, освітні проблеми є глобальними,

складними і нелінійними за своєю природою» [170, с. 161–162], – вважає В. Медведєв.

З метою визначення сутності синергетики та сформованої на її засадах культури мислення важливо виявити зміст її основних категорій. Ідеться про категорії «відкритості», «нелінійності» («лінійності»), «атрактору», «біфуркації», «флуктуації» тощо. Це зумовлено також тим, що перехід до нового етапу пізнання і мислення передбачає зміну «типу методологічної рефлексії» [170, с. 163], що цілком закономірно внаслідок зміни системи понять.

Категоріальний апарат синергетики як умова методологічної рефлексії вніс низку важливих уточнень у розуміння «механізму» розвитку. Його особливістю є категорія «відкритості», яка розкриває нові способи пошукової діяльності. Для розуміння синергетики як методу пізнання та способу мислення «відкритість» має важливе значення. Адже, щоб система була здатна до самоорганізації, вона має задовольняти такі вимоги: по-перше, для обміну з середовищем енергією та інформацією система має бути відкритою; по-друге, процеси, дії компонентів системи повинні бути взаємоузгоджені; по-третє, система має бути динамічною; по-четверте, вона має перебувати далеко від стану рівноваги [119, с. 6–9]. Зазначені вимоги характеризують «відкритість» системи, що перебуває в русі, розвитку, саморозвитку. «У порівнянні з попередньою наукою, – зазначає К. Делокаров, – синергетика дає змогу побачити світ з “іншої системи координат”, оскільки приймає за вихідне відкритість» [83, с. 19].

Характеризуючи «відкритість» умовою саморозвитку потрібно зважати на те, що сутністю розвитку систем, які самоорганізуються, є максимальне одержання «енергії» та «інформації» для підтримки своєї «стабільності», що визначається за двома параметрами – «швидкістю взаємодії між системою та середовищем, а також простором цієї взаємодії за одиницю часу. Це сприяє формуванню суспільних відносин без зовнішнього цілеспрямованого тиску та програмування» [214, с. 63].

На противагу «відкритій» системі, для «закритої» характерною є наявність «рівноважного стану», за якого вона зберігає усталені параметри функціонування. «Рівноважні системи» не здатні до розвитку, саморозвитку та самоорганізації

через нездатність відходити від стаціонарного існування, а от розвиток, саморозвиток і самоорганізація передбачають певні зміни. У «закритих системах» поступово зростає ентропія (хаос, безлад), зупинити нарощування якої може лише процес взаємодії із зовнішнім середовищем. Зазначимо, що абсолютно «закритих» (як і абсолютно «відкритих») систем не існує. «Відкритість» є важливою та необхідною, але не остаточною умовою для самоорганізації. Система також має бути «нелінійною». Ця системна характеристика залежить від процесів, які в ній відбуваються. Поняття «нелінійна система» засвідчує вплив характеристики на системи інтенсивності процесів, які в ній проходять. Наукові дослідження засвідчили, що в деяких просторових точках теплових структур процеси проходять так, як вони йшли в минулому, а в інших – так, як їм ще лише належить протікати в майбутньому за всією структурою. Водночас усі ці ділянки існують у теперішньому [98]. І це не просто міркування, а цілком точний математичний результат.

«Нелінійність» – це концептуальна точка синергетичної парадигми мислення. Ідея «нелінійності» може бути представлена низкою прикладів: ідея альтернативності шляхів еволюції; ідея вибору з поданих альтернатив; ідея швидкості еволюції; ідея незворотності еволюції. «Лінійний світ» приречений на стагнацію. Кожна творча, нестандартна дія можлива за рахунок «нелінійного» мислення. Світ – це еволюція нелінійних систем, він багатовимірний і багатоваріативний. «Нелінійний» світ багатший за «лінійний», оскільки охоплює його як одну з нескінченних можливостей. Лінійні стратегії мислення більш ефективні, хоча містять у собі «небезпеку непередбачуваності» [27, с. 195]. Завдяки «нелінійності» набуває сили принцип «посилення флуктуацій».

Це свідчить про те, що навіть прості «нелінійні» системи є глибоко змістовними. Вони описують величезний «клас структур», які можуть бути різноманітними, мати «різну архітектуру». Одне і те саме середовище здатне містити в собі неосяжне «розмаїття форм» і «способів їх розвитку». До того ж, один із головних пріоритетів пізнання світу – визначити загальне начало серед найрізноманітніших явищ. Окрім того, зі сказаного випливають висновки «світоглядного порядку». Якщо існує багато способів «розвитку процесів», то це

передбачає, що немає «жорсткого детермінізму, зумовленості, заданості» [98]. Це надзвичайно важливо для розуміння не лише сучасних соціокультурних процесів, а й перспектив розвитку мислення, яке має бути позбавлене класичних (об'єктивістських) детермінацій.

У синергетичному вимірі кожна динамічна система в процесі розвитку прагне до певної мети, яка конкретизується в понятті «атрактор». Він є кінцевою точкою неминучого сходження фазових траєкторій руху складної (динамічної) системи. Атрактор є множиною точок фазового простору, до якого з плином часу «притягується» траєкторія динамічної системи, бажана ціль-програма її поведінки в стані гомеостазу. Атрактори є реальними структурами у відкритих нелінійних середовищах, до яких прагнуть економічні системи в результаті «розгортання своєї сутності» [140, с. 58–59], на які виходять процеси їх еволюції внаслідок «затухання» перехідних процесів. Вони існують ще до того, як у їхнє поле потрапляє наявна структура. Відтак, у контексті синергетики «майбутнє детермінує сучасне, оскільки майбутній стан системи ніби притягує, організовує, змінює наявний її стан» [122, с. 93], – зазначають О. Князева і С. Курдюмов.

Таким чином, атракторами є ті структури у «відкритих» середовищах, на які «виходять» еволюційні процеси унаслідок «загасання» в них перехідних процесів. Наголошуючи на цьому, вони вводять поняття «структура-атрактор». Причому стверджують, що в ситуації, коли система опиняється в полі впливу конкретного атрактора, то вона еволюціонує до цього щодо відносно стійкого стану (структури). «Атрактори еволюції відкритих нелінійних середовищ показують, в якому напрямі еволюціонують процеси в такого роду середовищах» [122, с. 93] або «структурах». Інакше кажучи, майбутній стан системи немовби притягує, організовує, формує, змінює її наявний стан. Майбутнє визначає сьогоднішнє. Отже, структури-атрактори є реальностями, а перехід до них можливий у разі включення системи в «поле» дії. Тобто атрактор існує до того, як у його «поле» дії потрапляє система.

Структура-атрактор – це можлива, імовірна реальність у контексті систем, які природним чином самоорганізуються. Будь-яка система, що самоорганізовується, має власний атрактор, тобто атрактивну мету. «Мова»



атракторів сприяє осмисленню явища передбачуваності та принципової непередбачуваності, дає розуміння ймовірної, хаотичної поведінки систем, зумовленої не обмеженістю дослідницьких можливостей, а самою «сутністю динамічних, нелінійних» систем, які саморозвиваються» [132, с. 41].

Атрактор як відносно стійкий стан системи немовби «притягує» (від лат. *attrahere* – притягувати) до себе безліч «траєкторій» системи, які визначаються різними початковими умовами. За атракторами стоять візуальні образи певних «каналів» («конусів»), які «втягують» у себе багато «траєкторій», визначають процес еволюції системи на ділянках, навіть віддалених від безпосереднього «входу» таких «каналів». Поняття «атрактор» можна співвіднести з «ейдосами Платона – ідеями як первообразами, уподібнитися до яких прагнуть речі видимого світу, а також з ідеальними формами Арістотеля, а стосовно до людської психіки – з архетипами в розумінні Юнга» [122, с. 94]. У контексті психології – це наявні або приховані установки, які попередньо детермінують поведінку людини, конструюють її з потрібного майбутнього стану речей. В освіті, у педагогічному процесі атрактором-метою є кінцеве завдання виховати, навчити індивіда, який міг би відповідати викликам нерівноважного, нелінійного, спонтанного, непередбачуваного світу. Хоча й не можна запрограмувати, якою конкретно буде ця особистість учня.

Важливою особливістю синергетики є власне уявлення про нове розуміння випадковості – флуктуацію. Для філософського мислення ще з античних часів характерною є перевага необхідності та закономірності, а не випадковості в розвитку світу і його речей. Випадковість є лише формою вияву необхідності. У синергетиці відбувається переоцінка випадковості, вона подається як конструктивний момент еволюції. Синергетична модель «пошуку шляхів розвитку» є прикладом «варіативного мислення». Якщо в традиційній філософії та науці детермінованість і випадковість зазвичай протиставлялися, то в цій моделі (варіативного мислення) вони органічно «злиті» та взаємопов'язані. У «нелінійних» моделях протилежності – випадковість і закономірність, можливість і дійсність тощо – можуть бути «поєднані» як «різні сторони єдиного процесу розвитку» [122, с. 123].

У синергетиці поняття «випадковості» визначається як флуктуація, що є основним фактором у становленні, функціонуванні, розвитку та неминучій втраті існування кожної організації, структури, системи тощо. Для розуміння синергетичних феноменів потрібне адекватне трактування флуктуацій, особливо в складних («багатокомпонентних») системах, що робить її (флуктуацію) «евристичним інструментом» для розгляду та розуміння «нерівноважних переходів» [159, с. 88], – вважає К. Майнцер. Постаючи в ролі коливань (локальних або широких), флуктуації «збурюють» систему (соціальну, культурну, освітню). Загострення соціально-культурних суперечностей посилює амплітуду флуктуацій, породжує конкурентну взаємодію між ними, що призводить до порушення рівноваги, наростання нерівноваги та нестійкості. Перехід до «критичної нестійкості та набуття динамічними процесами незворотного характеру викликає необхідність спонтанного вибору системою одного з потенційних імовірісно-випадкових шляхів її подальшої еволюції» [132, с. 43], – вважають В. Кремень і В. Ільїн.

Під час вибору напрямку на роздоріжжі шляхів еволюції в синергетиці використовують термін «біфуркація». Вона характеризує короткий момент балансування системи (людини) на межі вибору між майбутніми станами, коли подальший розвиток системи може залежати від «включення» якоїсь флуктуації (випадковості). Шлях еволюції стає «жорстко» наперед визначеним лише після потрапляння у «воронку» атратора і проходження точки «біфуркації». Однак до цього моменту, тобто під час наближення до «точки біфуркації» та загострення «нестійкості» роль флуктуації багаторазово посилюється. Інакше кажучи, у дію вступає «фактор випадковості». Чим більше «нестійкою» є система, чим ближче вона до «вістря біфуркації», тим більше вона реагує на впливи «нижчих» і «вищих» рівнів життя. «Вибір майбутнього» на «біфуркаційному роздоріжжі» припускає як «подальший розвиток динамічної системи через зростання рівня складності її самоорганізації, так і відмову від еволюції в результаті деградації та загибелі» [98].

Таким чином, здатність до самоорганізації передбачає масштабну інваріантність соціальних систем, тобто розгалужену можливість продовження

їхніх станів на шляху реалізації біфуркаційного типу трансформації. Головними умовами, які посилюють значення «біфуркаційних механізмів трансформації сучасних соціальних систем, – вважає Н. Моїсеєв, – є такі: підвищення ролі інтелекту, можливостей віртуальних біфуркацій та відбору віртуальних програм альтернативних варіантів розвитку; розвиток евристичного способу мислення та формування принципово нових варіантів розвитку системи, які не можуть (або можуть з малою часткою ймовірності) виникнути природним шляхом; урізноманітнення можливих варіантів прискореного розвитку на засадах збагачення інформаційної основи суб'єктів, які здійснюють процес біфуркації» [177, с. 26, 28].

Особливе смислове навантаження в синергетиці має поняття «фрактал». Фракталами називають такі об'єкти, які володіють властивістю «самоподібності» або «масштабної інваріантності». Це означає, що малий фрагмент структури такого об'єкта подібний іншому, більш великому фрагменту або навіть структурі загалом. Встановлено, що природа досить часто подає (виражає) себе у фрактальних формах («малює» фрактальні «візерунки»). Фрактали з найбільшою очевидністю можна побачити у «формуваннях живої природи» [122, с. 96–97]. Обриси хмар, морських берегів, русел рік, геометрія дерев, листків і пелюсток квітів, артерії, легені людини, у яких «кожний бронх розгалужується на більш дрібні бронхи, а ті – на ще більш дрібні, причому кожне розгалуження ідентичне за конфігурацією, але відрізняється від інших розміром» [190, с. 17]. Інакше кажучи, фрактали відкривають простоту складного.

Якщо допустити певну долю метафоричності, то кожний творчий акт у науці можна витлумачити як «фрактальний» за своїм характером, тобто такий, що несе в собі природу всієї науки в її історії. Наука, як і культура загалом, також «пише» фрактальні узорі, кожна її частина, кожна її подія репрезентує ціле. Кожний дослідник у науці оновлює старі смисли, спирається на давні традиції, перероблює та повторює все по-новому. Це синергетичне бачення подій і процесів засвідчує народження нового розуміння, нового осмислення соціокультурної реальності. Ця ситуація надзвичайно важлива для сучасної цивілізації, яка переживає «біфуркаційний» етап свого розвитку. Вона вичерпала енергії

модерного етапу розвитку та виробляє нову систему ціннісних координат. Зазначена обставина підтверджує необхідність застосування методологічних рефлексій категорій та ідей синергетики як принципів нової системи мислення. Адже складність, непередбачуваність і нелінійність сучасного життя засвідчують необхідність переходу до нового способу мислення – творчого, продуктивного, інноваційного, здатного розв'язувати складні проблеми, виявляти глибинні зв'язки і взаємодії навколишнього світу, сприяти вирішенню практичних завдань, досягати ефективних результатів у соціально-культурній, науковій та інших видах діяльності. Складність сучасного світу актуалізує необхідність застосування насамперед синергетичного мислення, або синергетичного підходу. Наявні методи пізнання мають «сміливо дивитися в бік складності, комплексності» (Е. Морен). Синергетика і є способом пізнання та пояснення «складного», його природи, «принципів організації» [122, с. 63], а також народження складного і шляхом до нього.

Фахівець із вивчення складних систем і нелінійної динаміки, німецький учений К. Майнцер вважає, що опис складного неможливий без уявлення про нелінійність, сучасних нелінійних моделей. В умовах глобального світу «лінійне мислення», яке до цього часу домінує в низці наукових сфер, стає принципово недостатнім і навіть небезпечним. «Наш підхід передбачає, що фізична, соціальна й ментальна реальність є нелінійною та складною. Цей суттєвий результат синергетичної епістемології призводить до серйозних наслідків для нашої поведінки» [160, с. 13–14]. У ситуації «складного» світу лінійне мислення може бути небезпечним у «нелінійній» реальності. Психологи, учені, соціологи, політики та інші мають навчитися розглядати людей як складні «нелінійні істоти», що володіють розумом і тілом. «Ми маємо зважати, що монокаузальність в політиці та історії може призвести до відсутності толерантності та фанатизму... – вважає К. Майнцер. – Підхід до вивчення складних систем породжує нові результати в епістемології й моралі. Він надає можливість попереджати і призупинити хаос у складному нелінійному світі та використати креативні можливості синергетичних ефектів» [160, с. 15].

Аналіз принципів синергетики, зокрема принципу складності, долучає до себе принцип відповідальності, що є важливим для аналізу взаємозв'язку природних і соціальних (гуманітарних) аспектів буття людини. Саме він, розширюючи «поле рефлексії над діяльністю, враховує співмірність отримуваних знань про об'єкт... з ціннісно-цільовими структурами» [228, с. 633]. Особливу роль принцип відповідальності набуває в процесі залучення конструктивних можливостей синергетики в складності соціального пізнання.

Синергетика перебудовує наш світогляд і мислення. Вона відкриває незвичні сторони буття: його нерівноважність, нелінійність і відкритість, зростаючу складність нових форм і способів їх об'єднання в стійкі еволюційні цілісності (закони коеволюції). Можливість «подивитися» завдяки синергетиці на світ «іншими очима» відкриває шлях до складного – шлях до середовищ із великими нелінійностями та новими властивостями, з більш складними структурами і формоутвореннями. Це надає можливість аналізувати світ на ієрархію середовищ з різною нелінійністю. Інакше кажучи, складна система, виникнувши в процесі розвитку, «випробує світ, тестує, кидає йому виклик, проте і світ впливає на неї, тестує, також “хоче” за можливості вбудуватися в неї. І складна система, і оточуюче середовище є взаємно активними» [120, с. 225]. Система має бути достатньо гнучкою, рухливою, тобто нелінійною.

Синергетику можна розглядати як «позитивну евристику», як метод експериментування з реальністю. Вона – не інструмент, який дає наперед задані результати, а «двері», які відкриті і в природу, і в людську реальність, «очікуючи» відповідей від самої цієї реальності. Синергетика стає методом творення нової реальності, методом, завдяки якому можна інакше побачити світ і активно «влаштуватися», інтегруватися в нього. Вона надає можливість розглядати старі проблеми в новому контексті, «переформулювати» питання, «переконструювати» проблемне поле науки. Парадигма самоорганізації (синергетична парадигма) «зумовлює новий діалог людини з природою» [203, с. 14–41], – підкреслюють І. Пригожин та І. Стенгерс. Ця парадигма також сприяє новому діалогу індивіда з самим собою та іншими індивідами.

Діалог відкриває перспективи продуктивного, пошукового мислення. З філософсько-гносеологічної точки зору поняття «діалогічне мислення» (спільна мисленнєва діяльність) є вираженням природної потреби людини в спілкуванні. Механізми цієї потреби укорінені в глибинних основах людського існування. «Для людини, – вважає Ю. Шилков, – бути й існувати означає бути й існувати для іншого й разом з іншим. Людина може осмислити власне буття й існування лише перебуваючи в діалогічних відносинах з іншими людьми» [265, с. 398].

Поряд із «діалогічним мисленням» потрібно виокремити «ігровий» момент синергетичної парадигми пізнання та мислення. Такого роду «гра» допомагає звільнитися від минулого, створити інше. «Нелінійна (синергетична) ситуація – це ситуація гри з реальністю; певний тип фізичного експерименту, або ж ментальної чи екзистенціальної гри, мандрування полем багатоваріантних шляхів у майбутнє» [122, с. 78]. Важливим є те, що в такій «грі» нічого не визначено, окрім самих правил цієї гри.

Інтерес до проблем гри та її «ігрового мислення» є властивим для сучасної філософії. На думку Г. Гадамера, гра дає людині змогу «конструювати та перетворювати власне буття», причому «щось стає іншим одразу і повністю і... це інше, що існує як перетворене, представляє її справжнє буття, у порівнянні з яким її минуле буття є незначним» [38, с. 167]. До того ж, гра переживань є процесом спілкування, діалогу та розуміння з властивою їм прихованістю. Загалом «ігрове мислення – це і уподібнення, і уявлення, і переживання, і умова діяльності та буття людини, і смислоутворення, і сукупність специфічних прийомів та правил» [265, с. 417], – зазначає Ю. Шилков.

Гра – це також прояв «нелінійності» мислення. Необхідно зазначити, що в такій ситуації не суб'єкт вказує та керує «нелінійною ситуацією» (грою), а сама «нелінійна ситуація» – природна, соціокультурна, комунікаційна, певним чином вирішується і водночас створює самого суб'єкта. «Нелінійне, творче ставлення до світу, таким чином, означає відкриття можливості зробити себе творимим. Дозволити нелінійній ситуації або іншій людині впливати на себе. Будувати себе від іншого» [122, с. 78]. У цьому полягає одна з визначальних характеристик

буття людини в умовах інформаційного світу, умовах «суспільства знань», попри те, що воно саме є нелінійним, нерівноважним процесом.

Таким чином, «занурення» в синергетику та використання її потенцій пов'язано з розвитком «ситуації гри». Синергетично мисляча людина – це людина, яка «грає» (*Homo Ludens*). У такому разі синергетика постає як тип «інтелектуальної йоги». Утворюючи моделі з оволодіння складним, вона руйнує саму «модель», сам процес її утворення. Синергетика все робить гнучким, відкритим і багатозначним. «Синергетична дія – це дія, яка виходить із власних форм утворення, власних сил, здібностей і потенцій. Ця дія стимулює, вона зумовлює прагнення до творення та перетворення» [132, с. 270–271], – зазначають В. Кремень і В. Ільїн.

Прикладом такого творення є синергетичний підхід до освіти. Процедура навчання, взаємодія учня та вчителя – це творча подія відкритого спілкування, інтерсуб'єктивного зв'язку, солідаристської освітньої дії, входження (унаслідок розв'язання проблемних ситуацій) в один «самоузгоджений темпосвіт». Така ситуація є пробудженням власних сил і здібностей учня (того, хто навчається), ініціювання його на один із власних шляхів розвитку. У синергетичній освіті знання не нав'язується особистості учня. Синергетична освіта діє зсередини, вона стимулює особистісні, приховані рефлексії творчого мислення. Вона є «способом відкриття реальності, пошуку шляхів в майбутнє» [132, с. 271].

Сьогодні питання «майбутнього» є актуальним, оскільки на сучасному етапі обмін речовиною, енергією та інформацією відбувається не стільки з природою, скільки всередині людської спільноти. «Це – світ зростаючої неоднорідності його компонентів, мінливих зв'язків і трансформаційних гомеостатів, світ могутніх конкуруючих кооперацій і асимільованих ними активностей менш організованих систем. Світ, який людство тисячоліттями створювало та організовувало, став сьогодні надзвичайно складною системою, що самоорганізується, яка ґрунтується на підкоренні людини, нав'язуючи їй свої закони» [214, с. 59], – вважає В. Романов.

Суть проблеми майбутнього полягає в тому, що в умовах загальної невизначеності, нестійкості світового розвитку, соціальних і фінансово-

економічних криз необхідно визначити шляхи подальшого самозбереження людства. Сукупність конструктивних наслідків «нелінійного аналізу» і синергетики можуть слугувати як «методологія, адекватна для аналізу сучасного суспільства». За своїм змістом «синергетична методологія є близькою до головних стратегій мислення постмодернізму. У ньому розвиваються нетрадиційні ідеї про способи зростання та нелінійного розвитку феноменів культури, ролі децентралізації та хаосу, просторових і темпоральних характеристик» [132, с. 272].

Досвід творчого підходу до освіти та процесу навчання засвідчує, що для продуктивного функціонування ідей (принципів, понять) синергетики потрібно використати мисленнєві образи. Вони можуть трансформуватися, підлягати стихійному переробленню на «полі» індивідуальної свідомості, виконуючи роль евристичного засобу в пошуковій, творчій діяльності. «Остання характеризується як здатність до творення, виробництва нового, – вважають В. Кремень і В. Ільїн. – Головна відмінність між відтворювальним і творчим оновленням полягає в тому, що перше підтримує життєдіяльність у певних просторово-часових параметрах, а друге утворює нові форми та смисли життя. Системам, які здатні до творчого (креативного) оновлення, властивою є незамкненість життєвого процесу, їх буття триває та продовжується поки не буде вичерпано потенціал творчості» [132, с. 272].

Розкриттю сутності синергетичного розуміння складності буття людини в її взаємовідносинах із суспільством мають фрактали, фрактальні об'єкти (множинності). Фрактали – це об'єкти, які володіють властивістю масштабної інваріантності. Фрактали відкривають простоту складного. Прикладом може бути уявлення про монадність елементів світу. Кожна монада, на думку Г. Лейбніца, відображає тотальні властивості світу загалом. До цього образу можна зарахувати такі сентенції: «Яка сім'я, таке і суспільство», «Яблуко від яблуні далеко не падає» тощо. Якщо допустити певну «долю метафоричності», то кожний творчий акт у науці можна витлумачити як «фрактальний за своїм характером», тобто як такий, що несе в собі природу всієї науки в її історії. Кожний дослідник у науці діє самостійно, а його шлях є «своєрідним і неповторним». Водночас він



відновлює «старі смисли», спирається на «давні традиції», переробляє та повторює «все знову». Розум, який пізнає, резонує в просторі культури з синергетичним баченням творчих актів, постає фракталами народження нового знання. Фрактали (як «внутрішньо нескінченні») є головною стадією еволюційної системи, оскільки сам процес еволюції системи (природної, соціальної) є «диференційованим, самоподібним, перехідним станом-процесом». Це важко зрозуміти людям, які «звикли мислити лінійно, механістично, приймати речі як незмінну даність. Більш правильно, тобто творчо, синергетично сприймати світ як такий, що постійно змінюється, який складається зі значної кількості перехідних речей-процесів, які і називаються фракталами» [132, с. 275].

Як мислити синергетично, фрактально? У процесі розв'язання окремих, часткових проблем, пов'язаних із самоорганізацією зазвичай достатньо формальної логіки. На рівні загальнонаукових концепцій стає необхідно хоча б інтуїтивно дотримуватися уявлень про відкритість, нелінійність, нестабільність, про принцип підлеглості та параметри порядку. Однак «під час концептуалізації синергетичного мислення здійснюється вихід у сферу, зовсім відмінну від звичного світу усталених (стабільних) речей і самототожних понять» [32, с. 152], – вважає В. Войцехович.

Завдяки проблематичності, умовності співмірності філософського уявлення про монадність елементів світу та відкритої синергетикою властивості фрактальності його об'єктів, мислення в низці випадків постає евристичним. Так, на сьогодні надзвичайно багато теоретичних дискурсів, що пов'язані з плюральністю, множинністю. З метою розуміння евристичної сутності синергетичного мислення та теорії синергетики загалом як нового науково-теоретичного дискурсу осмислення буття людини важливою постає монадність мислення. Сутність його, на противагу дуалізму, полягає в «подоланні дихотомій, протилежностей, конфліктів. Несумісні речі сприймаються існуючими одночасно, вони мають смисл і є необхідними, тобто як компоненти вищої єдності, як належні певному вищому цілому» [168, с. 251], – писав А. Маслоу. Таке мислення може бути технологією досягнення істини відповідно до того, як вона розуміється в ситуації пріоритету суб'єктивності. У її контексті нове знання та нові смисли

вимагають нового мислення, яке в цьому випадку доцільно назвати синергетичним. Це спосіб мислення, який дає змогу «осягнути текст і контекст, індивіда і його оточення, локальне та глобальне, багатомірне, коротко кажучи, складне ціле, тобто умови людської поведінки. Таке всебічне осмислення надає нам можливість зрозуміти як об'єктивні, так і суб'єктивні умови поведінки (самообман, фатизм, віра, манія та істерія)» [180, с. 83], – зазначає Е. Морен.

З огляду на зазначене, постає питання: у чому полягає сутність синергетичного мислення як способу опредметнення людини в нових умовах життя? Як воно долає дуалізм і протиставлення? На думку Е. Князева, це насамперед зумовлено однією з найважливіших ідей синергетики про креативну, конструктивну роль «хаосу» в еволюції складних систем. Синергетика обґрунтовує «повсюдність», «позабуттєвість» та «первинність» «хаосу». Структура виникає в «хаосі» і з «хаосу», який організований і організовує. Він творить руйнуючи, оскільки «прагнення до руйнування є творчим прагненням» (Г. Флоровський). «Хаос» надзвичайно багатолікий – це і спосіб виходу на відносно стійкі структури еволюції, і «клей», що з'єднує частини в єдине та стійке «еволюціонуюче ціле», і «механізм адаптації» до мінливих умов навколишнього середовища, і спосіб оновлення складової організації в природі, соціумі та людському розумі. «Занурення» в хаос – це шлях до інновацій. У когнітивній науці розвивається концепція «інактивованого пізнання», у межах якої когнітивні структури розглядаються як «емерджентні, ситуаційні», що виникають на «хаотичній основі» [121, с. 308–249].

Важливим досягненням синергетики, значущим і для пізнання, і для мислення, є акцентування на тому, що все у Всесвіті підлягає ритмам життя. Не може бути швидкого та тривалого зростання без загрози падіння та руйнування. Лише підкорюючись «ритмам життя» складні системи можуть підтримувати цілісність і динамічно розвиватися. Тобто «самоорганізація як глобальна еволюція покриває все смислове поле розвитку природного та соціокультурного світу. І якщо все це самоорганізація, то потрібно вибудувати в логічний зв'язок усі елементи, вказати на початок процесу, визначити його спрямованість тощо» [95, с. 80]. У такому разі «синергетичне мислення» постає найбільш продуктивним для

розв'язання визначених проблем, адже в контексті «інтелектуально-пізнавальної еволюції» людини суспільство (та інші складні системи) розглядається не як утворення, що «цілеспрямовано формується», а як «складне, здатне до самоорганізації, середовище життєдіяльності людей, яке виникає з їх життя і включене в неї» [132, с. 277].

Синергетика відкриває конструктивні принципи побудови «цілого» з «частин», принципи об'єднання відносно простих структур у складні, принципи стабільного (стійкого) сумісного, коеволюційного розвитку. Важливо, що складність структури пов'язана з «когерентністю», яку розуміють як узгодження темпів життя структур через «дифузні», «дисипативні процеси». Для створення «складної організації» потрібно «когерентно поєднати підструктури всередині її, синхронізувати темп їхньої еволюції. Наприклад, навчання декільком спеціальностям сприяє становленню особистості, яка вміє мислити й обирати» [122, с. 109]. Адже утворюється один темпосвіт, особистість починає жити в одному «темпі» – вимірі. Для створення складної структури (у цьому випадку – особистості) необхідно вміти поєднувати різні світи та виміри.

У холізмі (холістичній системі) важливою є думка про всезагальний зв'язок усіх явищ і процесів, що має безпосереднє відношення до людини. «Індивіди, – зазначає Е. Морен, – є продуктами процесу відтворення людського роду, але сам цей процес вимагає участі двох індивідів. Взаємодія між індивідами утворює суспільство, а останнє, підтверджуючи емерджентне виникнення культури, натомість впливає на індивідів через культуру: індивід – рід – суспільство. Неправильно абсолютизувати індивіда та перетворювати його на вищу мету цієї тріоди. На антропологічному рівні суспільство живе для індивіда, який живе для суспільства; суспільство й індивід живуть для роду, який живе для індивіда та суспільства. Кожне з цих понять водночас є і засобом, і метою: саме культура та суспільство надають можливість індивідам реалізувати себе, і саме взаємодія між індивідами забезпечує збереження культури та самоорганізацію суспільства» [180, с. 49–50].

Кожна людина в різних ситуаціях виявляє фізичну, емоційну, інтелектуальну й духовну індивідуальність. Усвідомлення взаємодії цих

«підсистем індивідуальностей» надає людині можливість проявити себе цілісною особистістю. Принцип цілісності пов'язує згадані підсистеми однієї людини з подібними підсистемами інших людей. Унаслідок цього всі особистості є взаємозалежними в такому різновиді соціальної комунікації. Аналогічно можна розглядати різні структури та організації в людському суспільстві. Коли людина мислить «холістично» й «синергетично», то усвідомлює всі рівні взаємодії макросистеми (сім'я, група, організація, весь соціум тощо). Ці макросистеми впливають одна на одну. Якщо взаємодія є синергетичною, то це сприяє загальному успіху. Якщо ж індивіди прагнуть занадто виявити власну індивідуальність, то виникає «надмірна конкуренція», яка може вивести зі стану рівноваги з власним «внутрішнім світом» і «зовнішнім природним оточенням». Метою стає досягнення власних інтересів будь-якою ціною, завдаючи шкоди інтересам іншого. Однак світ є єдиним, а всі його частини «взаємодіють». У будь-якій «живій системі» зростання дисбалансу призводить до формування «внутрішніх чинників», що «обмежують її розвиток». Система, що «протистоїть власному оточенню, сама себе руйнує» [73, с. 46]. Синергетика, з огляду на це протистояння, а також складність і непередбачуваність, поєднує розбіжності в конкретну цілісність, залежно від ситуації.

Таким чином, сучасний світ як надзвичайно складна система висуває нові виклики та проблеми. Розкриттю закономірностей його складностей сприяє синергетика як наука про системи, здатні до саморозвитку. Сутність синергетики розкривається через такі категорії: відкритості, нелінійності, атрактора, флуктуації, біфуркації, фрактала. Шляхом розкриття їх змісту синергетика демонструє нове мислення. Синергетичне мислення є способом мислення постнекласичної науки. Мислити в контексті синергетики – означає використовувати її принципи та закономірності в розвитку соціальних, культурних, освітніх систем. Синергетичне мислення надає можливість повному підійти до проблем розвитку (орієнтує на саморозвиток), переходу складних систем із нерівноважного стану в упорядкований (від «хаосу» до «порядку»).

### 4.3. Продуктивність рефлексивної природи мислення: досвід самопородження істини

Мисленнєва діяльність безпосередньо пов'язана з проблемою «рефлексії», класичного методу самопізнання суб'єкта. З часів Р. Декарта рефлексія перебувала в центрі філософських досліджень свідомості та мислення. Оскільки в класичній теорії рефлексія була способом самопізнання суб'єкта, то для філософського мислення рефлексія постала нерозривно пов'язаною з суб'єктно-об'єктним відношенням. Тобто критика картезіанської парадигми повстала проти моменту відмінності між суб'єктом пізнання й об'єктом, який міститься в ній, і не торкнулася їх безпосередньої єдності, що визначається рефлексією. Таке критичне ставлення до рефлексії призвело до децентрації та елімінації суб'єкта. Однак зі «смертю суб'єкта» не зникли труднощі розуміння рефлексивного самопізнання. З огляду на це, постала необхідність виявлення його передумов, які були досліджені сучасним мисленням, починаючи від епохи класики. Вони залишилися непомітними в процесі деконструкції класичної теорії самопізнання, хоча і визначили напрям пошуку її альтернатив. Такою передумовою постає знання про можливість рефлексії. Однак рефлексивність концепції зовсім не означає наявності в ній «Я», яке було б дане самому собі в акті рефлексії. «Кожна мисленнєва концепція, яка покладає безпосередню даність будь-якої форми свідомості самої себе, є рефлексивною» [217, с. 4].

Дослідження, що визначає роль вказаної передумови в сучасному мисленні, дає змогу побачити, що терміни, які характеризують свідомість, часто приховують класичні рефлексивні структури – джерела принципів труднощів. Такого роду структурами постають, наприклад, на думку Т. Рябушкіної, «тимчасовість та інтенційність, які визнаються низкою впливових філософських напрямів фундаментальними характеристиками свідомості та мислення» [217, с. 4–5].

Аналіз інтелектуально-мисленнєвої діяльності передбачає рефлексію, оскільки основою кожної достовірності є доступне для рефлексії безпосереднє знання. Проблема саморефлексивності суб'єкта пізнання досліджується у двох

аспектах: як проблема пізнання суб'єктом самого себе і як проблема пізнання ним світу. Рефлексія, яка «первісно передбачає ідентичність того, хто рефлексує, і того, хто підлягає рефлексії, і тим самим заперечує в самопізнанні відмінність суб'єкта й об'єкта, не може бути прийнята як спосіб самої себе, оскільки мислення в процесі пізнання передбачає суб'єктно-об'єктне відношення. Це означає, що «на противагу поширеному переконанню стосовно того, що самооб'єктивація відіграє негативну роль у самопізнанні, має бути запропоноване нове, відмінне від класичного та некласичного, розуміння процесу самооб'єктивації як необхідної умови самопізнання» [217, с. 18], тобто рефлексія.

У класичних рефлексивних структурах епістемології та філософії мислення покладається безпосередньо даними пізнання, які слугують для виправдання первісних інтуїцій про свідомість як таку, що передбачає, з одного боку, багатоманітність, а з іншого – синтез. Якщо говорити про рефлексію як спосіб самоосмислення та самопізнання, то потрібно покладатися на один із головних принципів модерної філософії. Вона в контексті окремого відособленого індивіда культивувала «розумний егоїзм» як основу поведінки. Так, І. Кант відкидає егоїзм в усіх його видах як несумісний із розумом. Німецький філософ протиставляє егоїзму плюралізм способу мислення, за якого індивід розглядає своє «Я» не як увесь світ, а лише як його частину. Розглядаючи людину в процесі її розвитку до рівня самосвідомості, І. Кант називає її індивідом. Йому приписується також художня творчість, як один із критеріїв «Я». Філософ починає міркування з аналізу розуму, який не контролює свідомість, називаючи ці міркування «невизначеними». У такому стані свідомість продукує такий складний психічний процес, як художня творчість. Для прикладу І. Кант пропонує уявити музиканта, який імпровізує на органі й водночас розмовляє з людиною, що стоїть біля нього: один помилковий рух, невірно узятая нота і гармонія буде зруйнована. Проте цього не відбувається, «хоча той, хто грає, не знає, що він зробить в наступну мить, а, зігравши п'єсу, часом не може записати її нотними знаками» [72, с. 102].

Інший представник класичної німецької філософії Й. Г. Фіхте вважав, що нову активність свідомість набуває лише на стадії здатності судження. Це можливість рефлексії, яка міститься у свідомості. Зазначена можливість

«природної рефлексії привела нас до поняття “Я”, до вихідної точки теоретичної частини науки про пізнання й навчання» [72, с. 131].

У процесі міркувань Й. Г. Фіхте відкидає кантіанську «річ у собі» з безпосередньою простотою: адже вона входить у кантівську побудову як «мислима сутність». Отже, можна зауважити, що це ми мислимо «річ у собі», яка діє на нас. Таким чином, трансцендентальний суб'єкт І. Канта залишається на самоті, він є «єдиним сущим», адже все інше – продукт його діяльності. «Визначна роль у діалектиці покладання та зняття обмеженості належить рефлексії. Так, рефлексія про відчуття (обмеження) є діяльністю, що призводить до протиставлення “Я”, оскільки в самій рефлексії “Я” не бачить себе, не бачить, як воно діє і, отже, діє несвідомо» [71, с. 91–92].

«Я» у Й. Г. Фіхте – це діяльне абсолютне начало, самопокладаюче власне «Я», яке містить можливість постійно реалізовуватися у власному змісті. Отже, філософ розмежовує «Я»-тезу на антитезу «не Я», що приводить до їх єдності (синтезу). Можна розглянути фіхтеанську трилогію як генезу, але більш точно (на нашу думку) – це перебування суб'єкта в цих позиціях. Суб'єкт у Й. Г. Фіхте усвідомлює, що він стоїть не лише в суперечності до соціуму, а й до свого «Я». Однак тут нас може спіткати оманлива видимість, що вселяє думку стосовно індивідуального «Я». Абсолютне «Я» саме себе обмежує та розділяє так, що для цих кінцевих «Я» існує протиставлене, або «не Я». «Філософія вчить нас відшукувати “Я”, але це “Я” – не індивідуальне “Я”, а певна “вища людина”, яка з силою підіймає себе на вищий щабель людства» [71, с. 37], а заразом – і на більш високий рівень мислення як рефлексивної діяльності.

Особливий інтерес становить спроба виправдання рефлексії, яка здійснюється феноменологією. Визнаючи неминучість проблемності феномену рефлексії, цей філософський напрям проголошує її (проблемність) результатом реальності рефлексивного процесу. Дотримуючись підходів картезіанства, фундатор феноменології Е. Гуссерль цілком покладається на рефлексію, достовірність якої гарантована її безпосередністю. «Я, редуковане людське (психофізичне) Ego, – писав Е. Гуссерль, – конституційоване як складова частина

світу, що містить багатоманітні об'єкти, які перебувають поза мною, але сам я конститууюю все це у своїй душі та ношу в собі, в інтенційному сенсі» [74, с. 192].

Для розмежування буттєвості «Я» та «Іншого» Е. Гуссерль використовує вислів «моя власна сфера», за допомогою якого він позначає безпосередню дійсність буття «Я». «Серед тіл, охоплених природою в моїй власній сфері, я знаходжу моє живе тіло, виокремлене у своїй унікальності як те єдине серед них, що є не просто тілом, а саме моїм живим тілом, єдиним об'єктом, якому я приписую поля відчуттів» [74, с. 194]. На їх основі відбувається його осмислення в актах рефлексії. Це цілком закономірно, оскільки внаслідок «рефлексії щодо пізнавальних процесів над пізнавальними процесами були вироблені фундаментальні уявлення про структуру пізнавальної діяльності (зокрема в науці), а також головні принципи її рефлексивного осмислення. Пізнавальні процеси мислилися як взаємодія людини й об'єкта пізнання, специфіка якої (взаємодії – *М.Г.*) зумовлена насамперед особливостями об'єкта пізнання, специфікою пізнавальних здібностей людини й певною мірою інструментарію (“органона”), який використовується» [157, с. 56].

Рефлексія у феноменології проголошується «безпосереднім учасником подій», які здійснюються у свідомості та поза нею, тобто в природі й тілесності. «Моє живе тіло, як співвіднесене саме з собою, володіє засобом своєї даності як центрального “тут”, усяке інше тіло володіє модусом “там”. Я можу змінювати своє положення так, щоб усяке “там” перетворити на “тут”, тобто можу зайняти своїм тілом усяке місце в просторі» [74, с. 221]. У цьому контексті рефлексія відкрито виступає у своїй власній якості, декларуючи свій безпосередній характер. В акті рефлексії досягається очевидність, у якій неможливо сумніватися – реальність, або навколишній світ. «Кожний має навколо себе один і той самий світ, і буває так, що декілька людей бачать одну й ту саму річ, один і той самий фрагмент світу, але кожен володіє своїм баченням речі, одна й та сама річ постає для кожного відповідно до його становища у просторі, яке в кожного є різним. Річ має своє “попереду” і “позаду”, своє “зверху” і “знизу”. І моє “попереду” речі для іншого може опинитися “позаду” тощо. Але це – одна і та



сама річ з одними й тими самими властивостями» [76, с. 231], – зазначає Е. Гуссерль.

Особистість через рефлексію та мислення демонструє власний внутрішній світ, який вимагає реалізації поза межами себе. Існувати – означає «розгортати» себе поза своїми межами. Людину потрібно розуміти як таку, що перебуває в постійному становленні, яка виходить «з себе», виходить «до чогось», до Іншого. Такою є її природа, яка полягає в тому, що людина завжди переступає межі свого існування, долаючи себе, тобто трансцендує. «Саме “Я” – це не переживання, а той, хто переживає, не акт, а той, хто здійснює акт, не характерна риса, а той, хто володіє характерною рисою» [76, с. 226].

Принципово важливою для феноменології є проблема модифікації буттєвого статусу суб'єкта під дією рефлексії. Ідеться про вплив рефлексії на властиву безпосередній свідомості генеральну тезу про існування світу. Така ситуація дає Е. Гуссерлю підстави стверджувати: «У теперішній феноменологічній настанові я знаходжу себе як чисте “Я” і мій потік переживань у ньому, конституйовану просторово-часову природу, що поширюється в нескінченність, і цю природу я знаходжу як ідентичний істинний смисл у багатоманітності суб'єктивних явищ і в інтенційному правилі подальших явищ як ідею, що йде в нескінченність, істинна змістовна значущість якої віднаходиться шляхом наближення і з точки зору ймовірності» [76, с. 360].

Відповідно до цього, можна дійти висновку про безпосереднє відношення рефлексії до мислення окремої особистості. Адже «ні окремішня особистість, ні її цілісність не є самі по собі фундаментальними фактами людської екзистенції. Вони є лише абстракціями. Окрема людина постає фактом екзистенції лише тоді, коли вступає в життєве відношення з іншою людиною» [2, с. 152]. Річ у тому, що лише в культурній взаємодії людина несе в собі необхідну динамічну подвійність, яка саме і є її сутністю: адже людина тут дає і сприймає, наступає і обороняється, постає водночас дослідником і його опонентом – це взаємодоповнювальні складові сутності людини, поза якими не відбуваються всі форми її діяльності.

Важливим фактором для розвитку мислення через рефлексію, яка дає змогу пояснити предметний світ, який претендує на незалежне від свідомості існування,

покликана створена Е. Гуссерлем концепція «життєвого світу». Головна ідея цієї концепції полягає в можливості суб'єкта виявити себе лише за можливості відрізнити себе від чогось «Іншого». А це означає, що «Інше» різнозначне йому (суб'єкту). «Життєвий світ» – це структура свідомості, яка може бути виявлена в рефлексії: під час переходу в пізнавальну установку він зберігає свою сутність. «Життєвий світ» є ні чим іншим, як суб'єктивністю, що спрямована сама на себе. З огляду на це, стає зрозумілим і те, що «життєвий світ» – це підґрунтя для будь-якого можливого світу, що досягається через мислення і на його основі – розуміння власне світу. Розуміння виникає не лише на засадах мислення, а й сприйняття. Видатний представник феноменологічної філософії М. Мерло-Понті зазначає, що через феноменологічну рефлексію «“Я” здобуває бачене не як мислення про бачення, а як погляд, що схоплює видимий світ, і саме тому там може існувати для мене погляд “Іншого”. Коли я звертаюся до свого сприйняття та переходжу від безпосереднього сприйняття до думки про це сприйняття, то я його відбудовую, здобуваю мислення більш старе, ніж моє “Я”, воно працює в моїх органах сприйняття, які суть не що інше як його слід. Так само я пізнаю й інших. Тут я маю лише слід свідомості, який тікає від мене в своїй актуальності, і коли мій погляд перехрещується з поглядом “Іншого”, то я відбудовую чуже мені існування в певній рефлексії. Інша свідомість може бути виведена тоді, коли емоційні вираження інших порівнюються й ототожнюються з моїми, коли можуть бути визнані конкретні співвіднесення між моєю мімікою та моїми психічними фактами. Між моєю свідомістю і моїм тілом, таким, яким я його переживаю, між цим феноменальним тілом і тілом “Іншого”, таким, яким я його бачу ззовні, існує внутрішній зв'язок, який відкриває “Іншого” як завершення системи» [174, с. 143].

Мислення – це процес рефлексії. Так, М. Мерло-Понті, розмірковуючи над проблемою рефлексії, зазначає: «...Очевидність “Іншого” стає можливою, оскільки “Я” не є прозорим для себе самого й оскільки моя суб'єктивність не розлучається зі своїм тілом. Оскільки “Інший” перебуває у світі, оскільки він є видимим і постає частиною мого поля, то він ніколи не є Его для себе. Щоб осмислити його як істинне “Я”, я мав би мислити себе як простий об'єкт для

нього, чого не дає мені змогу зробити те знання, яке я маю про самого себе. Таким чином, ми нівелюємо “Я” і “Ти” в досвіді множинності, вводимо безособисте в центр суб’єктивності, стираємо індивідуальність точок зору. Однак у цьому всеосяжному змішанні чи не примушуємо ми зникнути разом з Ego і AlterEgo?» [174, с. 145].

Завдяки процесам мислення та рефлексії ми осягаємо не лише світ, зокрема наш «життєвий світ», а й історію. Проте, ми маємо пам’ятати, що людина належить історії, а не навпаки. Також не потрібно зводити міркування лише до простих інтуїцій та суто індивідуальних переживань, оскільки «заздалегідь до того, як ми осмислюємо самих себе в акті рефлексії, ми з повною самоочевидністю осягаємо самих себе в ролі членів сім’ї, суспільства та держави, у яких живемо... Тому міркування окремої людини набагато більшою мірою, ніж її судження, складають історичну дійсність її буття» [37, с. 329], – вказує Г.-Г. Гадамер.

Рефлексивне осмислення певного попереднього розуміння виносить перед нами те «щось», яке зазвичай відбувається поза нами, «щось», але не все. Дієва історична свідомість є більшою за свідомість буття. Однак це не означає, що без постійного усвідомлення можна уникнути світоглядної «застиглості». «Лише через рефлексію, – зазначає Г.-Г. Гадамер, – я більше не невільний щодо самого себе, а можу над правильністю й неправильністю мого попереднього розуміння відчувати себе вільним – нехай навіть це буде лише так, що я вчуса досягати нового розуміння речей, які відбулися завдяки певним стереотипам. Однак у цьому полягає те, що стереотипи, які керують моїм попереднім розумінням, постійно “ставляться на карту” – аж до їхнього зникнення, яке в кожному разі можна назвати перетворенням. Така невтомна сила рефлексивного досвіду – в кожному пізнанні постійно формувати нове розуміння» [37, с. 222].

Кожне нове розуміння утворює смисл, поза яким не може бути мислення в процесі його діяльності. Поза смислом не може бути мети самого життя людини. Смисл – це складне явище, породжене інтелектом. Смисл не є якістю певного переживання, яке вириває з потоку свідомості або предметності, що конститується в ньому. Смисл є результатом мого тлумачення минулих

переживань, які рефлексивно схоплюються в актуальному, тепер в актуально чинній схемі інтерпретації. Переживання стають осмисленими лише тоді, коли вони витлумачуються *posthoc* і схоплюються мною як повністю описаний досвід [269].

Рефлексія виявляє себе в мисленневих операціях, які є результатом розвитку самореферентних систем. Теорія самореферентних систем передбачає, що виділення систем може здійснюватися лише за допомогою саморефлексії, тобто завдяки тому, що системи під час конструювання своїх елементів і елементарних операцій взаємодіють (з елементами тієї ж системи, з її операціями або з її єдністю). Щоб зробити це можливим, системи мають виробляти та використовувати опис своєї самості; вони мають щонайменше бути здатні внутрішньосистемно використовувати відмінність системи та навколишнього світу як орієнтацію і принцип виробництва інформації. «Мислення передбачає нашу здатність побачити події, які відбуваються, в інших вимірах і в іншому масштабі, ніж вони відбуваються в деякому причиновому ланцюгу, – зазначає М. Мамардашвілі. – Тобто мисленням ми називаємо те, що пов'язано насамперед зі смислом, а не з тим, у якому положенні ми перебуваємо, займаючи певне місце в причиновому» [165, с. 410–411].

Необхідно враховувати, що навколишній світ є закономірним корелятом самореферентних операцій, оскільки саме ці операції не можуть здійснюватися в контексті соліпсизму. Таким чином, потрібно зважати на те, що рефлексивні відносини такого роду не лише звільняють наукову теорію від догм і «натуралізують» її, а й забезпечують набагато більш комплексне розуміння об'єкта за допомогою більш комплексного «дизайну теорії». Теорія самореферентних систем «розмиває» цю модель казуальності. Вона розглядає казуальність (як і логічну дедукцію, і будь-яку асиметризацію) як різновид організації самореференції. І «пояснює» різні системи навколишнього світу тим, що лише «самореферентні системи створюють можливість упорядковувати причинність за допомогою поділу системи і навколишнього світу» [158, с. 33]. Поняття «іманентне обмеження» вказує на внутрішню комплексність елементів, непідвладну системі, яка забезпечує їх «здатність становити єдність».

Комплексність є сама себе зумовлюючим предметним змістом, адже самі елементи мають конституюватися комплексно, щоб бути здатними входити в єдність на більш високих рівнях системи. Тому «комплексність репродукується як неминуча даність на кожному вищому рівні пізнання» [158, с. 53], – вказує Н. Луман.

Відповідно до такого підсумку діяльності самореферентних систем можна стверджувати, що усвідомлення суб'єктом себе самого не зводиться до усвідомлення свого «Я», оскільки всі особистісні утворення лише обмежують можливість людини пізнати свою сутність в ролі «Я» як «самість». Тобто самовизначення полягає в ідентифікації себе шляхом осмислення як суб'єкта власного життя внаслідок подолання будь-яких соціальних норм і стереотипів, сформованих в особистості. На думку М. Мамардашвілі, «у контексті причин ми перебуваємо серед предметів, подій і наших реакцій, що впливають на нас – каузальних реакцій на ці події. Каузальність такого роду породжує в структурах нашої свідомості схильності, які прикриваються вищим розумом» [165, с. 411]. Це «прикриття» долається завдяки рефлексивному осмисленню.

Результатом вказаного самовизначення є реалізація себе у творчості, яке завжди було та залишається рефлексивним, оскільки зорієнтовано на самопізнання, самоусвідомлення та самоаналіз. «Головним спонукальним мотивом творчості, – вказує К. Роджерс, – слугує прагнення людини здійснити себе, проявити свої можливості. Під цим прагненням я маю на увазі спрямовувальне начало, яке виявляється в усіх формах органічного та людського життя, – прагнення до розвитку, розширення, удосконалення, зрілості, тенденції до вираження та вияву всіх здібностей особистості. Це прагнення може бути глибоко приховано під декількома шарами застарілих психологічних захистів; воно може бути захищене за неусвідомлюваним людиною штучним фасадом. Я, однак, переконаний, ґрунтуючись на своєму досвіді, що це прагнення є в кожному індивіді й потребує лише відповідних умов для визволення та прояву. Саме воно є головною мотивацією творчості, коли організм вступає в нові відносини з навколишнім світом, намагаючись якнайповніше бути самим собою» [210, с. 412].

Творчість нерозривно пов'язана зі здатністю до судження та мисленнєвої діяльності, а отже, зі здатністю до рефлексії як способу активізації мислення, що відкриває нові горизонти пізнання. «Найголовніше у творчості – це її новизна, – вказує К. Роджерс. – Таким чином, у нас немає еталону, за яким можна оцінити її результат. Досвід говорить: чим більш оригінальним є продукт творчості та чим ширшими є результати його використання, тим мабуть скоріше він охарактеризується сучасниками як негатив. Дійсно видатне творіння – ідея, твір мистецтва або наукове відкриття – найімовірніше буде оцінене як невідповідне істині або ідеалу краси. Зазвичай лише через багато років воно отримує остаточну оцінку як творчий внесок. Здається зрозумілим, що жоден із сучасників не може правильно оцінити продукт творчості тоді, коли він створювався, і це твердження тим більш справедливим, чим більшою є новизна цього творіння» [210, с. 412–413]. Її значущість приходить завдяки рефлексивному осмисленню й усвідомленню ролі для себе.

З огляду на це, потрібно враховувати наявність ірраціонального моменту у творчому процесі. Так, Г. Марсель, називає проблему рефлексії «таїною»: «якщо я запитую про себе, якщо я заглиблююсь у себе, то я маю справу не з проблемою самою по собі, яку міг би розв'язати і хтось інший, а маю справу з тим, що залучає моє буття й не може бути розглянуто у відриві від нього. Творчий процес як єдність інтуїції, уяви, самовизначення, що становить ірраціональний компонент, невіддільний від мислення як рефлексивного процесу. Тому марно вивчати цілі індивіда, який бере участь у творчому процесі. Можливо більшість творінь і відкриттів, які, як виявилось, є соціально значущими, мали у своїй основі швидше прагнення задовольнити особистий інтерес, ніж соціальну значущість» [210, с. 413]. Однак є чимало історичних прикладів, коли поява деяких творінь (утопій, прожектів, планів тощо), що визначали ціль побудови щастя для всіх, призводила до трагедії. «Ні, ми маємо визнати той факт, що людина творить передусім тому, що це її задовольняє, оскільки вона відчуває в цьому самоактуалізацію. Ми нічого не досягнемо, якщо будемо намагатися розмежовувати “хороші” й “погані” цілі у творчому процесі. Чи маємо ми тоді залишити будь-які спроби розмежувати творчість потенційно створюючу та

потенційно руйнівну? Я не думаю, що цю песимістичну заяву виправдано. І саме недавні відкриття в галузі психології вселяють у нас надію. Було виявлено, що коли індивід “відкритий” всьому своєму досвіду, тоді його поведінка стає творчою, і можна сподіватися, що ця творчість має творчий характер» [210, с. 413].

Очевидно, справа полягає в тому, що тією мірою, у якій індивід відмовляється усвідомлювати (або ігнорує) значну частину власного досвіду, його творіння можуть бути соціально шкідливими. Тією ж мірою, у якій індивід відкритий усім сторонам власного досвіду, а всі різноманітні почуття та відчуття його організму доступні осмисленню, нові результати співіснування з оточуючою реальністю скоріше будуть несподіваними. Так, індивід може творчо розробити абсолютно нову теорію відносин між нею та навколишнім світом, вбачаючи доказ власної теорії в різних дрібницях. Її теорія має малу соціальну цінність, оскільки істини іншого досвіду людина не може прийняти. Однак, наприклад, Сократ, якого його сучасники не завжди сприймали, виробив конструктивні ідеї. Імовірно, що це сталося тому, що в нього «зовсім не було захисних реакцій і він був вищою мірою відкритий власному досвіду. Логіка цих міркувань має стати більш ясною в подальших роздумах. Чим більше він відкритий власному досвіду, тим більше його поведінка свідчить про те, що людський рід за своєю природою схильний до творчого соціального життя» [210, с. 415]. Це означає, що таке життя досягається за рахунок творчості, рефлексивного осмислення можливостей свого розуму. Причому першість у цьому житті належить науці, яка слугує процесу активізації мислення.

Наукова творчість передусім зумовлена широтою та глибиною охоплення проблеми, системністю розгляду, виокремленням закономірностей, що є підґрунтям цих явищ. Причому головною умовою тут постає наукова рефлексія. «Суть рефлексії, – вказує Г. Голіцин, – зміна засобів і підстав діяльності з метою управління станом, його оптимізації, кращого та більш повного досягнення мети... Вона постає як певний універсальний “прийом” живої природи, що перетворює засоби на мету, або, користуючись термінологією теорії управління, як перетворення параметра системи управління на об’єкт управління» [65, с. 55].

Процес рефлексії (рефлексивного мислення) допомагає досягнути рефлексивна психологія творчості. Рефлексивна психологія творчості є інноваційною сферою сучасної психологічної науки, що органічно вписується в її прогресивний розвиток. Аналіз проблематики прогресу психологічної науки за своїм наукознавчим статусом є передусім «історико-методологічною» «метаобластю» її «рефлексивно-творчого самопізнання». Прогрес науки виражається в новаціях відносно традицій, що вивчаються її історією та рефлексуючою методологією, адже «лише на тлі вивіrenих часом традицій і прецедентів успішних досліджень визначається ступінь новизни певних досягнень у науці. Насамперед ці досягнення є результатом творчої наукової діяльності (учених і колективів – наукових шкіл, лабораторій, кафедр) інноваційного характеру в міжшкільних взаємодіях, міждисциплінарних підходах і в соціально значущих контекстах, що визначають фінансування перспективних, потенційно інноваційних досліджень» [221].

Саме в процесі пізнання нових граней психологічної реальності під час дослідницьких пошуків висуваються проблеми та виникають перспективні підходи, будуються оригінальні теорії та провідні методи, відкриваються нові факти і фундаментальні закономірності, розробляються узагальнення-знання та інноваційні технології-рекомендації щодо їх використання в прогресивних прикладних розробках і в соціальній практиці. Це є результатом пізнавальної творчості особистості вченого та зусиль колективів і шкіл, які працюють у сфері психологічної науки, організованої відповідно до соціально-стартових норм науково-професійної діяльності, дослідницькі засоби якої експлікуються та проєктуються методологією. Оскільки ці продуктивні досягнення наукової діяльності «рефлексуються та породжуються методологією на фоні того, як вони селектуються та транслуються історією науки, то проблематика прогресу в ній знаходить свою єдність у взаємодії її історії та методології» [221].

Відкриття фундаментальних фактів унаслідок домінування рефлексивного рівня в структурі мислення, інтенсифікації рефлексії перед інсайтом та її визначальної ролі в продуктивному мисленні, поставило нас перед онтологічною проблемою необхідності теоретичного виділення й експериментального вивчення



рефлексії як специфічної «інтелектуально-психологічної реальності». Якщо емпіричною передумовою цього слугували результати дослідів з рефлексивністю продуктивного мислення, де рефлексія вивчалася на матеріалі репродуктивного мислення, то історико-науковою передумовою є вивчення логіки розвитку рефлексивної проблематики в контексті філософії та психології, а методологічною – розроблення засобів науково-дослідницької діяльності щодо вивчення комунікативно-особистісної зумовленості мислення спілкуванням. Отже, актуалізується проблема творчої особистості. «Творча людина – це не лише й не стільки той, хто винаходить або робить щось нове й оригінальне, а той, хто прагне оволодіти власною поведінкою та свідомою діяльністю. Це стосується вдосконалення механізмів саморегуляції та самоконтролю, що можливо реалізувати за допомогою рефлексії відносно конкретної діяльності та власних дій. Діяльність цього механізму спрямована не лише на досягнення конкретного результату, а й на вироблення різного роду внутрішніх регуляторних схем, що дають змогу дедалі більш ефективно організовувати свої інтелектуально-пізнавальні процеси. Рефлексивність науково-дослідницької діяльності також знаходить відображення в тому, що людина в процесі пошуку активно будує ті засоби, за допомогою яких можлива регуляція науково-дослідницької діяльності, тобто свої гіпотези, схеми, моделі» [262, с. 47].

Таким чином, необхідно виокремити три види рефлексії, які породжують творчість: покладаючу, абстрагуючу та зовнішню. Творчість проявляється в науково-дослідній діяльності, як і в будь-якій іншій, лише тоді, коли одразу три види рефлексії мають найвищий розвиток. Покладаюча рефлексія – це певна «робота з досвідом»; абстрагуюча рефлексія – це перетворення особистісних якостей; зовнішня рефлексія – це впорядкування ціннісно-сміслового горизонту. Перший вид рефлексії, що породжує творчість у науково-дослідній діяльності викладачів вищої школи, – це покладаюча рефлексія, до якої призводить робота з досвідом. Це організація ціннісно-сміслового простору внутрішнього світу індивіда. Творчість – це постійна внутрішня робота (активність) «Я» в плані уяви, де «Я» як ціннісна позиція (або конструкт) намагається цілісно та рефлексивно зібрати себе в чомусь, що передбачає тривале накопичення особливим чином

організованого понятійного досвіду, а також компонентів метакогнітивного досвіду. Творчість – це те, що конструюється «всередині» унаслідок напружених особистих зусиль, що сприяє «кристалізації досвіду». Отже, «творчість – це тривале накопичення і диференціація корисного для сфери досвіду, унаслідок чого відбувається робота з досвідом у вигляді його “кристалізації”» [262, с. 48].

Другий вид рефлексії, який породжує творчість у науково-дослідній діяльності, зокрема викладачів вищої школи, – це зовнішня рефлексія, якій сприяє «обживання» ціннісно-сислового горизонту. Завдяки життєвій установці й організації ціннісно-сислового досвіду формується ціннісно-сисловий горизонт. Для творчості необхідно налаштуватися на входження і рух в ціннісно-сисловому горизонті, увійти й опанувати цей горизонт, включитися в нього. Цей процес можна назвати інтенційними переживаннями. «Такі переживання можуть виникати в конфлікті між традиційним і новим на кожному кроці творчого процесу, в самих ідеях, у різних шляхах вирішення або передбачуваних результатах. Також воно може створюватися між хаосом невизначеності та прагненням перейти на більш високий рівень організації й ефективності всередині індивідуальності або суспільства загалом» [262, с. 48].

Третій вид рефлексії, який породжує творчість у науково-дослідній діяльності викладачів вищої школи, – це абстрагуюча рефлексія, якій сприяє перетворення (зміна) особистісних якостей. За рахунок інтенційних переживань у креативної особистості виникає перетворення, зміна «Я-позиції», перехід від одного горизонту до іншого. Унаслідок цього перетворення відбувається «збирання», концентрація «Я». Тобто формуються такі особистісні якості, як спонтанність, інтуїція, переживання екстазу та пограничних станів, інтенсивність творчого пошуку, активність, схильність до ризику, складність, допитливість і уява. Важлива функція уяви – дивитися на проблему (світ) очима іншої людини, усього людського роду. Значна роль у творчості відводиться візуальній уяві, проте конкретна візуальна уява відрізняється від візуальних спогадів і просторової орієнтації, розробки, тлумачення смислів, зв'язків, які роблять можливим досягнення чогось, що можливо в процесі читання, бесід, мрій і обживання, продумування. У цей період чітко окреслюються дві тенденції:

«занурення в процес осмислення й освоєння проблеми; мобілізація всіх особистісних ресурсів – інтелектуальних, мисленнєвих, когнітивних» [262, с. 48–49].

Таким чином, процес творчості найбільш продуктивний за синтетичної здатності по-новому бачити проблеми, чому сприяє абстрагуюча рефлексія. «Перетворення – це “обживання” (переживання, проживання та програвання) значущого іншого, тобто це проєктно-рефлексивне переживання» [262, с. 49], – зазначає А. Шаров.

Рефлексія є складним, когнітивним, психічним і мисленнєвим процесом, завдяки якому відбувається «входження» суб'єкта в проблемно-творчу ситуацію. Кожна з цих ситуацій (зовнішня або внутрішня) веде за собою бажання до її вирішення. Творчий підхід до розв'язання будь-якої проблеми створює для людини почуття задоволеності та повноти. Це твердження формує таку схему: рефлексивність → проблемна ситуація → бажання її вирішити → творчість → оптимізація пошукової, науково-дослідницької діяльності [220, с. 164].

Отже, рефлексія чинить безпосередній вплив на прояв творчості, а також є чинником, що сприяє оптимізації продуктивної діяльності. Рефлексія – це певний механізм, що змушує особистість мислити креативно та діяти результативно. Рефлексія формує унікальність людини, за певних умов сприяє розвитку її творчого, інтелектуального потенціалу. Це дає їй найважливіший ресурс – можливість розвивати здатність мислити, виділяючи у своєму житті особливі сфери свободи, відповідальності та можливості різнобічної діяльності. Здійснений аналіз діяльності творчої особистості та її мислення засвідчує, що рефлексія – це також здатність обрати позицію дослідника відносно «Іншого», його дій і думок. «Рефлексивна система» є своєрідною системою дзеркал, які багаторазово відображають один одного в процесі творчої діяльності. Така діяльність має забезпечувати відчутний результат, який потрібно оцінювати якісно або кількісно. Для оцінювання результатів діяльності має бути певна порівняльна шкала, а в її межах певний нормативний рівень, що вважається обов'язковим. «Діяльність має бути бажаною для суб'єкта, а її результат має бути отриманий ним самим» [256, с. 120], – стверджує Х. Хекхаузен.

Свобода є тією бажаною для суб'єкта метою, результатом його мисленнєвої діяльності. Це зумовлено тим, що «...у загальну детермінацію буття включається не свідомість сама по собі, а людина як істота, яка осмислює світ, суб'єкт не лише свідомості, а й дії. Свідома регуляція, що охоплює усвідомлення навколишнього, і дії, спрямовані на його зміни, є важливою ланкою в розвитку буття. Особливістю людини постає “детермінованість через свідомість”, тобто відображення світу та власної дії через свідомість, є основним для розуміння проблеми свободи людини і детермінації буття» [216, с. 358], – зазначає С. Рубінштейн.

Необхідною умовою досягнення свободи є звернення індивіда до себе – рефлексія на суперечність, що виникає в ситуації осмислення проблеми, яка заважає самоактуалізації. Остання є бажанням людини самореалізуватися, прагненням стати тим, ким вона може бути. Процес такого самоздійснення зумовлений тим, що всі дії й акти інтелектуальної творчості належать до процесів рефлексивної абстракції. Завдяки «рефлексії відбувається перехід на більш високий рівень мислення, причому відбувається та реконструкція, трансформація того, що вже існувало» [193, с. 12], – говорить Ж. Піаже.

У розумінні природи рефлексії важливою є позиція, яка заснована на аналізі дискусій, у яких суб'єкт виходить за межі свого безпосереднього знання й об'єктивності, яка йому протистоїть, і утворює нове знання про новий об'єкт. Зараз можна вказати чимало недоліків такого уявлення. По-перше, ми розмірковували з позиції «індивіда, його бачення світу, його внутрішньої точки зору та фіксували – передусім як деякий свідомий і психологічний факт – розрив кордонів цього бачення, зміну одного об'єкта на об'єкт принципово іншого типу. По-друге, на цьому етапі аналізу ми не бачили принципової та вирішальної ролі знаку, тексту в цій ситуації та відмінностей розуміння цього тексту з різних позицій. Тобто не бачили тієї самої процедури відомості різних смислів до єдиної об'єктності, яка характеризується як сутність і ядро рефлексії» [270, с. 5].

У цих міркуваннях в акті рефлексії виявляється момент переходу від одного об'єкта – об'єкта діяльності індивіда, що приймає повідомлення, до іншого об'єкта – самої діяльності індивіда, – об'єкта, який охоплює перший. З цього випливали два абсолютно різні уявлення про продукти та результати рефлексії, а

також про можливі лінії її розгортання. У першому випадку змістовний сенс рефлексії зумовлював появу більш широкої системи об'єктів, а проблема рефлексії зводилася до проблем організації онтології, що виникає спочатку за принципом «матрьошки». Згідно з іншою позицією, змістовний сенс рефлексії зводився до появи в образі на «табло свідомості» «образу образу», потім «образу образу образу» тощо. Проблема рефлексії набувала яскраво виражений епістемологічний і логічний характер. Попри наявні розбіжності, обидва підходи були пов'язані між собою. Подальший розвиток показав, що вони вели за собою конструктивні продовження, які були різними. Окрім того, на їх зіставленні було зафіксовано багато системних парадоксів, зокрема пов'язаних із поняттями «об'ємності», «включення», «відображення» і «асиміляції». Усі вони були пов'язані з протиставленнями та співвіднесеннями матеріалу та функцій різних систем. Таким чином, частина системи виявлялася рівною всій системі або навіть була «більшою». Усі ці «парадокси», нерозв'язаність проблеми системних категорій і неясність поняття «включеності» були тим, що не могло примирити з уявленнями та всією концепцією. Її схемам і понятійному оформленню протиставляються онтологічні схеми «поглинання» одного об'єкта іншими та інтерпретація цих схем у поняттях об'єкта (предмета) діяльності та самої діяльності [270, с. 6].

Таке уявлення, на думку Г. Щедровицького, «схоплює» лише одну сторону рефлексії, але немає достатнього усвідомлення важливості всіх інших, не врахованих у цьому поданні аспектів рефлексії. Зводячи все лише до онтології й онтологічних взаємин, порушується низка методологічних принципів, зокрема принцип, згідно з яким об'єкт знання завжди створюється та формується самим знанням; «поглинання» об'єкта діяльності діяльністю розглядалося ізольовано, саме по собі, як деякий об'єктний факт, поза зв'язком з проблемою об'єднання та синтезу тих знань, у яких ці об'єкти фіксувалися. Натомість друга позиція мала певну перевагу, оскільки висувала на передній план проблему зв'язку або співвіднесення самих образів і знань. Однак вона мала недоліки в категоріальному оформленні самого предмета. Для розвитку таких уявлень було важливо, що в самих моделях та онтологічних зображеннях, якими ми користуємося, проблема

рефлексії поставала як суто об'єктивна, яка не має жодного відношення до суб'єктивності [270, с. 7].

Аналіз різних підходів у визначенні категоріального статусу рефлексії показує, що вона залишається інтелектуальним дискурсом. Перетворення рефлексії на предмет наукового дослідження та мисленнєвої діяльності виокремлює три моменти. По-перше, необхідно окреслити ті сфери та ситуації, у яких виникала реальна проблематика рефлексії, охопивши важливі аспекти людської діяльності, мислення, свідомості. Зараз ми впевнені в тому, що рефлексія – це важлива функція та механізм, без якого не можна зрозуміти жоден предмет зі сфери гуманітарного знання. По-друге, необхідно показати, що на зламі XI і XII ст. з плану «зовнішнього» для людини, з плану культури, мислення і діяльності, що трактували співвідношення людини з зовнішнім світом, рефлексія була перенесена в план свідомості, психіки та «душі». Пізніше весь інтелектуальний аналіз, спрямований на зовнішні й екстеріоризовані прояви людської діяльності, проводився на базі припущення того, що є рефлексуюча свідомість і відповідна їй діяльність людини. Цей переворот було сприйнято й розвинено у філософії XV–XVIII ст., з якої ми запозичуємо уявлення про рефлексію. Саме з цієї традиції виникло уявлення: з одного боку, людина належить безпосередньо до даних їй об'єктів, а з іншого – вона ще додатково ставиться до свого відношення та робить його предметом аналізу. Причому все відбувається у свідомості та завдяки механізмам свідомості; свідомість немовби роздвоюється, виступаючи, з одного боку, як безпосередня свідомість, а з іншого – як рефлексуюча («рефлексивна») свідомість. Інакше кажучи, свідомість наділяється рефлексією. По-третє, необхідно зазначити, що в усіх спробах аналізу рефлексії, які ґрунтуються на уявленні про рефлексуючу свідомість, так і не було знайдено жодної природничо-наукової моделі рефлексії [270, с. 8].

Рефлексія у її первісному та сутнісному існуванні є завжди особливим зв'язком двох суб'єктів мисленнєвої діяльності. Можливо, що в ній може брати участь три, чотири або навіть більше суб'єктів. Цей принцип протиставляється ідеї «розщеплення» свідомості та загалом усій «усвідомлюваній» методології аналізу рефлексії. Це означає, що вся традиція аналізу рефлексії, починаючи від

П. Абеляра й закінчуючи Дж. Локом, оголошується хибною, помилковою. Це твердження стосується не смислів і значень, зафіксованих у цей період під час вивчення рефлексії, а лише пошуків того «місця», того «простору», до якого потрібно було помістити рефлексію. Адже природа й механізм рефлексії визначаються не лише процесами та механізмами свідомості, а насамперед зв'язком «кооперації» декількох актів діяльності. Лише потім цей зв'язок «відображається» особливим чином у свідомості. У цьому контексті показовим є зауваження, що походження рефлексії та все, що з цим пов'язано, можна зрозуміти, лише з огляду на відношення комунікацій між індивідами. Вихідною структурою для пояснення рефлексії є зв'язок і структури взаємодії декількох суб'єктів. Таким чином, приймаючи це положення, воно водночас посилюється. Якщо «ми хочемо зрозуміти фундаментальні моменти рефлексії, її “вихідну” (якщо можна так висловитися), природу, то ми передусім маємо постулювати, що це не робота свідомості, не механізм “розщеплення” свідомості та не самосвідомість у класичному сенсі. Усе це буде пояснюватися як прояв більш високих форм існування рефлексії, а це є особливим зв'язком кооперації, або як зв'язок декількох спочатку незалежних актів діяльності» [270, с. 9].

Поняття рефлексії, на думку П. Щедровицького, перебуває в принциповій опозиції до поняття діяльності. Цей момент було зафіксовано вже в працях І. Канта. Акт рефлексії в кантіанському розумінні – це отримання свободи. Тому поняття свободи необхідне для того, щоб зрозуміти, що таке рефлексія. Перефразовуючи Архімеда, можна сказати: дайте мені рефлексію – і я зруйную будь-яку теорію, зокрема будь-яку теорію діяльності. Акт рефлексії звільняє суб'єкта від будь-якої певної операційності. Коли суб'єкт користується рефлексією, то може слідувати прийомам і принципам теорії діяльності, а може не зважати на них, може їх відкинути, подолати, оскільки рефлексія означає свободу і творчість мислення. Сам матеріал діяльності перестає бути неодмінною умовою рефлексії. Однак тоді ми маємо запитати: а що все ж існує та залишається існувати, чого не можна порушити, що є тим інваріантом, який не можна порушити навіть тоді, коли він сам стає предметом і об'єктом рефлексії? Що є тим, над чим рефлексія піднімається і що вона не може подолати, залишаючись

завжди й цілком у його рамках? Ось у чому полягає проблема. Певною мірою ця проблема розв'язана. Виникло запитання, пов'язане з тим, як описати свободу. Ми знаємо на сьогодні лише один спосіб опису свободи – це опис обмежень, накладених на неї. Рефлексивний аналіз – це один зі способів реєстрації обмежень. Вони можуть фіксуватися в позитивній або негативній формі, однак у всіх випадках залишаються обмеженнями. Рефлексивний аналіз – це спроба зареєструвати закони життя подібних обмежень. Акт рефлексії – це зміна статусу свободи. Загалом структура акту змінюється, але певні характеристики її залишаються незмінними [270, с. 10].

В умовах інформаційного світу закономірно постає питання про його вплив на характер рефлексії. У цьому контексті виокремлюється інформаційна рефлексія – процес і результат роздумів суб'єкта про те, які смисли невизначених параметрів знають і про які думають інші суб'єкти. Причому власне «ігрова» компонента відсутня, оскільки жодних рішень суб'єкт не приймає. Стратегічна рефлексія – це процес і результат роздумів суб'єкта про те, які принципи прийняття рішень використовують його опоненти (інші суб'єкти) у межах тієї інформованості, яку він їм приписує внаслідок інформаційної рефлексії. Таким чином, інформаційна рефлексія зазвичай пов'язана з недостатньою взаємною інформованістю, а її результат використовується під час прийняття рішень (під час стратегічної рефлексії). Стратегічна рефлексія відбувається навіть у разі повної інформованості, випереджаючи прийняття суб'єктом рішення про обрану дію. Тобто інформаційна та стратегічна рефлексії в умовах неповної та недостатньої інформованості обидві можуть незалежно існувати. Ідеться, по-перше, не про розуміння особистості в усій її повноті, а про її моделювання в конкретній ситуації. На звичному, життєвому рівні людського спілкування ми постійно стикаємося з ситуаціями як адекватного, так і неадекватного сприйняття однією людиною іншої. По-друге, у межах формального (теоретико-ігрового) моделювання людської поведінки учасник ситуації описується відносно невеликим набором характеристик. Ці характеристики можуть бути повністю відомі іншому суб'єкту тією мірою, якою вони відомі досліднику [185, с. 13].



На відміну від цієї позиції, науково-теоретична епістемологічна рефлексія як самостійна рефлексивна форма – це осмислення людиною передумов, форм, шляхів і можливості пізнання, що ґрунтується на принципах системності, логічної послідовності та доказовості, а також на даних конкретних наук, які вивчають пізнавальні процеси. Зазначені підстави забезпечують збереження «специфіки предмета рефлексії» – наукового пізнання, що володіє особливим «епістемологічним статусом» відносно інших типів пізнавальної діяльності. У іншому разі говорять про «неадекватну рефлексію», невідповідності рефлексії її об'єктам, можливість яких зумовлена «процесуальною специфікою самої рефлексії, що постає єдністю відображення й перетворення» [144, с. 266–272].

У загальному контексті наукового пізнання форми рефлексивного осмислення пізнавальних дій репрезентують у функціональному плані якісно самостійний елемент. Їх, згідно з визначенням, неможливо звести до форм нормативного, предметного знання. Якщо звернутися до реальної дослідницької роботи, то можна помітити, що деякі засоби регуляції пізнавальних дій (методи, принципи, ідеали та норми наукового дослідження) водночас виконують і рефлексивну функцію, тобто несуть інформацію про передумови образу дії, яка йому властива. Виникає необхідність відповісти на запитання про наявність і специфіку форм і засобів рефлексивного осмислення пізнавальних дій у їх відмінності від форм і засобів регуляції пізнавальних дій (подібно до того, як це зроблено відносно до форм і засобів предметного та нормативного знання). Так, М. Мамардашвілі, відповідаючи на це запитання, зазначає: «Для початку я висловлю власну думку так: мислення є способом залучення до певної динамічної вічності, або до вічного теперішнього, до того, що є завжди, або завжди стає, завжди здійснюється. Ми до цього можемо залучитися актом, що і є мисленням. Якщо цього акту не здійснюємо, то наша душа і ми самі руйнуємося в потоці. Отже, ми змушені мислити, тому, щоб не руйнувалася наша душа і, виконуючи цей акт, залучаємося до того, що я назвав вічним теперішнім. А воно є певною сферою, де в переплетінні, взаємодії, під час спілкування чи в символічних кореспонденціях подано багато явищ, акти, зв'язки, люди. Мислення виступає

там, де людська історія розігрується як драма, а людська драма є вічною» [165, с. 336].

Засоби рефлексивного осмислення пізнавальних дій – це мисленнєві утворення, які відображають їх передумови, форми та способи продуктивності. Вони допомагають «осмисленню структури та зв'язків первісного і набутого знання, можливостей пізнавальних засобів, якості отриманого результату (його обґрунтованості та достовірності). Засоби регуляції пізнавальних дій – це мисленнєві утворення, які визначають їх зміст і послідовність. Створення (розроблення) такого роду засобів (способів, методів, прийомів, алгоритмів, принципів, програм тощо), їх застосування й удосконалення становлять зміст процесів регуляції пізнавальних дій. В обох випадках осмислюється необхідність здійснити певний комплекс дій для отримання очікуваного результату, усвідомлюється зміст і послідовність цих дій. Якісна відмінність процесів рефлексії полягає в тому, що в них осмислюються також передумови дій, що проводяться, відшукуються онтологічні, когнітивні, соціокультурні, морально-етичні та інші засади, які зумовлюють здійснення пізнавальних дій саме в цьому варіанті» [157, с. 53–54].

Наукова діяльність із рефлексивного осмислення пізнавальних дій виявляється найбільш складною та трудомісткою в усіх аспектах (онтологічному, гносеологічному, логічному, праксеологічному). Тому формами вираження її результатів і засобами її реалізації передусім є великі рефлексивні системи як форми науково-теоретичного осмислення пізнавальних дій, здатні певним чином асимілювати зміст виокремлених аспектів і виразити його у вигляді знання, що здатне транслюватися знеособленими інформаційними каналами. Друга характеристика є так само обов'язковою. У іншому разі буде порушено одну із головних вимог у мисленнєвій діяльності та науковій роботі загалом, що становлять її специфічну ознаку: «контрольованість шляхів отримання результату і його відтворюваність за описом зусиллями будь-кого з професійно підготовлених членів наукової спільноти» [157, с. 54–55]. Що й буде результатом науково-теоретичної рефлексії.

Таким чином, рефлексія – це осмислення специфіки пізнавальних дій завдяки уявленням, виробленим у різних формах свідомості, зокрема в релігії, мистецтві, філософії, науковій теорії, психології. Найбільш типовим, простим і поширеним прийомом рефлексії є зіставлення змісту пізнавальних дій із певним еталоном – здоровим глуздом, традицією, стереотипом, виробленим у життєво важливій сфері діяльності. Значну роль у варіантах теоретичної рефлексії відігравали різні заборони на певні варіанти осмислення пізнавальних процесів з одночасним насадженням як домінантного одного з них. Приклади такого роду дають «теорія пригадування» Платона, «теорія подвійної істини» тощо. Науково-пізнавальна рефлексія – це осмислення людиною передумов, форм і результатів пізнавальної діяльності, це пізнання, що спрямоване на вивчення самого пізнавального процесу. Такого роду орієнтація на самоконтроль у пізнанні історично була зумовлена необхідністю відокремити знання від віри, «знання» від «гадки» («знання» – як раціонально обґрунтоване уявлення, «гадка» – як уявлення, що ґрунтується на обмеженому досвіді, емоційних і корисливих перевагах, які втратили зв'язок із дійсністю традицій). Рефлексивне сприйняття пізнавальних процесів здійснюється частіше всього у формі критичного осмислення самого факту їх існування. Результатом рефлексії є творче мислення як найбільш продуктивний спосіб освоєння дійсності.

**Висновки до четвертого розділу.** Реалізація духовної, раціональної, когнітивної енергії мислення в кожен конкретну епоху має певну специфіку. Останніми десятиліттями популярності набула інтелектуальна парадигма постмодерного дискурсу. На його засадах формується постмодерністське мислення. Його характеризує нескінченність інтерпретацій, текстуальності, «інакшості», історичної та соціальної мінливості, перехід до нового «культурного ландшафту». У контексті загальнонаукового підходу постмодерністське мислення як вираз епохи «пост-» орієнтується на суб'єктивність, індивідуалізм, деструкцію ідентичностей, «розмивання» системи цінностей, критику об'єктивного. У постмодернізмі головними ціннісними установками постають свобода, різноманітність, погляд на суспільство, у якому всі автори й актори. Його

головними поняттями є плюралізм, деконструкція, відмова від універсального, ціннісного. Постмодернізм намагається максимально звільнити мислення від спрощених схем, стереотипів, міфологій, обмеженості науково-позитивістської картини світу. Модель пізнання реальності постає як безперервна варіативність мислення.

Головним засобом реалізації принципів нового мислення в постмодернізмі постає метод деконструкції. Його смисл як особливого способу мисленнєвої діяльності та специфічної методології полягає у виявленні внутрішньої суперечності філософського та літературного тексту, віднайдені в ньому прихованих і непомітних для автора «залишкових» смислів. У постмодерністському мисленні деконструкція залишається базовою категорією, яка постає в ролі своєрідного пізнавального імперативу нової реальності. Показовою для постмодерністського мислення є антиперсоналістична тенденція. Істинне мислення в постмодернізмі – це кожного разу нове мислення. У результаті постмодернізм пропонує такий мисленнєвий інструментарій, який дав би змогу евристично осмислювати динамічно мінливу реальність.

Своєрідну форму мислення демонструє синергетика як теорія самоорганізації та методологічна парадигма пізнання. У сучасній філософсько-методологічній літературі синергетика визначається як трансдисциплінарний напрям, пов'язаний із пошуками універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволуції складних (нелінійних) систем. Визначальним є акцент на креативності як синергетичному феномені. Категоріальний апарат синергетики засвідчує новий етап пізнання та мислення, що передбачає зміну методологічної рефлексії. Його особливість підкреслює категорія «відкритості», яка постає умовою синергетичного мислення. Активність відкритого мислення доповнюється «нелінійністю», яка визначає творчий характер пошукового мислення. Нелінійність є концептуальною точкою синергетичної парадигми мислення. Поряд із нелінійністю важливими характеристиками синергетичного мислення виступають атрактор, флуктуація, біфуркація, фрактал.

Синергетичне мислення фіксує підвищення ролі інтелекту, евристичного способу та формування принципово нових варіантів розвитку систем, які не

можуть виникнути природним шляхом. Складність сучасного світу актуалізує необхідність застосування синергетичного мислення чи синергетичного підходу. Це надає можливість попереджати та призупинити деструкції в складному нелінійному світі та використати креативні можливості синергетичних ефектів. Синергетику та синергетичне мислення можна розглядати як позитивну евристику, як метод експериментування з реальністю, який відкриває перспективи пошукового мислення. У синергетичному мисленні потрібно виділити «ігровий» момент синергетичної парадигми. Сутність синергетичного мислення зумовлена визнанням креативної ролі хаосу, самоорганізації та принципів побудови цілого з частин, а також сумісного, коеволюційного розвитку.

Діяльність мислення пов'язана з рефлексією, яка в контексті філософії нерозривно пов'язана з суб'єктно-об'єктними відношеннями. Інтелектуально-мисленнєва діяльність передбачає рефлексію, що передбачає ідентичність того, хто рефлексує, і того, хто підлягає рефлексії. У класичній філософії мислення розуміється як високий рівень рефлексивної діяльності. У феноменології індивід через рефлексію та мислення демонструє власний внутрішній світ, який вимагає реалізації поза межами себе. Мислення у феноменології є процесом рефлексії, яка сприяє досягненню як життєвого світу, так і культури й історії. Реалізація індивіда в творчості є рефлексивним процесом, оскільки зорієнтована на самопізнання, самоусвідомлення та самоаналіз. Рефлексія є способом активізації мислення. Процес рефлексивного мислення допомагає досягнути рефлексивна психологія творчості, що також постає способом рефлексивного самопізнання. Рефлексивність науково-дослідницької діяльності сприяє продукуванню гіпотез, схем і моделей. Рефлексія є складним, когнітивним, психічним і мисленнєвим процесом, завдяки якому відбувається входження суб'єкта в проблемно-творчу ситуацію. Рефлексія формує унікальність людини, за певних умов сприяє розвитку її творчого, інтелектуального потенціалу. Аналіз різних підходів у визначенні концептуального статусу рефлексії показує, що вона була і залишається інтелектуальним дискурсом. У ситуації сучасного світу виокремлюється інформаційна рефлексія, яка пов'язана з проблемами розвитку інформаційного світу.

**РОЗДІЛ 5****СТРАТЕГІЇ ДІЯЛЬНОСТІ МИСЛЕННЯ У ФОРМУВАННІ  
НАУКОВОЇ ОСВІТИ**

Проблема мислення безпосередньо пов'язана не лише з розвитком наукового пізнання, а й з освітою та навчанням. Ця діяльність мислення має не менше значення ніж кумуляція знань, яку вона істотно доповнює. Між мисленням і освітою як процесом становлення суб'єкта інтелектуальної діяльності існує взаємозв'язок, що передбачає перетворення «Я» в активний спосіб отримання доступу до істинного знання в науковому дослідженні та навчанні. Виокремлення ролі науки в пізнанні й обґрунтуванні системи відповідної запитам соціуму освіти актуалізує проблему наукового мислення в навчанні. Процес навчання стане максимально продуктивним, якщо буде наповнений науковим змістом. У такій ситуації доцільно виявити головні аспекти становлення наукового мислення та його трансформацію в систему наукової освіти.

**5.1. Генеза творчого мислення в епістемології та філософії**

Досягнення і успіхи сучасної цивілізації в усіх сферах життя зумовлені досягненнями науки. Її розвиток стимулює виникнення специфічного наукового мислення, яке дало змогу відкрити нові горизонти пізнання та накопичити суму знань. Так, відкриття М. Коперніком геліоцентричної системи, уперше оприлюдненої у 1543 р., могло бути зроблене з позицій нового, нетрадиційного підходу до постановки проблеми та її розв'язання, а саме – постановка дослідника в нову ситуацію – спостерігати не з Землі, як це робили до цього, а саме з однієї з планет Сонячної системи. У результаті цього відкриття фізичні та математичні науки, починаючи з XVII ст., стали розвиватися «особливо інтенсивно, – говорить Б. Рассел, – і, стимулюючи технічні новації, вони забезпечили панівну позицію Заходу. Окрім матеріальних вигод, наукова традиція сприяє розвитку незалежного мислення» [206, с. 263].

Вказана позиція, породжена ростом наукових знань, по суті сформована давньогрецькими філософами, які стверджували відмінний від міфології погляд на світ. Займатися наукою для грецьких мислителів було «благородною справою». Хоча в поясненні сутності знань пропонувалися та поширювалися різні варіанти, збережені міфологічними джерелами, зазначимо, що міф як давня форма оповіді та пояснення світу окреслював шлях від незнання до знання. У свідомості людей знання, на яких засновувалися міфи, не відокремлювалися від реальності, так само, як природні явища – від життя людини. Міфологічна свідомість і мислення в контексті властивих для них образів, зв'язків і відношень, пояснення різноманітних явищ довкілля, які створювалися на цій основі, були природним закономірним етапом розвитку людини та суспільства. Саме в міфологічній, а згодом у релігійній свідомості знаходимо приклади гармонізації світосприйняття людини, у якому «закономірність світу зовнішнього підсилює гармонію світу внутрішнього, а система етичних норм, правил і ритуалів регулює взаємини людини з природою, забезпечує збереження природи і своє виживання, зокрема і в умовах соціуму» [263, с. 13–14].

На першому етапі ранньо архаїчної міфології як етапу становлення знання поширеним було уявлення про «культурного героя». У період створення писемності культурно-героїчна функція переноситься на «слово», «мову». Ідея «знання слова» підкріплюється ідеєю виникнення знання з діяльності (за посередництва мови) і втілюється в міфологемі про походження світу шляхом дії Божественного Слова (Логосу). Разом із тим, здійснювався розвиток практичного (корисного) знання. Хоча воно не виробляє спеціальних когнітивних структур, проте його «супроводжують» засоби діяльного, активного мислення, «інтелектуалізація», рефлексивні типи знання. Практичне знання характеризується не лише рефлексивністю, адже воно більше орієнтується на здоровий глузд. «Керуючись принципом доцільності, знання цього типу дає лише конкретні відповіді на поставлені питання і не несе в собі усвідомлення суб'єктивності цілепокладання та вибору засобів досягнення мети, подібно до того, як воно не розрізняє між суб'єктом і об'єктом» [263, с. 15], – зазначає Л. Шашкова.

Подальша диференціація та спеціалізація людської діяльності дедалі більше стимулювала зростання знання. Воно стає особливим предметом діяльності, починають вивчатися її спеціалізовані умови (пізнання, дослідження, мислення). Формування та розвиток наукових знань Давньої Греції значною мірою залежали від діяльності тих вчених, хто впливав на зміни саме методів мислення, способів переходу до предмета пізнання. Це були софісти (софоси, мудреці). Саме вони почали розробляти нові форми достовірного знання як всезагального способу пояснення світу, привнесли у філософську думку логічне розчленування понять і методи доведення. Поступово в античній філософії, яка була і наукою, поряд з емпіричними та логічними правилами і нормами сформувався особливий тип знання – теорія. Вона дає змогу отримувати знання як наслідок з виведених теоретичним, логічним шляхом постулатів. У контексті епістемології теорія – це «розвинена форма організації наукового знання, що в ідеалі передбачає дедуктивний метод побудови і виведення – логічних наслідків, які одержуються з необхідністю з системи аксіом або достовірних посилок» [175, с. 25]. У широкому розумінні йдеться про теорію як комплекс поглядів, положень, уявлень, ідей, що спрямовані на пояснення, інтерпретацію знання та пізнавальної діяльності.

Зазначимо, що для входження до стародавнього, глибинного смислу поняття «теорія», М. Гайдеггер у статті «Наука і осмислення» здійснює етимологічно-герменевтичне дослідження. У ньому він прагне «оживити» смисли, які «замовчали», про які «забули», або, щонайменше, нагадати про них. У ній зазначено, що «теорія» в ранньому (від греків), але ніскільки не застарілому смислі постає як «зберігаюча увагу до істини», «вглядування в лики», «образи», тобто є способом споглядання. Сучасна (для М. Гайдеггера) теорія постає вже як розгляд дійсності, і, хоча в «теоретичності» робиться ставка на «чистоту» осягнення дійсності, однак сучасна наука як теорія в смислі розгляду є «рішучою обробкою дійсності». І ця обробка насамперед полягає в тому, що «дійсне фіксується у своїй наявності» за способом предметного протистояння. Наука відповідна предметній протиставленості всього наявного тому, що вона зі свого боку в ролі теорії власне і доводить дійсне до предметного протиставлення...



Дійсність наперед постає як предметна множинність, готова для дослідницького встановлення» [248, с. 244–245].

На нашу думку, міркування М. Гайдеггера є важливими для розуміння наукової теорії загалом, а також для виявлення початкового смислу теорії наукового пізнання. Надалі, коли сформувався «світ теоретизму», де суб'єкт, об'єкт, істина – граничні абстрактні поняття – слугують для означення предметної представленості (презентації) дійсного світу в «науках про дух» (культурі), і передбачають визначення ролі причиново-наслідкових зв'язків у цій сфері за аналогією з природознавством («науками про природу»). «Теорія» претендує на раціональну істину, на достовірність пізнання, яке відкриває знання про природу (природознавство). Досвід феноменології, герменевтики, екзистенціалізму, філософії життя, як відповідний цим параметрам, залишається «за межами змісту традиційної теорії пізнання, яка орієнтована на наукове пізнання» [175, с. 27], – вважає Л. Мікешина.

У процесі подальшого розвитку відбувається розмежування теоретичного та практичного знання, а в його контексті – наукових методів пізнання. Давньогрецькі філософи ставили споглядання (теорію) вище практичної діяльності. Основою такого ставлення було суто філософське обґрунтування: споглядання залучає людину до вічного, до сутності сакрального (трансцендентного) світу, а практична діяльність завжди «занурена» у світ мінливого, тлінного (концепція «світу ідей» і «світу тіней» Платона). Однак з епохи Відродження, що характеризується не лише розвитком мистецтва, а й розвитком практичної діяльності, яка породжує наукову творчість, засновану на спостереженнях, аналізі й досвіді, поділ науки на теоретичну та практичну почав набирати організаційних форм. Матеріал із природничих наук починає займати дедалі більше місця в навчальних програмах університетів. Філософія дедалі більше орієнтується на вивчення філософії та стає «натурфілософією». Поступово створюються різноманітні «варіанти класифікацій дисциплін» [263, с. 70]. Водночас відбувається процес їх активного осмислення.

У контексті теоретичного осмислення наука набуває в історії соціально-економічного поступу дедалі більшої визначеності та чіткості. В античні часи

концептуалізувалася математика, фізика, астрономія (космологія), географія, і, звісно, філософія. Однак науку від філософії вже в той період відокремлює раціональність. Раціональне пізнання світу, зорієнтоване на істину, намагається подати світ таким, яким він є, воно спирається на ідею існування природи за власними законами. Розробка наукою раціональних способів пізнання збагачує соціокультурний досвід людства. Цінності науки, наукового пізнання та наукового мислення наповнили раціональним змістом світоглядні засади всієї культури. Разом із тим, раціональність як метод пізнання є цінністю культури лише в тому смислі, коли виступає засобом духовного самовдосконалення людини. Вже в античні часи домінувало переконання в тому, що розум і знання сприяють успішному досягненню індивідом «справжніх моральних цінностей» [263, с. 33]. Відома позиція Сократа, для якого «хто розумний, той добрий».

Надалі ствердження раціонального методу пізнання в епоху Нового часу є також важливим етапом на шляху становлення наукового мислення. Раціональне наукове мислення як нова методологічна орієнтація було результатом усвідомлення проблематичності та неповноти інтерпретацій експериментальних даних, на які спирався емпіризм. У широкому розумінні «емпіризм є вченням у теорії пізнання, згідно з яким чуттєвий досвід постає єдиним джерелом знань, їх основою та критерієм істинності». Основоположник емпіризму англійський філософ і вчений Ф. Бекон проголошує науку «могутньою перетворювальною силою». Він створює «метод індукції і на його основі індуктивну логіку як інструмент обробки даних досвіду та перетворення їх в достовірне знання. У цьому випадку виникає необхідність осмислення змісту і генези зазначених принципів, що виводило філософську рефлексію на рівень наукової рефлексії, тобто рівень наукового мислення» [157, с. 90].

Як зазначалося, основу наукового мислення становить вчення раціоналізму. Згідно з ним, джерелом достовірних знань є діяльність людського розуму (інтелекту). Саме він постає носієм певного роду здібностей до діяльності з виробництва знань. Достовірні знання, згідно з вченням раціоналізму, не можуть бути отримані лише з досвіду і виведені з його узагальнень. Основоположник раціоналізму Р. Декарт, як і Ф. Бекон, не обмежував свої філософсько-

методологічні дослідження рамками суто внутрішньо наукового контексту. Він обґрунтовує необхідність створення науки, яка могла б бути корисною у сфері практичної діяльності. Ідеал такої науки (як і філософії) – єдина система знання та мислення, основу якої становлять найбільш загальні положення («першоначала»). У системі філософського знання вони викладені в метафізиці, у науковому знанні – це основні постулати, закони і правила логіки та математики. Вони є так званими вродженими ідеями, що властиві свідомості суб'єкта, який пізнає, первісно та незалежно від змісту і характеру дослідницької роботи. Також вони постають як «найбільш загальні поняття і принципи, які корелюють зі специфікою конкретної предметної області» [157, с. 94].

Генезу цих понять і принципів Р. Декарт пов'язує з якістю та очевидністю, що необхідні під час висунення ідей. Цей процес мислитель розглядає в єдиному контексті свого уявлення про правила наукового методу. По-перше, «не визнавати за істинне того, що я не визнавав би таким з очевидністю, тобто ретельно уникати поспішності та включати у свої судження лише те, що уявляється моєму розуму настільки ясно та чітко, що жодним чином не може дати приводу до сумніву. По-друге, ділити кожну з проблем, що розглядаються мною, на стільки частин, скільки буде потрібно, щоб краще їх розв'язати. По-третє, розташовувати свої думки в певному порядку, починаючи з предметів найпростіших, які легко сприймаються, і сходити, мало-помалу, як по шаблях, до розуміння більш складних, які в природному ході речей не передують один одному. По-четверте, робити повсюдно перелік настільки повний і всеосяжний, щоб бути впевненим – нічого не пропущено» [80, с. 260]. Тобто потрібно враховувати всі аспекти пізнання.

Відповідно до цієї позиції, загальна схема пізнавального процесу ґрунтувалася на уявленні про нього як про рух від істинних загальних начал до знання часткового характеру за правилами дедуктивного виведення (методу дедукції). Усе, що було охоплено такого роду дедукцією, кваліфікувалося як наукове знання, істинність якого гарантувалася якістю посилок (начал) і дотриманням правил дедуктивного виведення. Фактично це було обґрунтування власне наукового мислення, яке стало основою раціоналізму та гносеологічного

оптимізму вчених епохи Нового часу в ситуації зростаючої «інтелектуальної напруги», що стимулювала усвідомлення необхідності думати по-новому. Фундаментом наукового мислення стало математичне знання як зразок раціональності та повної достовірності. Його принципова «неусувність зі сфери справжнього наукового знання, забезпечує останньому належний рівень достовірності, більш високий, ніж дані емпіричного досвіду» [157, с. 95], – зазначає В. Лукашевич.

У цьому контексті наукове мислення епохи Нового часу характеризується досить чітким усвідомленням науки як специфічного соціокультурного явища, здатного радикальним чином покращити життя людини, зробити його більш безпечним і комфортним. Водночас розвиток наукового мислення активізує процес наукової діяльності. Починаючи з новочасового періоду, наука демонструє все нові й нові досягнення, особливо в галузі природознавства, зорієнтованого насамперед на запити практичного життя (мореплавство, торгівля, будівництво, медицина, освоєння нових земель, океанів тощо). Не випадково серед галузей наукового знання, у яких було досягнуто відчутних результатів, варто назвати географію. Так, у 1666 р. в Парижі був заснований картографічний центр, який пізніше перетворився на Королівську академію наук. Серед її засновників був Крістофер Рен – архітектор, математик, астроном, вчений. Англійський король Карл II, який в 1662 р. затвердив Лондонське королівське товариство з розвитку знань про природу, доручив К. Рену спроектувати Королівську обсерваторію в Грінвічі. Король добре розумів, що «розвиток справжньої науки відповідає національним інтересам» [239, с. 115], насамперед у сфері розвитку економіки, мореплавства і військової справи.

Необхідно враховувати, що Лондонське королівське наукове товариство стало частиною наукової спільноти нового типу, об'єднаної загальним пошуком стратегій продуктивного наукового мислення. Це дало змогу поширювати ідеї та колективно вирішувати задачі на принципах відкритої конкуренції. Королівське наукове товариство стало центром наукової мережі, яка постійно розросталася. У цей період між «метафізиками» з континенту і «емпіриками» з британських островів відбувалися жорсткі дискусії як результат непорозуміння та незгоди між

їх позиціями. Більш імовірним було те, що саме прибічники емпіричного напрямку з його ідеалом «досвідного знання» досягнуть «прогресу в техніці, без якого не було б Промислової революції» [239, с. 116], а без неї – суспільства нового типу, яке називають «суспільством споживання» (добробуту).

Динаміка соціально-економічного життя стала каталізатором розвитку науки. До середини XVII ст. наукові знання стали поширюватися так само швидко, як раніше це відбувалося з протестантським вченням. Завдяки друкарському станку і дедалі більш надійній пошті склалася мережа передачі інформації та знань, потрібних для обміну знаннями між вченими. Безумовно, також існував інтелектуальний опір, закономірний під час зміни наукових, культурних парадигм, причому частково цей опір йшов зсередини наукової спільноти. Так, І. Ньютон займався алхімією, оскільки не так легко було сумістити нову науку з християнською доктриною, від якої були готові відмовитися не так багато вчених. Проте інтелектуально-наукова революція здійснила більш сильний вплив на соціально-економічні основи суспільства, ніж релігійна, яка їй передувала. Сформувалися основні правила досліджень, зокрема стосовно публікацій результатів і пріоритету. Правителі Європи того періоду «підтримували розвиток науки, ігноруючи думку церкви з цього приводу» [239, с. 112]. У цьому полягає сутність епохи Просвітництва, яка стала продовженням наукової революції. Просвітництво сповнене пафосу сили розуму, звільнення людини і боротьби з різними забобонами та пережитками минулого.

Така інтелектуально-культурна ситуація обумовила те, що в XVI–XVII ст. у науці починає формуватися новий стиль мислення, який затверджував ідеали та норми експерименту, а також широке використання математичних і теоретичних методів. Це вимагало не лише переосмислення пізнавальних традицій, що склалися, а й побудови нових концептуальних моделей природи й світу загалом. Відбувалося формування нових експериментальних орієнтирів і стверджувалися нові методологічні засади дослідження в науці. Експериментування мало довести «раціональний зв'язок між причиною та наслідком. У цій ситуації експеримент почав розглядатися як практичне конструювання об'єкта, у якому суб'єкт завжди активний. Передумовою експериментального пізнання стало створення

необхідних засад точного вимірювання, тобто наукових приладів та інструментів. Експериментальне пізнання вимагало використання приладів, створення яких підвищувало рівень технічного розвитку суспільства. Упровадження технічних засобів у сферу наукового пізнання надало не лише нового характеру науці, а й прискорило ствердження нової методології пізнання. Поширення природничо-технічних знань сприяло їх включенню в нові навчально-освітні програми, оскільки зростали потреби в підготовці спеціалістів у галузі техніки та її розвитку» [263, с. 189]. Інакше кажучи, «економічне піднесення, розвиток торгівлі, зростання “попиту” на наукове розв’язання практичних завдань зумовили необхідність підготовки спеціалістів природничо-технічного профілю. У результаті цього поряд з університетами були створені навчальні заклади особливого характеру, у яких викладали математику, астрономію, фізику, суднобудівну справу тощо» [263, с. 189]. Фактично, відбувалося створення навчальні заклади профільного характеру.

Отже, наукове знання як основа формування наукового мислення ставало необхідною умовою розвитку економічного, техніко-технологічного прогресу і суспільства загалом. У результаті наукові знання дедалі частіше стають предметом вивчення. Структура науки формувалася так, щоб в її межах наукова діяльність хоча б нормативно відповідала вимогам суспільного та морального прогресу, потребам освіти. Процес інституалізації науки, який розпочався у XVII ст., передбачав входження наукових закладів до системи політичних інститутів. Це надавало науці політичну протекцію, а вченим – суспільне визнання і соціальний престиж. Підтвердженням цього можуть слугувати свідчення Вольтера, який був присутній у 1727 р. на похоронах І. Ньютона в Лондоні. Після повернення до Франції філософ записав: «Я бачив, як математика – лише тому, що він був видатний у своєму покликанні, – ховали як короля, який був милостивим до своїх підданих» [239, с. 116]. Таким чином, наука і держава на Заході ставали партнерами. Це означало, що політика, якщо вона зорієнтована на продуктивний результат, тепер мала бути науково обґрунтованою і раціонально осмисленою.

Зазначимо, що починаючи з XVIII ст., у період розвитку епохи Просвітництва, становлення наукового мислення набуває більш широких масштабів. Насамперед це пояснювалося тією корисністю, яку дедалі більше демонструвала наука. Практична потреба у розв'язанні технічних проблем стояла на першому місці. Тепер вже не до владних інститутів короля, церковних авторитетів, а до наукових академій, університетів, науково-експериментальних товариств зверталися з проханням допомогти у з'ясуванні певних питань, які мали практичне значення. Для залучення коштів і отримання фінансування науковці вели активну пропагандистку діяльність, всебічно обґрунтовуючи ідею суспільної важливості й корисності науки. У результаті вченим вдалося налагодити тісні зв'язки з виробництвом (підприємцями), запропонувавши застосування «сили пару» («енергію пару») та вдосконалення машин і механізмів на фабриках і заводах, які почали повсюдно відкриватися. Концепція «корисності науки» мала більш широкий сенс: з одного боку, власників виробництва заохочували новими технічними рішеннями, які мали повернутися до них додатковими прибутками, а з іншого – наука почала розглядатися як «благородне» заняття, тому філософські, мистецько-літературні, наукові товариства проголошували своє прагнення до «благородних знань», які піднімали «соціальний статус індивідів» [263, с. 189]. У цьому контексті авторитету набувало наукове мислення, вплив якого змінював орієнтацію філософського, соціального, політичного, економічного пізнання.

Досягнення епохи Просвітництва перетворюють наукове мислення в засіб інтелектуальної та соціальної свободи, орієнтир суспільного життя та солідарності людей. Якщо в минулому багато з наявних знань приймалися без доказів, з посиланням на авторитет Арістотеля і церкви, то тепер стає традицією слідкувати за успіхами вчених. Якщо «з позицій протестантизму в питаннях віри кожний був вільний мати власні переконання, то у сфері науки люди повинні тепер спостерігати за природою заради самих себе, а не сліпо покладатися на заяви тих, хто відстоює застарілі доктрини. Наукове мислення, як результат і умова незалежної інтелектуальної діяльності, змінювало соціальне та культурне життя Європи» [206, с. 351]. На його основі відбувається трансформація суспільства та його інститутів.

Інтенсивний розвиток науки в ХІХ ст. зумовив появу нових філософських течій, які демонструють інший тип і спосіб стратегій мислення, зорієнтованих насамперед на корисне, позитивне знання. У контексті позитивізму ХІХ ст. (О. Конт, Дж. С. Міль) висувається завдання класифікації наук, через що філософія стає причетною до пошуків реальних процесів інтеграції та диференціації знання у сфері наукового пізнання. Філософія раннього (першого) позитивізму формує нові мисленнєві та методологічні рефлексії пізнання. У науковій спільноті цього періоду, як і в науці загалом, набирають інтенсивності і масштабності процеси «спеціалізації» та «професіоналізації». Наука стає «дедалі більш привабливою для широкої публіки і особливо для тих, від кого залежало фінансування та соціально-правова підтримка її розвитку. Авторитет наукового мислення орієнтує ранній позитивізм на відмежування від нівелюючих науку старих метафізичних схем» [157, с. 100]. Тим самим позитивістська методологія обґрунтувала позитивну роль науки та наукового мислення в життєдіяльності соціуму.

Вказані установки стали наріжними і в стратегії індустріального суспільства, яке інтенсивно формувалося. На засадах науково обґрунтованих стратегій соціально-економічного розвитку досить чітко встановлювалась межа між природничо-науковими, релігійними уявленнями, моральним і політичним знанням. Водночас всіляко підтримувався лозунг «Наука, технологія, прогрес», стимулювалося визнання науки як домінуючого способу самосвідомості індустріального суспільства. «Для теологів і політиків, – зазначають Дж. Морелл і А. Текрі, – наука ставала засобом підтвердження їх претензій, які могли тепер розраховувати на розуміння в її поняттях певного стану людини. Для бізнесмена або технолога наука перетворювалась в констатацію визнання обраних ними напрямів діяльності. Для успішних підприємців наука перетворювалась на громадянський обов'язок. Для самих “джентльменів науки” (так називали в ХІХ ст. прибічників зміцнення домінантного положення фізичної науки в системі наук – *М.Г.*), як і для тих, хто прагне об'єднатися з ними, наука з тривалого інтелектуального пошуку та носія моральних цінностей перетворилась в науку –



засіб тиску на уряд, в право на соціальний статус, в шлях до посади, кар'єри, у можливість досконалого і соціально визначеного самоствердження» [314, с. 33].

Подальший розвиток науки активізував діяльність філософії позитивізму, представники якої орієнтували наукове мислення на емпіричні форми знання, доведеними до світоглядного рівня. У контексті неопозитивізму відчуття оголошувалися не лише «першоосновою» наукового знання і мислення, а й усієї світобудови. Більш помітний результат і реальний стимул розвитку методологічної роботи мали уявлення про механізми систематизації наукового знання. Їх основою були «однорівнева» модель опису, характеристики емпіричних фактів та їх зв'язків. Теоретичні побудови, що отримали статус «побічних описань фактів», які реально спостерігаються, замінялися описом «мисленневих фактів». Від них потрібно позбавлятися у міру того, як відбувається ознайомлення з новими фактами, що безпосередньо спостерігаються, насамперед з тими, з яких виключено «неістотний зміст». У них все заслуговує довіри, а для побудови системи знання як сукупності описувань (характеристик) передбачається лише логічна робота по їх узагальненню. У рамках подальшої роботи відбувається активна мисленнева діяльність зі систематизації наукового знання. Головні задачі систематизації (аналізу) вбачалися в «уточненні визначень», «смислу означень» та їх характеристик. Остання задача конкретизувалася як «встановлення наукової значущості (осмислення) пропозицій через співвідношення їх змісту з принциповою можливістю верифікації (перевірки), а також зі способами встановлення їх істинності або хибності в процесі верифікації, яка розумілася як описання дій суб'єкта пізнання» [157, с. 100–101].

Орієнтування позитивізму, неопозитивізму на науку концептуалізувало подальшу стратегію розвитку наукового мислення. Його методологічна установка визначила одну з домінантних течій позитивізму – логічний позитивізм. Його представники М. Шлік, Л. Вітгенштейн, Р. Карнап, О. Нейрат, Г. Рейхенбах актуалізували у своїх дослідженнях насамперед розвиток науки, на відміну від лінгвістичного позитивізму (лінгвістичного аналізу – пізній Л. Вітгенштейн, Д. Остін, Г. Райл, Д. Уїсдом та ін.), об'єктом якого стала мовна реальність як

широкий соціокультурний феномен. Загальна назва двох течій – аналітична філософія – набула статусу в процесі теоретичного обґрунтування пріоритету наукового мислення [157, с. 102].

У філософії прагматизму, співмірній позитивізму за рядом методологічних і світоглядних посилок (Ч. Пірс, У. Джеймс, Дж. Дьюї, Дж. Мід), була вироблена концепція «інструментального методу» (Дж. Дьюї). На противагу позитивізму вона акцентує на ціннісних аспектах наукового пізнання і мислення, а також на ствердженні важливого значення практичної зацікавленості та суб'єктивного інтересу, вибору дослідника. «Темпераменти, – говорить У. Джеймс, – з їх симпатіями й антипатіями визначають в дійсності – і завжди будуть визначати – філософські (і наукові – *М.Г.*) погляди людей. Деталі філософських систем обмірковуються по частинах, одна за одною..., і коли робота закінчена, коли розум здійснив свій підсумковий синтез, система починає – подібно наділеній духом істоті – жити власним життям з тією простою своєрідною ноткою індивідуальності, яка відвідує нашу пам'ять, як відвідує людину привид померлого друга чи ворога» [85, с. 22].

Для Дж. Дьюї, який був видатним представником філософії прагматизму та філософії освіти, наукове пізнання – це насамперед інструмент перетворення небажаної, неприйнятної, невизначеної, проблемної ситуації в прийнятливую, вирішувану. Людина, згідно з Дж. Дьюї, опинившись у важкій ситуації, змушена розв'язувати таку проблему: яким чином діяти (робити вибір, визначати лінію поведінки)? Вихід із ситуації може бути знайдений на шляху її перетворення, що знову ставить людину перед конкретною проблемою: який шлях перетворення ситуації, що виникла, є найбільш конструктивним? Це означає залучення до розв'язання проблемних ситуацій наукового мислення. «Система науки, – зазначає Дж. Дьюї, – (якщо під терміном «наука» розуміти організований інтелектуальний зміст) у контексті своєї логічної гідності повністю залежна... від щирого прагнення судити істинним чином» [94, с. 300]. Якщо говорити про «логічну цінність» будь-якого науково осмисленого положення, то його суто «логічне значення як відмінне від значення його буття в ролі просто *ens rationis* (річ, яка мислиться – *М.Г.*) визначається практичними і насамкінець моральними

міркуваннями. Інтерес має бути таким, щоб він міг спонукати індивіда не просто до судження, а до судження критичного, з дотриманням всіх необхідних застережень та використанням всіх доступних ресурсів, які могли б забезпечити максимальну ймовірність істинності у висновках» [94, с. 300]. Таке міркування Дж. Дьюї можна назвати вимогою до розвитку та діяльності наукового мислення.

Для правильної орієнтації в проблемній ситуації, а також в процесі її доцільної зміни необхідні обґрунтовані знання про елементи об'єктивного характеру, які можна отримати в процесі наукового дослідження. Зміст процесу дослідження полягає в наборі пізнавальних дій, які спрямовані на перетворення невизначеної ситуації в проблематичну, у в'ясненні того, у чому саме полягають труднощі. Тобто потрібно залучити таку логіку дослідження, у якій кожне винесене судження відіграє роль у визначенні наступних суджень, забезпечуючи завдяки цьому постійний контроль за їх формуванням. Науковість мисленнєвої дії в цьому випадку полягає в тому, наскільки воно узгоджує «смісли суджень з іншими судженнями та міркуваннями, яких жодним чином не можна оминати на шляху до остаточного наукового висновку» [94, с. 288].

Зазначимо, що наукова революція початку ХХ ст., що насамперед пов'язана зі створенням «теорії відносності та квантової механіки, суттєво переглянула не лише наукові уявлення про світобудову, а й методи пізнання. У результаті були переосмислені такі фундаментальні поняття наукової картини світу, як простір, час, рух, матерія, причинність тощо. Суттєвому переосмисленню підлягали також поняття суб'єкта й об'єкта пізнання. У результаті виникає філософія науки, у якій співвідношення суб'єкта та об'єкта пізнання стало найпоширенішим критерієм періодизації науки, який дав змогу виділити класичний, некласичний і постнекласичний періоди її розвитку. У кожному періоді розроблялися певні норми, методи та ідеали дослідження, формувалися наукова картина світу, а також стиль наукового мислення. У цьому контексті зазначимо, що класична наука прагнула пізнати об'єкт, що досліджується, сам по собі, об'єктивно, усунути з його опису все, що стосувалося суб'єкта пізнання. Некласична (неокласична) наука враховувала зв'язки між знаннями про об'єкт і характером засобів та операцій пізнавальної діяльності суб'єкта. Постнекласична наука

осмислює співвіднесеність характеру отриманих знань про об'єкт не лише з особливостями засобів та операцій діяльності суб'єкта, а й ціннісно цільовими установками даної діяльності» [263, с. 266].

Як уже було зазначено, постнекласична наука досліджується представниками сучасної аналітичної філософії, яка також отримала назву від постпозитивізму. Проте і в класичний період розвитку науки, і некласичний період, її завдання полягає в розкритті природи життя, осягненні істини. Акцентуючи на характеристиці відношення «пізнання – світ», «знання – відображення реальності», «класики» і «некласики» однаково відсторонюються від аксіологічного відношення «пізнання – цінність». Зовсім інша картина спостерігається в постнекласичний період розвитку науки. У ситуації перетворення знання в знаряддя, продуктивну планетарну силу, постає питання ціни, життєзабезпечення істини. Людина приходить до вирішення дилеми, що важливіше: знання про світ або знання діяльності у світі? Класична і некласична позиція «знання – реальність» трансформується в постнекласичний ланцюг «реальне знання» і його людський потенціал в «онауковленій реальності». Подібна нетривіальна постановка загострює проблему взаємовідношення знання і мети, істини і цінності, а також ще більше розмежовує неокласику з класикою. Ця ситуація пояснюється тим, що «змінюється образ життя, способи культурно-мистецької діяльності, і, найголовніше, стиль мислення» [6, с. 102].

Починаючи з постнекласичного етапу розвитку науки, знання і цінності вже не протистоять одне одному. Приходить усвідомлення того, що наука не просто пізнає світ, а пізнає його насамперед для людини. У результаті сфера «постнекласичних практик» постає як та сфера застосування теоретичного знання, у якій трансформація теоретичних положень вимагає не лише філософської, а й спеціальної наукової ерудиції дослідника. Це означає розуміння ним особливостей предмета відповідної науки, її традицій, зразків її діяльності тощо. Це пов'язано з тим, що новий тип мислення перетворює як «онтологічну основу науки» (категоріальну мережу, що визначає розуміння і осмислення кожного нового типу системних об'єктів), так і її «епістемологічний аспект». І перший, і другий аспекти «інкорпоровані» в систему пізнавальних відношень людини до

світу, які реалізуються у формі наукового мислення. Саме це мислення є умовою продуктивної діяльності пізнання, у якій, на думку В. Стьопіна, «суб'єкт і об'єкт виступають як два взаємопов'язаних полюси діяльності мислення» [225, с. 10].

Варто зауважити, що в наукоцентристській традиції постпозитивізму носієм наукового мислення виступає сама наука. Тому мислення тут засвідчується спеціальними логічними дослідженнями універсальних стандартів процедури обґрунтування знання. Насамкінець вона зорієнтована на принципи саме наукового мислення. Значний вплив на його розвиток здійснила концепція постпозитивіста Т. Куна. Він показує, що наукова спільнота формується шляхом прийняття певних парадигм. Цим терміном означаються повсюдно прийняті наукові «завоювання», з яких складається в той чи інший час модель прийняття тих рішень, які влаштовують тих, хто займається дослідженнями в цій сфері. «У своєму усталеному вжитку поняття парадигма означає прийняту модель або зразок; саме цей аспект значення слова “парадигма” за відсутністю кращого дозволяє мені використовувати його тут» [139, с. 100], – писав Т. Кун. Тобто використовувати його у своїх дослідженнях і розмислах. Птолемеївська або коперніканська астрономія, аристотелівська або ньютонівська динаміка, еволюційна теорія Ч. Дарвіна або теорія відносності А. Ейнштейна – усе це парадигми, які визначили стиль наукового мислення, а на його основі – відповідну наукову картину світу.

У найбільш загальному вигляді парадигма – це комплекс загальновизнаних досягнень, які впродовж певного часу визначають концептуальні засади наукового мислення, демонструють моделі постановки проблем та варіанти їх розв'язання науковій спільноті. Інакше кажучи, ідеться про прийняту науковою спільнотою систему фундаментальних знань (понять, методів і принципів), а також норм наукової діяльності, епістемологічних стратегій досліджень. У процесі осмислення фундаментальних парадигм, які охоплюють досить крупні сфери наукового досвіду (теорія відносності, нерелятивістська квантова механіка та інші), виклад основ теорій та методів їх використання суттєво відрізняються. Зокрема, оптимальний виклад теоретичних наукових основ охоплює також і філософську рефлексію, яка передбачає формулювання фундаментальної ідеї (або

декількох ідей) дослідження, що експлікуються за допомогою структурованих груп взаємопов'язаних філософських категорій. Вони виступають «фізичною модифікацією стилю мислення (і відповідно – онтології) цілої епохи, – зазначає В. Храмова. – Практичне ж використання основ фундаментальної теорії полягає в побудові моделей явищ, співмірних з емпіричними даними. Це і є та частина діяльності вчених, яка маніфестує основні поняття та закони теорії в органічній єдності з їх застосуванням, і допускає кунівське навчання за зразками» [258, с. 16].

Необхідно враховувати, що відповідно до позиції Т. Куна, учений, спираючись на парадигмальні зразки («матриці»), оволодіває засобами та методами вирішення осмислених у рамках обраного бачення світу завдань. Проте в реальній науковій практиці рано чи пізно прийняті нормативи не спрацьовують. У результаті виникає кризова ситуація, яка вирішується через наукову революцію як спосіб радикальної зміни прийнятої парадигми і, відповідно, стиль наукового мислення. З огляду на це, наука постає не послідовним процесом накопичення істин, а дискретним процесом, пов'язаним із «революційними» переривами кумулятивної поступовості. Причому «парадигмальний стрибок» у «нормальному» розвитку знання породжує нову систему понять, які сприяють осмисленню нових відкриттів і явищ, формують нові методи освоєння та розуміння реальності. Таким чином, парадигма забезпечує «єдиний спосіб наукового мислення та розуміння світу учасниками наукової спільноти. Це сприяє органічному поєднанню соціально-психологічних і когнітивних аспектів раціональної діяльності вчених, що обумовлює продуктивну діяльність мислення, яке і є в такому контексті науковим» [6, с. 106], – зазначають В. Базилевич і В. Ільїн.

Важливий внесок у розвиток наукового мислення здійснила, як вже зазначалося, аналітична філософія, одним із видатних представників якої є постпозитивіст К. Поппер. Головне завдання науки, на його думку, полягає в пізнанні світу, яке здійснюється у формі наукових теорій. Вони є «сітьми, призначеними “вловлювати” те, що ми називаємо “світом” для усвідомлення, пояснення і оволодіння ним» [198, с. 35]. Метод забезпечення росту наукового

знання полягає в «чіткому формулюванні аналізованої проблеми та критичному дослідженні різних її вирішень» [198, с. 36]. Критичний аналіз постає стратегією мисленнєвої діяльності, яка має методологічний характер і спрямовує на творче, конструктивне вирішення як наукових, так і технологічних проблем. «Метод науки, – зазначає К. Поппер, – це метод сміливих, рішучих пропозицій, винахідливих і рішучих спроб їх спростувати. Рішуча теорія – це теорія з багатим змістом – у кожному випадку, більш багатим, ніж у теорії, яку, як ми сподіваємося, вона має змінити. Рішучість, або багатство змісту, пов'язана з багатством істинного змісту» [200, с. 84–85].

Вихідною позицією всіх міркувань К. Поппера постає теорія. На його думку, не правильно вважати, що наукове пізнання починається з фактів, їх спостережень і аналізу, оскільки і перше, і друге, і третє теоретично «навантажені». Теоретична «навантаженість» факту означає, що він обов'язково інтерпретується. Однак інтерпретація неможлива без теорії, тобто обґрунтованого наукового осмислення проблеми. Якщо інтерпретація, а також відповідний мисленнєво-логічний аналіз суперечливі, то це свідчить про необхідність зміни «старої» теорії новою. Якщо базисні (теоретично обґрунтовані) висловлювання (положення) не інтерпретуються теоретично, тобто шляхом мисленнєво-логічного аналізу, то вони обов'язково виступають «формою відчуттів». Це призводить до «психологізму» (суб'єктивізму) як «негативного з наукової точки явища» [6, с. 111].

У всіх своїх теоретичних міркуваннях стосовно ролі наукового мислення та пізнання К. Поппер підкреслює насамперед роль інтелекту (розуму), але за умови його взаємозв'язку з різними побічними, зокрема ірраціональними чинниками і явищами. Інтелект, «очищений» від «забобонів» (міфів, вірувань, передчуттів, пережитків), буде, попри очікування, «пустим», а не «чистим», як дехто вважає. Спостереження «чистого», позбавленого «теоретичного компонента», інтелекту просто не існує в природі пізнання. «Для плюралістичної філософії, – вказує К. Поппер, – світ складається, щонайменше, з трьох різних субсвітів: перший – це фізичний світ, або світ фізичних станів; другий – духовний (mental) світ, світ станів духу, або ментальних станів; третій – світ умоосяжних сутностей

(intelligibles), або ідей в об'єктивному смислі; це світ можливих предметів мислення, світ теорій “в собі” та їх логічних відношень, аргументів “в собі” і проблемних ситуацій “в собі”... Другий світ – світ суб'єктивного, особистого досвіду – взаємодіє з кожним з двох інших світів. Перший і третій світи не можуть взаємодіяти, окрім як шляхом другого світу, світу суб'єктивного, або особистого досвіду» [200, с. 154–155].

Цей досвід насамкінець і становить основу вибору певної стратегії пізнання і мислення, зокрема й мислення наукового. Доцільною в цьому контексті є думка, яку відстоює президент Малої академії наук (МАН) України С. Довгий: «У давнину те, що нині знаємо як “науку” і “мистецтво”, було одним цілим, і лише згодом було штучно розділене. І все ж архітектура та музика досі не можуть обійтися без математики, живопис і скульптура – без знання властивостей матеріалів, а кінематограф навряд чи можливий без володіння комп'ютерною графікою, спеціальними системами освітлення, зйомки й озвучення... Що ж стосується літератури, або ширше – мови, то вона є основним носієм наукових знань, і часом навіть перетворюється на зручне знаряддя наукового експерименту» [89, с. 5].

Справедливість цієї позиції стверджує в концепції «епістемологічного анархізму» американський вчений, представник філософії науки П. Фейєрабенд. У рамках його концепції («anything goes» – «згодиться все», «все дозволено») мають бути урівнені всі форми культури, визнані правомірними будь-які методи освоєння реальності, навіть ірраціональні. «Існують міфи, існують догми теології, існують метафізика і безліч інших способів конструювання погляду на світ. Очевидно, що плідний обмін між наукою та такими “ненауковими” світоглядами буде навіть більшою мірою мати потребу в анархізмі, ніж у самій науці. Анархізм, – підсумовує П. Фейєрабенд, – не лише можливий, він необхідний як для внутрішнього прогресу науки, так і для розвитку культури як цілого» [293, с. 179].

«Анархізм» у концепції П. Фейєрабенда потрібно розуміти як інноваційний, творчий підхід до поєднання науки, мистецтва, релігії, міфології тощо. Насамкінець такий підхід моделює необхідні типи світовідношення даного історичного періоду, формує стиль наукового мислення, а воно стверджує



стратегії економічного, соціального, політичного і, зрештою, глобального розвитку. Адже пізнання не процес, що наближається до певного ідеалу, а постає «океаном постійно зростаючих альтернатив, кожна з яких змушує інші уточнювати свої точки зору, і всі вони разом вкладають свій внесок – завдяки процесу конкуренції – в розвиток сили нашого мислення» [293, с. 179].

Необхідно враховувати, що важливим аспектом розвитку науки та наукового мислення в ХХ ст. стало обговорення й аналіз вченими (особливо представниками природничих наук) гуманітарних проблем. Усвідомлення того, що поняття «істини» є значно ширшим і багатограннішим за адекватну відповідність дійсності, спонукало вчених взяти до уваги, що досягнення істини має відношення не лише до теоретичного та експериментального знання, а й до інтуїції, творчості, релігійного досвіду, культури загалом у всіх її проявах. Тобто вони торкаються різних аспектів пізнання та мислення – як раціонального, так й ірраціонального. У другій половині ХХ ст. «фактично відбувається процес звільнення науки від сциєнтистських претензій. Однак цей процес не означає відмову від традиційного, раціонального мислення, яке завжди визначало закони життя наукової спільноти» [263, с. 267]. Це не означає, що «старе» мислення зовсім зникає. Воно залишається, оскільки на його основі формується нове розуміння реальності.

Відомо, що наука завжди постає процесом отримання знання. Це означає, що вона постає в ролі «розгорнутої асоціації емпіричних і теоретичних, фундаментальних і прикладних, формальних і змістовних, описових і пояснювальних, якісних і кількісних пізнавальних одиниць, спрямованих на розкриття об'єктивних законів природи. Закони як головний мотив інтелектуальних занять відіграють роль матриці, що дозволяє розцінювати науку як різновид субстанційної теорії. Закони визначають також спрямованість науки до єдиної мети – істинного знання. Останнє забезпечує замкненість і одночасне ствердження в культурі» [106, с. 362]. Наука і культура становлять інтелектуальну цілісність, без якої неможливий соціальний розвиток.

Безумовно, універсальне значення науки засноване на методологічно визначеному способі мислення як критерії її доцільності та значущості. Разом із

тим, наука є діяльністю, яка виступає у двох іпостасях – соціальній (соціологічній) і когнітивній. Перша фіксує «рольові функції», які збігаються зі стандартними зобов'язаннями, повноваженнями, покликанням суб'єктів. Друга відображає «творчі процедури», які дають змогу розширювати, поглиблювати знання. У своїй єдності і взаємозв'язку вказані іпостасі демонструють наступні особливості наукового мислення як результату дослідницької діяльності: «універсальність» – творча, пошукова «наукова діяльність», обумовлена «предметними зв'язками», що здійснюється як загальнокультурна взаємодія сучасників і попередників; «унікальність» – творчий науковий пошук неповторний, нові думки породжуються з певних мотивів і стимулів практичного життя; персоніфікованість – «наукове виробництво», «наукова діяльність» завжди суб'єктивні, особистісні; творчі методи і способи наукового пізнання зазвичай індивідуальні; «колективна особистість» в науці виникає в досить «рутинних контекстах обґрунтування» певних положень; «дисциплінованість» – громадянське життя регулює науку як соціальний інститут, а гносеологічні та методологічні норми регулюють науку як процес дослідження; «демократизм» – захист принципів критики, свободи слова, думки, пошуку, відстоювання власної позиції; «комунікативність» – наукова творчість завжди є співтворчістю, знання концептуалізується в різних контекстах спілкування (діалог, дискусія), зорієнтованих на «гідне рівноправне мислення». Сферу великої спільноти учених становлять різні «наукові асоціації, ложі, салони, лабораторії, кафедри тощо, які реалізують регламент безпосереднього взаємообміну знаннями різних форм і смислів» [106, с. 361–362]. Вони формують нову систему наукового мислення.

Таким чином, аналіз процесу становлення науки підтверджує, що разом з нею формується нове розуміння навколишнього світу та наукове мислення. На його основі здійснюється не лише розвиток власне науки, а й суспільства, його інститутів і насамкінець – людини. Разом із тим, розвиток науки немислимий без її вивчення, тобто включення її в освітній процес. Результат продуктивної діяльності наукового мислення є «проривом» до нової наукової парадигми, постаючи «некумулятивним стрибком», науковою революцією, яка визначає творчий спосіб сприйняття й осмислення реальності. Завдяки цьому формується

новий стиль наукового мислення, яке передбачає органічну єдність неперервного та перервного, кумулятивного накопичення і якісних стрибків у сфері наукового знання. Цей стиль наукового мислення відкрив проблематику наукових революцій як проривів у самодостатніх пластах знання. Ці прориви породжують нові парадигми, які відкривають небачені раніше можливості наукового пошуку. У цьому контексті відбувається розвиток наукового мислення, яке набуває нових форм, способів і методів.

## **5.2. Модифікації наукового мислення: від *homo technologicus* до *homo virtualis***

Визначальною рисою європейської цивілізації впродовж останніх п'ятисот років є постійне прагнення до всеохоплюючого перетворення природної і водночас творення соціальної реальності. У тотальності такої предметно-практичної діяльності змінюється, трансформується і сама сутність людини. Її універсальною й атрибутивною характеристикою, що постійно вдосконалюється, залишається творче освоєння світу та пошук свого місця в ньому. Основою і засобом реорганізації та трансформації дійсності, що систематизує і визначає сутнісні виміри та парадигмальні характеристики і людини, і європейської цивілізації, як вже зазначалося, є наука. Вона постає в ролі своєрідного «науково-технологічного раціоналізму», який постає «європейським способом реконструкції дійсності й організації системи життєдіяльності людини та суспільства» [172, с. 19].

Сьогодні нікого не потрібно переконувати в тому, наука та її технологічне застосування стали визначальними факторами розвитку суспільства. Ідеться не лише про масштаби наукової детермінації соціальних, економічних, політичних змін, а й про науково-технологічну зумовленість культури та цінностей сучасної цивілізації. Нормою стає не канон, традиція, а творення нового як предметного виразу об'єктивного життя, сконструйованого в процесі пізнавально-освітньої діяльності. Наука виникає як відповідь на певну потребу суспільства в

достовірному знанні про світ та можливості його пізнання й перетворення згідно з ростом знання.

Безумовно, становлення науки є результатом цілеспрямованої пізнавальної діяльності. У кожен історичну епоху об'єктом пізнання є та сфера реальності, яка на разі представляє найбільший інтерес для соціальної, господарської або культурної діяльності. Так, пізнання епохи античності можна назвати космоцентризмом, оскільки космос вважався джерелом духовної та життєвої енергії. «Логос» Геракліта, «світ ідей» Платона, «нус» Анаксагора, «любов» і «ворожнеча» Емпедокла постають як космічні сили. Середні віки можна назвати «теоцентризмом», оскільки об'єктом філософського пізнання стає Бог («тео»). Розвиток соціально-культурної сфери в епоху Ренесансу активізував інтерес до людини, через що цей період називають антропоцентризмом. Надалі прогрес суспільства зумовлений розвитком і досягненнями науки, що означає «диференціювання» від філософського власне наукового мислення. Воно визначає не лише сутність, але також задає «парадигмальні виміри», архітектоніку сучасної цивілізації. Водночас «експлікація змістовних характеристик науки відкриває перспективи розуміння проблемних ситуацій соціально-культурного процесу» [172, с. 21].

З огляду на це, широке поняття «наукового мислення» традиційно охоплювало натурфілософське, природничо-наукове, економічне мислення. В індустріальну епоху, яка характеризується бурхливим розвитком науки, наукове мислення виступає у модусі мислення технічного, або технологічного. Актуальність технологічного мислення обумовлена виникненням і бурхливим розвитком «техногенної» цивілізації. Вона почала формуватися в європейському регіоні приблизно в XIV–XV ст., в епоху Ренесансу і Реформації. В епоху Просвітництва утворилося «ядро» системи цінностей техногенної цивілізації. Воно передбачало особливе розуміння людини як діяльної істоти, яка протистоїть середовищу, а призначення якої полягає в перетворенні природи і підкоренні її своїй владі. З таким розумінням людини органічно пов'язане уявлення діяльності як процесу, спрямованого на перетворення об'єктів та їх підлеглості людині. Вирішальну роль у розвитку техногенної цивілізації відіграють «постійний пошук

і застосування нових технологій, причому не лише виробничих, які забезпечують економічне зростання, а й технологій соціального управління і соціальних комунікацій» [226, с. 19], зокрема у сфері культури в її діяльному та соціальному розумінні.

У контексті соціального розуміння та призначення «соціальні комунікації» означають насамперед соціальні технології. В умовах ліберально-демократичного (економічного) суспільства постає проблема інтерсуб'єктивності: забезпечення взаєморозуміння, спілкування, політичного і морального співіснування носіїв різного смислового і ціннісного змісту свідомості та мислення. У такому розумінні це питання постає як проблема конкретних технологій і методик організації соціальної діяльності: «пізнавальної, політичної, комунікативної, коли головним питанням стає питання про баланс між конкуруючими волями, систему захисту від сваволі та насилля, визнання права на свободу волі, фактично – на унікальний досвід трансцендентного, визнання такого права за кожним» [236, с. 23], – вважає Г. Тульчинський.

Ідеться про систему певних процедур, правил, гарантій забезпечення свободи та її вияву, про засоби їх реалізації. Адже в культурі техногенної цивілізації не лише природні, а й соціальні об'єкти стають предметом соціальних технологій. Тут необхідно зазначити цінність активної, суверенної особистості, яка може «включатися» в діяльність різних соціальних спільнот і отримує можливість володіння рівними правами з іншими. У результаті в «техногенній культурі» виникає особливе розуміння влади, яка розглядається, на думку В. Стюпіна, «не лише як влада людини над людиною, а й над об'єктами, на які спрямовані силові впливи з метою панування над ними, виступають не лише природні, а й соціальні феномени. Вони також стають об'єктами технологічних маніпуляцій» [226, с. 20].

У системі домінантних життєвих смислів техногенної цивілізації одне з найважливіших місць посідають цінності інновацій і прогресу, які стають «самоцінністю». Успіхи інноваційної, перетворюючої діяльності, яка приводить до позитивних, корисних для людини результатів і соціального прогресу, розглядаються в техногенній культурі як обумовлені знанням законів зміни

об'єктів. Таке розуміння «органічно пов'язане з пріоритетною цінністю науки, яка дає знання про ці закони. У цьому типі культури наукова раціональність постає домінантою в системі людського знання, здійснює активний вплив на всі його форми» [226, с. 20], зокрема, відбувається значно в більшій степені, ніж у традиційних культурах, «уніфікація» суспільного життя. У цьому контексті наука, освіта, технологічний прогрес, глобальний, всепланетний ринок породжують новий образ мислення та життя, перетворюючи усталену культуру і людину. І те, що сьогодні називають процесом глобалізації, є продуктом поширення і експансії насамперед техногенної цивілізації. Історія показує, що наукові досягнення не лише кардинально змінювали теоретико-концептуальний сутнісний вимір світу, а й одночасно були предметним чинником технологічного прогресу. Техногенна цивілізація впроваджується в різні регіони світу, насамперед шляхом техніко-технологічних інновацій, переводячи традиційні суспільства на шлях технологічного (техногенного) розвитку [226, с. 20–21]. Поширення техногенної цивілізації майже по всій планеті обумовило формування людини особливого типу – Homo technologicus, людини технологічної. На нашу думку, атрибутом цього типу людини є наявність технологічного мислення, що постає вирішальним фактором в реалізації різного типу проєктів з удосконалення подальшого життя людини та суспільства.

Безумовно, формування у людини особливого «мисленнєвого стилю» є нормальним процесом. Зазвичай специфічні стилі мислення характерні для представників будь-яких професій і галузей знання – природничих, технічних, гуманітарних. Кожний стиль мислення закріплює «партикуляризацію» особистості, що означає втрату нею своєї запрограмованої соціальної цілісності. Так, філософ мислить не так, як бізнесмен, політик – не так, як викладач етики, а священик – не так, як лікар. Проте нарікання з цього приводу не мають належних підстав, оскільки вказана диференціація є закономірним результатом процесу розподілу праці. Окрім того, у соціокультурному плані, окрім індивідуальних особливостей мислення, «поступово формується, – зазначає Р. Додонов, – специфічний стиль світосприйняття цілих спільнот, які впродовж тривалого часу живуть і діють у подібних природничо-історичних умовах. Індивідуальні “звички

свідомості” перетворюються на той “духовний ефір”, на ту загальну атмосферу, яка отримала назву ментальності» [90, с. 19]. У цьому контексті технологічний (технічний) стиль мислення містить в собі ряд специфічних рис, оприявлення яких надає можливість говорити про належність у сучасної людини «технологічної ментальності», або технологічного мислення, обумовлених наявністю техніко-технологічного середовища.

Разом із тим, потрібно враховувати, що технологічний стиль мислення в умовах техногенної цивілізації охоплює певні універсальні риси, які дають змогу застосовувати техніко-технологічні методи і прийоми в тих сферах діяльності, які не мають до техніки жодного відношення. Коли «носій» технологічного мислення (і технологічної ментальності) опиняється в нестандартній ситуації, навіть в такій, що не пов’язана безпосередньо з його фаховою діяльністю, кожного разу він намагається (навіть несвідомо) спрямовувати звичні для нього техніко-технологічні алгоритми мислення та засоби розв’язання проблем на конкретну ситуацію. Іноді подібна спрямованість призводить до евристичних винаходів, оригінальних рішень нових завдань, які постали в процесі виробничої, соціально-економічної діяльності. Однак найчастіше, у разі застосування виключно техніко-технологічних методів щодо складних процесів життя людини, різних сфер соціальної, політичної, культурної реальності, тобто «відкритих» систем, ці методи не спрацьовують. У результаті технологічний стиль мислення трансформується у «техноцентризм», а надалі – у «технократизм». Це відбувається не лише тому, що раніше апробовані методи можуть виявитися оптимальними, а й тому, що індивід не володіє чи ігнорує інші методи і прийоми мислення. Сформований в індивіда стиль мислення «є для нього природним, зрозумілим, як частина його особистості» [90, с. 19].

Важливо зазначити, що три десятиліття тому технологізація життя викликала певну тривогу. У результаті актуальності набула проблема «корекції» розвитку науково-технічної цивілізації, яка внаслідок орієнтації на техніко-технологічні імперативи загрожує, на думку низки футурологів і гуманітаріїв, існуванню людини та самого життя на Землі. Акцентована проблема полягала, на думку її дослідників, у суперечності між настановами «техноцентристського»

стилю світосприйняття та морально-гуманістичними цінностями людського життя.

На нашу думку, загрози та небезпеки, які несе в собі техногенна цивілізація, занадто перебільшені. Зазвичай песимісти покладаються на авторитет В. Соловйова, М. Бердяєва, а також К. Ясперса, Т. Адорно та інших відомих мислителів. Проте перші жили в ту епоху, яка ще не позбулася просвітницьких мрій та утопій, а тому мислили її категоріями. «Машина розриває дух і матерію, – писав, наприклад, М. Бердяєв, – вносить розщеплення, порушує початкову органічну цілісність, поєднання духу та плоті. І потрібно сказати, що машина небезпечна не стільки для духу, скільки для плоті» [15, с. 469]. Це говорилося майже сто років тому. Більш сучасні критики техноцентризму (В. Розін, А. Ракітов, А. Єрмоленко, В. Шубін, Н. Романов та ін.) також занепокоєні поширенням технократичних тенденцій у сучасному суспільстві. Однак така їхня позиція не враховує фактору підходу з позицій постнекласичного етапу розвитку науки, згідно з яким вона аналізується в контексті глобальних тенденцій. У цій ситуації ефективність науки пов'язана з урахуванням всього комплексу антропологічних факторів, з розвитком соціального середовища, інформаційних технологій, інтерактивних міжсуб'єктних комунікацій. Наукове відкриття, наукова діяльність в умовах техногенної цивілізації, які розглядаються в такому контексті, «фактично вже в зародку, у своїй потенції містять можливість розвитку позитивних перспектив, що надзвичайно важливо для практичної діяльності, завжди спрямованої в майбутнє» [280, с. 109–110], – зазначає О. Ярославцева.

Не викликає сумніву, що на сучасному рівні розвитку науки, наукового знання, наукового мислення передбачати чи гарантувати лише позитивні результати не може ніхто. У цьому випадку ми зустрічаємося з давньою проблемою «управління науковим розвитком», що передбачає формування компетентної експертної спільноти. Вона спирається на «гнучкі» критерії, що дають змогу сприяти розвитку тих технологій, які будуть найменш ризикованими для людини та суспільства. Зрозуміло, що «заборони і апокаліптичні сценарії зазвичай не дають в сучасному соціумі, який активно живе, позитивних результатів. У соціумі найчастіше формується розподільна експертна спільнота,



яка показує реальне співвіднесення наявних наукових результатів із потребами людини, висвічуючи шляхом критики надлишок ризиків» [280, с. 110].

Саме в такому контексті доцільно говорити про «технологічне мислення». Разом із тим, виокремлення такого стилю мислення вимагає виявлення його природи та сутнісних ознак, а також, що дуже важливо, тенденцій подальшого розвитку. Тут потрібно вяснити саме поняття «стиль». Загальновідомо, що стиль, як про це пишуть, є способом вираження думки в мові, особливою манерою виразу, що характерна для індивіда, періоду, школи, народу, спільноти. Стиль – це спосіб або метод дії чи уявлення, особливо якщо він відповідає певному стандарту. Поняття «стиль» завжди відноситься до людини та її творінь, він пов'язаний з активним (свідомим чи несвідомим) самопроявом людини зовні (у світ культури). Головне в стилі – це «підкреслення чогось особливого, специфічного, окремого, що не дозволяє змішувати однопорядкові явища» [90, с. 21].

Заслужовує уваги спроба класифікувати стилі мислення за допомогою різних критеріїв, здійснена низкою авторів. Наприклад, А. Решетніченко пропонує, залежно від сфери функціонування суб'єкта пізнання або діяльності, виділяти правові, економічні, політичні, історичні, екологічні, технічні, гуманітарні, наукові стилі мислення; залежно від сили дії – сильні, незначні та слабкі стилі; залежно від тривалості дії – постійні, тимчасові, довготривалі, короткочасні або моментальні; залежно від типу волевиявлення – демократичні, ліберальні, авторитарні, тоталітарні; залежно від мотивації мисленнєвої діяльності – демонстративні, конформістські, дослідницькі, ситуативні, креативні, компенсаторні, детермінантні; залежно від спрямованості інтересів суб'єктів – індивідуальні, групові, інституційні, глобально-соціетальні [208, с. 70–71].

У цій класифікації головне полягає в тому, що технологічний (технічний) стиль мислення займає належне місце поряд із правовим, економічним, політичним та іншими стилями. Проте, на думку Р. Додонова, подібна класифікація сьогодні вже не має практичного значення, оскільки названі види не вичерпують всієї можливої різноманітності технологічної діяльності, а кількість їх комбінацій майже нескінченна. Суть справи полягає в тому, що завдяки

сучасній професійній, соціокультурній диференціації кожний індивідуальний стиль (отже, також ті чи інші стилі загалом) поступово стають незалежними від конкретних людей з їх звичками, особливостями, знаннями, переконаннями. Первинна єдність суб'єкта та об'єкта, що припускала фактом існування єдність стилю, розпадається через стильове розмаїття сучасної культури діяльності та мислення. Інакше кажучи, унаслідок «стильової диференціації» сучасної науки та культури світ мисленневих стилів «об'єктивувався», позбувся «початкового зв'язку» із визначеністю людського життя, знайшов «незалежну від індивіда форму існування». Цей процес можна характеризувати як перехід від «моностилістичної» до «полістилістичної» культури [90, с. 21].

На рівні зазначеної вище ментальності, яку ніколи не потрібно ігнорувати, поняття «стиль мислення» виражає не унікальні, а колективні, надіндивідуальні настанови свідомості людини. «Стиль» перетворюється на «тип», який і визначає картину світу та її носія. Проте ментальність (як і архетипи) має значно більшу, перевірену часом, стійкість, тобто усталеність. Вона формується в людей унаслідок тривалого спільного існування в схожих природних і соціокультурних умовах, постаючи механізмом закріплення «мисленневих аксіом» конкретного народу та соціуму. Таким чином, технологічна ментальність, є результатом історичного розвитку і не може виникнути раніше створення тієї техносфери, яка детермінує відповідний стиль мислення і його носія. До того ж, переходячи від епохи до епохи, цей стиль має знайти закріплення в «архетипах» (К. Юнг). Не випадково античний світ не знав технологічного стилю мислення, хоча стародавні греки володіли певними технічними досягненнями. Проте їх світосприйняття мало «космоцентричний характер», і техніка (яка була на той час) не могла бути об'єктом філософського аналізу й осмислення, оскільки була, згідно з світоглядними позиціями, протилежною як природі, так і людині [90, с. 21–22].

На нашу думку, повноцінна технологізація свідомості починається в епоху Нового часу і пов'язана з революційними досягненнями науки і техніки. Саме в цю епоху потрібно шукати витoki та джерела технологічного стилю мислення. Відкриття у сфері механіки, астрономії, фізики, розвиток математики продемонстрували можливості техніки і технологій, які почали вдосконалювати

якість життя людини і стверджували владу людини над природою. «Техніка виникає, – писав К. Ясперс, – коли для досягнення мети впроваджуються проміжні засоби. Безпосередня діяльність, зокрема дихання, рух, прийняття їжі ще не є технікою. Лише в тому випадку, якщо ці процеси здійснюються невірною і для того, щоб виконувати їх правильно, говорять про техніку дихання тощо» [281, с. 117].

Для античного світосприйняття безпосередня діяльність людини, підтримана богами, була значно важливішою, ніж створення «посередників» у вигляді технічних приладів, інструментів і засобів. Загалом смисл техніки і технологій полягає у звільненні людини від «підпорядкування природі з її бідами, загрозами, путами» [281, с. 118]. Для цього потрібно було звільнитися від впливу релігійно-міфологічного знання і світогляду. Проте цей процес набув інтенсивності лише в епоху Нового часу, коли ринкова економіка, що запроваджувалася, мала потребу не в міфах, а в конкретному знанні, технічних винаходах і технологічних досягненнях, на основі яких можна було вдосконалювати виробництво та досягати прибутку.

Філософсько-методологічною підставою технологічного стилю мислення є раціоналізм, обґрунтований у філософії Р. Декарта. «Техніка ґрунтується на діяльності розуму, на обчислюванні в поєднанні з передбаченням можливостей і здогадками, – писав К. Ясперс. – Техніка оперує механізмами, перетворює свої дані в кількість та відношення. Вона є частиною раціоналізації як такої» [281, с. 117]. Технологічне мислення як результат раціоналістичної методології пізнання не сприймає ірраціонального та різного роду містики, критикує і протистоїть таким способам розуміння і відношення до світу. Хоча, як відомо, обґрунтування впливової тенденції ірраціоналізму в західній філософії розглядається в контексті наукового аналізу як реакція на абсолютизацію сцієнтизму і «технологізації» світу.

Безумовно, поширення та ствердження технологічного стилю мислення зумовлені його виходом на розв'язання практичних проблем. У техніко-технологічній сфері діяльності не визнаються метафізичні, умоглядні конструкції, моделі пізнання та розвитку реальності, оскільки не мають жодного відношення

до практичних запитів дійсності, тобто не приносять жодної користі. Теоретичні висновки, навіть логічно обґрунтовані, але не адекватні запитам життя, швидко коректуються самою технікою та технологічним розумом. Критеріям практичності, прагматизму, раціональному вибору в технологічному мисленні належить, без сумніву, визначальна роль.

Зазначимо, що практичність, раціональний підхід, прагматизм, вимога корисності обумовлені професійною діяльністю його представників. Зазвичай це представники природничих наук, економіко-господарської діяльності, інженери, архітектори, які сприймають явища навколишньої реальності в матеріально-фізичному, практичному контексті. Психологічні, естетичні, релігійно-іраціональні мотиви мало цікавлять представника економічної та технічної діяльності, носія технологічного мислення. Хоча ніхто не заперечує ролі моралі, історії в міжлюдських відносинах, проте їм тепер належить допоміжна, другорядна роль. Зазвичай технологічне мислення від інших стилів (естетичного, художнього, філософського, морального, політичного тощо) відрізняє методичність, заснована насамперед на доказах логіки (як формальної, так і математичної). Безумовним авторитетом для представника та носія технологічного мислення є досягнення конкретних, фізико-математичних наук, які досліджують природу, виявляють її закони і закономірності. Досягнення цих наук допомагають удосконаленню виробництва, зміні технічних засобів і, зрештою, удосконаленню соціально-економічного та культурного життя людей [90, с. 22–23].

З урахуванням цієї ситуації, філософія має бути практичною, і в цій якості повсюдно «допомагати усвідомлювати проблеми, з якими стикається людина, як привід і причина для вільного вибору серед альтернативних варіантів дій. Цей аспект насамперед пов'язаний із виявленням методологічних основ дослідження людських практик – як пізнавальних, так і всіх інших», – зазначає І. Добронравова [88, с. 35]. Таких інших практик сьогодні стає дедалі більше.

Технологічне мислення характеризується методологічною чіткістю та послідовністю, воно не ігнорує окремі деталі, намагається мінімізувати випадковості та підвищити надійність як виробу (приладу), так і сконструйованої,

створеної в пізнанні моделі чи проєкту. Справа в тому, що техніка і технології є сукупністю напрацьованих прийомів і дій, які потім можна повторювати багато разів. Вказана можливість «редублікації» зумовлює в технологічному мисленні схильність до «системності і стандартизації». У кожного інженера, винахідника існує певний «стандартний набір раціонально-мисленневих прийомів, які він постійно застосовує» [90, с. 23].

Аналіз історії науки та суспільства показує, що технологічне мислення є результатом розвитку техніки, технічної культури. «З розвитком суспільства техніка, як штучно створена реальність (так само як і культура – *М.Г.*), стає, по суті, визначальним чинником, що детермінує не лише соціальні й природні процеси, а й змінює світ самої людини, – зазначає В. Мельник. – Тотально-універсальний характер техніки та технічної діяльності став визначальним чинником не лише соціально-економічного розвитку, а й духовно-ментальних характеристик людини. породивши техніку як спосіб свого буття, людина потрапила в полон технократичного дискурсу, який змінює не лише її місце у світі, а й трансформує її внутрішній світ» [172, с. 11]. В умовах бурхливого розвитку інформаційних технологій важливо усвідомити, що техніка, технічне знання перетворилися з необхідного, функціонально підлеглого людині та її цілям засобу на чинник, що визначає тепер в основному всі «межі й можливості предметно-перетворювальної та пізнавальної діяльності» [172, с. 13], і, звісно, соціокультурної діяльності у всіх її формах і проявах.

У результаті ми маємо справу з реальністю техніко-технологічної культури мислення, що постає «сукупністю знань і навичок, методів і прийомів, теоретичних принципів і емпіричних процедур, які формують дискурсивний стиль мислення і сприяють отриманню істинної інформації про об'єкт, тобто про Природу в широкому розумінні цього слова. Ознаками такої культури є володіння математичним апаратом, строгість побудови знань, точний розрахунок, наявність логічно виведених посилок, оперування ідеалізованими об'єктами, орієнтація на формалізовані мови» [172, с. 12]. Власне, це і становить основу техногенної цивілізації як нової реальності.

Соціально-філософський аналіз показує, що технологічний стиль мислення не містить в собі жодних оціночних (позитивних або негативних) суджень. За його застосування ми можемо оцінювати лише ефективність певних інноваційних, пошукових, креативних прийомів з точки зору їх можливості досягти мети, вирішувати поставлені задачі. Але потрібно уникати абсолютизації технологічного стилю мислення, коли він видається за єдино правильний, що приводить на шлях техноцентризму. У його контексті техніка перетворюється на домінуючу силу, нерідко – на самоціль творчих устремлінь і прагнень людини. Проте «світ існує не лише для того, – справедливо зазначає В. Мельник, – щоб з'ясувати його закономірності – він є засобом розуміння людиною себе та виявлення свого місця й позиціонування у світі, самовідчуття власної ідеї буття» [172, с. 10]. Соціокультурна та наукова практика засвідчує, що техноцентризм стверджує неспівмірність між можливостями, які відкриває науково-технічний поступ, і цінностями культури та знання, такими важливими для людини і суспільства.

Без сумніву, абсолютизація будь-якого стилю мислення призводить до неадекватного аналізу та розуміння реальності. Наприклад, економічний стиль мислення у разі визнання його єдино пріоритетним приводить на позиції економцентризму, або «економізму». У цьому контексті все розглядається лише з позицій вигоди, прибутку, багатства тощо. Доцільною в характеристиці такого підходу є думка представника Римського клубу А. Печчеї: «Істинна проблема людського виду на тій чи іншій стадії його еволюції полягає в тому, що він виявився нездатним у культурному сенсі крокувати в ногу та пристосовуватися до тих змін, які він сам привніс у цей світ. Оскільки проблема, що виникла на цій критичній стадії його розвитку, перебуває всередині, а не поза людською істотою, узятую як на індивідуальному, так і на колективному рівні, то і її розв'язання має знаходитися передусім і головне всередині неї самої» [191, с. 8]. Тобто людина повинна не «губитися» в техніко-технологічній, економічній або іншій реальності, а залишатися духовно-культурною, раціональною та творчо-мислячою особистістю, субстанцією культури.

Тенденція техноцентризму виникла не одразу, вона стає помітною у другій половині XIX століття. У цей період внаслідок поширення досягнень науково-технічного прогресу стверджується переконання в перевагах технологічного (раціонально-практичного) мислення і можливості його використання в усіх сферах людського життя. Подальше пізнання законів природи відкривало нові можливості для розвитку технологій. Водночас технологічні відкриття та засоби дали змогу більш продуктивним способом моделювати не лише закономірності природи у предметних структурах практики, а й соціально-продуктивні функції людини. Цілком справедливою є позиція, що вся історія техніки є історією послідовного, зазначає В. Мельник, «опредметнення технологічних функцій людини». У «генетичному аспекті» розвиток технологічних знарядь має історичний характер і проходить низку ступенів: «інструментальна праця; ремесло; фабрично-машинне виробництво; автоматизоване виробництво» [172, с. 222]. Сьогодні реальністю стали робототехніка, комп'ютерно-інформаційні системи та цифрові технології. Усі названі інструменти та знаряддя в процесі їх генези були фундаментом формування техноцентристських тенденцій та абсолютизації переваг технологічного мислення. Але це не означає заперечувати або ігнорувати ці переваги.

Однією з важливих ознак техноцентризму є впевненість у доцільності насамперед математичної методології. Саме цей пункт залишається головним у техноцентристській критиці соціогуманітарного знання. Зазначимо, що в соціально-політичній площині техноцентризм трансформується у «технократизм», а на його основі – так званий технократичний світогляд. Він характеризується «культу техніки», прагненням досягти безмежної влади за допомогою технічних досягнень. Науково-технічний прогрес стає смислом і кінцевою метою розвитку людства. Критика технократичних планів і прагнень поєдналася з критикою утилітарно-прагматичного відношення до життя. Наслідком цього стала поява концепту «одномірної людини» (Г. Маркузе), яка на перше місце в житті ставить функціонально-виробничий аспект. Інакше кажучи, з точки зору технократа, людина уявляється не «іманентною цінністю», а лише «гвинтиком» певної технології, часткою великого механізму виробництва, а

загалом – елементом, «гвинтиком» соціального механізму. Звідси впливає оцінка іншої людини насамперед крізь призму її корисності, ефективності (коефіцієнту корисної дії) тощо [90, с. 26].

Однак, на нашу думку, подібна оцінка техно-технологічної епохи, тобто техногенної цивілізації, здійснюється з просвітницької позиції, для якої характерний абстрактний гуманізм і утопізм. Така оцінка була допустима ще в середині минулого століття. Проте сьогодні потрібно виходити з позицій саме технологічного підходу та мислення, згідно з яким техніка і технологія є не лише визначальними чинниками новітніх форм соціально-економічної організації суспільства, а й чинником вибору цілей соціально-політичного розвитку нашої цивілізації. Нові технології відкривають небачені раніше можливості соціального поступу, а «вбачати» в технологічному прогресі лише загрози чи боротися проти нього є помилкою і просто даремною та безглуздою справою.

Для сучасного суспільства невинна технологізація практично всіх сфер життєдіяльності людини і технократизм як «своєрідна парадигма», «організуючий принцип» способу діяльності набули не лише, як вказує В. Мельник, «всеосяжно-екзистенціального» характеру, а, по суті, значною мірою зумовлюють тенденції розвитку всієї цивілізації у її глобальному вимірі. Під їх тиском окремі явища або процеси переростають у «локальні або регіональні виміри і набувають загальносоціального, планетарного характеру» [172, с. 35].

Ідеться насамперед про глобальні проблеми сучасної цивілізації. Їхня парадигмальна означеність полягає не лише в кількісних вимірах, а насамперед в якісних змінах у структурі соціально-економічного, політичного та культурного життя людини і світу. У ситуації невинного потоку знань та інформації «нівелюються і перериваються процеси усталеності й традиційності, у соціумі трансформуються моральні та смисложиттєві цінності людини і спільнот» [172, с. 35].

Розширюються та набувають нової смислової повноти принципи технологічного (раціонально-прагматичного) мислення. Ця обставина обумовлена зміною структури та можливостей наукового знання. Ідеться про посилення практичних можливостей наукового знання, оскільки відбувається його своєрідна



«практизація» (спрямованість на практичне життя), набувають актуальності прикладні виміри «працюючих» аспектів теорії. Так, С. Кримський слушно зазначає, що «у цьому зв'язку перебуває, наприклад, розвиток “мисленнєвого експерименту”, імітаційного моделювання, операціоналізації теоретичних конструктів та актуалізації такого компоненту теорії як аплікація, яка, поряд з дедуктивною схемою та інтерпретацією, стала структурно-утворювальним чинником теоретичних систем» [136, с. 137].

Технологічне мислення, як і кожний когнітивний, інтелектуальний, соціокультурний феномен, у процесі свого розвитку постійно трансформується та вдосконалюється. Сучасний етап науково-технічної революції пов'язаний з розвитком інформаційно-цифрових технологій. В їх контексті формується новий етап розвитку мислення загалом і технологічного мислення зокрема, яке можна сьогодні з повноправно назвати «інформаційним». Ця ситуація обумовлена фактом переростання науково-технічної революції в інформаційно-технологічну революцію. Її результатом стало повсюдне використання інформаційно-комп'ютерних технологій. До них належить сукупність технологій у мікроелектроніці, створення обчислювальної техніки, телекомунікації/мовлення, оптико-електронної промисловості. Сьогодні тут виникає багато великих технологічних проривів у галузі нових матеріалів, джерел енергії, у медицині, нанотехнологіях тощо. Сучасний процес технологічної трансформації сприяв виникненню цифрового, «електронно-цифрового світу». У ньому «виробничі, освітні, культурні, побутові та інші системи, що ґрунтуються на масовому використанні електронно-цифрових засобів, дедалі більше набувають поширення» [167, с. 81], – вказує А. Маслов.

У результаті цих змін і перетворень людина «увійшла» в реальність інформаційно-мережевого світу. Його функціональне поле, зазначає А. Гальчинський, засновується на: «а) комунікації; б) суспільній угоді та організації; в) потенціалі інноваційного розвитку». Саме завдяки системі інформаційних комунікацій глобальне суспільство постає як «консолідоване явище» соціального порядку. Не викликає сумніву, що становлення глобального суспільства пов'язується з сучасною «інформаційною революцією».

Функціональною основою глобального інформаційного суспільства є «інформаційні мережі» («Мережа»), які постають «системоутворювальною субстанцією», «матрицею» інформаційного соціуму. Мережа (networking) – визначальна «організаційна форма» сучасної цивілізації. «Інформаційна мережа» активно впливає на всі аспекти суспільного життя, на соціальні, економічні, політичні та культурні перетворення [58, с. 329–330].

Сучасну інформаційну революцію характеризує використання знань та інформації для генерування знань і пристроїв, які обробляють інформацію та здійснюють комунікацію, а також напрями її використання. Упродовж останніх десятиліть технологічна інновація постійно удосконалювалася, відбувався пошук і знаходження нових галузей використання. Поширення нових технологій збільшує їх могутність «у міру того, як технологія засвоюється та перевизначається її користувачами» [157, с. 82].

Ця обставина впливає з сутності самих технологій. На думку М. Маклюена, усі технології є «продовженням» людського тіла і його органів. Так, одяг, дім стають продовженням, розширенням зовнішніх органів людини; колесо, автомобіль, літак – рухаючої (рушійної) системи людини. Механічні технології є продовженням органів тіла людини. Інформаційні технології здійснили революційний стрибок у процесі «розширення» людини – вони стали продовженням нервової системи людини. Однак М. Маклюен не передбачав, що «вони можуть стати продовженням вищих психічних функцій, створюючи нові форми мислення, пам'яті, уваги і навіть нових потреб» [96, с. 85]. Інакше кажучи, інформаційно-комп'ютерні технології розширили основи життєдіяльності людини.

Досвід життя суспільства показує, що використання будь-якої технологічної форми приводить до її інтеріоризації, а отже, до видозміни відношення людини з реальністю крізь призму можливостей, які виникають. Історія засвідчує, що кожна нова технологія в процесі її використання змінює типологію людини, а вона знаходить все нові і нові способи її подальшого вдосконалення. У результаті постійна взаємодія з технологіями перетворює людину в подібність «севромеханізму». Безмежно розширивши світ людини, знищивши просторо-

часові кордони, зробивши можливим миттєвий доступ до будь-якої потрібної інформації, новітні технології фактично зробили людину своїм додатком. У результаті «людина як би добровільно увійшла в зону їх впливу з метою отримати нову інформацію, задоволення і насамкінець – владу. Фактор володіння та вміння користуватися інформаційними технологічними засобами й інструментами стає умовою соціального статусу індивіда» [96, с. 85].

Зазначимо в цьому контексті, що нові інформаційні технології є не просто інструментами, якими необхідно користуватися, а й колосальним фактором впливу на формування мислення загалом та інформаційного мислення як сегменту і складової частини технологічного мислення зокрема. Особливістю інформаційного мислення, на нашу думку, є актуалізація проблеми відношення реального і уявного (віртуального), а також знання і гадки (думки). За допомогою інформаційних технологій можна фабрикувати знання «про реальність, а отже, до певної міри і саму реальність. Можна створювати віртуальне “Я” і в деякому сенсі жити у віртуальному просторі, в якому розчиняються відмінності дійсного світу і світу сновидінь» [145, с. 33]. Сьогодні життя в такому віртуальному просторі стало повсюдною реальністю. Сьогодні «бути» означає «бути в мережі».

Можливості інформаційних технологій найбільш повно знайшли своє впровадження в ситуації «суспільства знань». У ньому освітні заклади спрямовані на формування нового, діяльного мислення. Ті можливості, які відкривають інформаційні технології для інтенсифікації процесів освіти і навчання, містять у собі ризики та небезпеки. Їх причину відомий представник філософії освіти П. Лісман вбачає в тому, що кількісні можливості отримання знання через Інтернет обернено пропорційні тому, що ми справді знаємо. «Можливо, – зазначає він, – саме ця легкість доступу до інформації саботує засвоєння знань. Без опрацювання й осмисленого засвоєння більшість інформації залишиться на рівні поверхового ознайомлення» [301, с. 30]. У цій ситуації інформаційно-комп'ютерні і комунікаційні технології посилюють актуальність мисленнєвої діяльності. Вона має подолати розрив між «старим» знанням і «новим» розумінням дійсності, створеної власне інформаційними технологіями. Кожний процес подолання, переходу є процесом переосмислення, насамперед в рамках тієї соціокультурної,

економічної, політичної і, звісно, наукової парадигми, у якій здійснюється цей процес. Результатом цього переосмислення стає нове мислення, яке можна назвати інформаційним.

Постійний розвиток і ускладнення інформаційних технологій дедалі більше пов'язує їх з інтелектуальною та духовною діяльністю. Це обумовлює її вихід за межі предметно-матеріальної світобудови. Інформаційні технології стають «знаряддям мислення» в його пошуках основ буття в умовах техногенної цивілізації та її модусів – інформаційних, комп'ютерних та цифрових технологій. У цій ситуації людина усвідомлює, що інструменти інформаційних технологій (комп'ютери, смартфони, телефони, телевізори тощо) – це не сталь, пластмаса, кремній, не «бездушні» прилади, які «тиснуть» на людину, як це нагадують дитячі враження «індустріального минулого», тобто часу, коли не існувало комп'ютерів, мобільних телефонів, цифрового телебачення. Сучасні інформаційні та цифрові технології – це «мислення і почуття», які домінують вже не лише «всередині нас», але зі швидкістю світла або звуку поширюються «навколо нас і між нами». Інформаційні технології мають справу з «мисленням і числом, словом і духом». Це технології «засобів спілкування і руху», технології «одухотворення матерії» і зближення її з нашим внутрішнім «Я». Це створення глибинних зв'язків між «Я», «Ти», «Він», тих «діалогічних відносин», які «мають і матеріальні, і духовні виміри» [275, с. 202], – зазначає М. Епштейн.

У контексті модусу «інформаційного мислення» доцільно зазначити про виникнення нового культурно-інтелектуального середовища існування. Його центром стає Інтернет. З його появою змінюються закони інтелектуальної творчості, пізнання та мислення. Інтернет як головний ресурс інформаційного мислення здійснив колосальний переворот у співвідношенні предметного та інформаційного світів, що відкриває нові можливості для прискореного становлення ноосфери. На цій основі створюються могутні носії інформації – електронні, а в перспективі – квантові. Змінюються також форми інтелектуальної творчості і мислення. Створюється новий інтелектуальний простір, в якому головним способом пізнання і спілкування виступає мислення, яке можна назвати інформаційним.

Таким чином, основою і засобом систематизації природної та соціальної реальності постає наука. Діяльність науки обумовила виникнення та розвиток техніки і технологій. На їх основі формується технологічне мислення, яке сьогодні займає належне місце поряд з правовим, економічним, політичним тощо. Філософсько-методологічною підставою технологічного способу (стилю) мислення є раціоналізм, обґрунтований у філософії новочасового періоду. Трансформація технологічного мислення в процесі розвитку науково-технічної революції сприяє виникненню інформаційного мислення. Воно є результатом розвитку інформаційно-цифрових технологій, постає модусом технологічного мислення. Сучасні інформаційні та цифрові технології створюють нові інтенції мислення і почуття, які створюють нову когнітивно-інтелектуальну реальність.

### **5.3. Творче мислення як основа вирішення проблеми наукової освіти**

Дослідження модифікацій наукового мислення ставить завдання його поширення для більш ефективного засвоєння знань, які в інформаційному світі збільшуються в геометричній прогресії. Насамперед ідеться про наукові знання. Аналіз науки в її епістемологічних, метафізичних, аксіологічних, етичних вимірах залишається найважливішою справою соціально-філософського і філософсько-освітнього дослідження. Адже сучасна наука породжує безліч проблем, які потребують вивчення і розуміння. Проте розуміння будь-чого вимагає осмислення, яке дає змогу відкрити нові простори культури та знання. Ці простори відкриваються через систему освіти та навчання. Разом із тим, в осмисленні (мисленні) інша сутність, ніж в простого усвідомлення і наукового пізнання, і навіть інша сутність, ніж у культури й освіти.

Слово «навчання» (освіта) означає насамперед показувати зразок і встановлювати, визначати правила, як діяти та думати відповідно до цього зразка. Його друге призначення – формувати вже сформовані, наявні задатки. Освіта, вважає М. Гайдеггер, показує людині «зразок», «модель», згідно з якими вона організовує свою «діяльність і бездіяльність». Освіта має потребу в наперед існуючому зразку, який показує «шлях», і у всебічно зміцненій позиції.

Вироблення всезагального освітнього ідеалу і його домінування передбачають вирішення проблемного положення людини. А ця умова «зі свого боку повинна мати своєю основою віру в беззаперечну могутність розуму і його основоположень» [248, с. 252]. Розум знаходить реалізацію в пізнанні, насамперед науковому. Однак для осмислення і розуміння результатів пізнання (знання) потрібна відповідно орієнтована система навчання. Інакше кажучи, освіта має бути орієнтована на науку, бути науковою освітою.

Зазначимо, що в ситуації постійного прогресу науки і відповідної їй системи освіти шляхи осмислення постійно змінюються, з огляду на місце начала руху, на відміряну частину шляху, враховуючи віддаленість перспектив, що відкриваються. Попри те, що «науки на своїх шляхах і своїми засобами ніколи не можуть проникнути в сутність науки, все ж кожний дослідник і викладач, кожна людина, зайнята тією чи іншою наукою, як мисляча істота здатна рухатися на різних рівнях осмислення та підтримувати його» [248, с. 252], – зазначає М. Гайдеггер. Отже, людство має потребу в осмисленому знанні, яке дає обґрунтовані відповіді на запити буття. А осмислене знання, за нашим глибоким переконанням, стає науковим, а його може надавати науково спрямована освіта. Адже зрозуміти, відкрити «втаємничені» глибини природи, суспільства, свідомості тощо можна головним чином шляхом осмислення. Цей шлях вимагає терпіння, оскільки йому передує «культивована освіченість», яка визначає «відношення до епохи» [248, с. 252], – підкреслює М. Гайдеггер.

Важливо враховувати, що чим більше стверджувалася наука в ролі найважливішого фактору розвитку суспільства і людини, тим більше актуалізувалася дискусія щодо необхідності та потрібності (непотрібності) онауковленості викладання дисциплін в університетах. Вже І. Кант, називаючи метафізику «основоположною наукою», стверджував, що її сфера має бути строго обмежена у відповідності з серйозним аналізом меж людського знання. Адже практика показувала, що метафізичні схеми не мають реального вжитку. У кращому випадку вони можуть мати «евристичну» або «спекулятивну цінність», але нічого не говорять про світ реального буття [112].

Вказана проблема знайшла продовження в ХІХ столітті. Так, В. Дільтей намагається надати наукам про культуру («про дух») статус самостійної групи наук, відмінних від наук про природу. Він намагається довести, що для кожного з цих двох типів наук потрібно застосувати свій науковий підхід: у науках про природу пояснювати явища в термінах причиново-наслідкових відносин, а в другому випадку («науках про природу») – описувати, але більше пояснювати. Проте його не задовольняє причиново-наслідкова модель свідомості, світ наукових абстракцій, з якого виключена сама людина, як не задовольняє і сконструйований новоєвропейською філософією суб'єкт з його «абстрактною мисленнєвою діяльністю». Найважливішими складовими нашого образу дійсності і нашого пізнання є «жива» єдність індивіда та зовнішнього світу; пізнання «історичних взаємозв'язків може бути пояснено з цілісності людської природи і на основі фактів життя» [175, с. 189].

У процесі подальшого розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери (природи, суспільства, людини) наука дедалі більше займала місце філософії. Від філософії як «науки наук» відходили спочатку природничі науки, потім гуманітарні, які набували власної самостійності. На думку Е. Гуссерля, науковий імпульс, як він пояснює у роботі «Філософія як точна наука», постає потребою в доброякісному знанні, тобто в ясному, надійному, достовірному знанні, яке перебуває власне «всередині» філософії. Завдання філософії полягає в побудові раціональної й універсальної науки, заснованої на ґрунтовних підставах, яка підсумовує всі істини про світ. Для цього важливо виходити з подвійності (двозначності) наших життєвих цілей: одні тимчасові, а інші – для вічності; одні слугують нашому вдосконаленню і наших сучасників, а інші – вдосконаленню наступних поколінь. «Наука є назвою абсолютних і вічних цінностей. Кожна з них, будучи раз відкритою, з цього моменту належить до ціннісної скарбниці всього іншого людства. Кожний науковий прогрес є загальним досягненням людства і одразу ж визначає собою матеріальний зміст ідеї освіти, мудрості, світоспоглядання, а отже, і споглядальної філософії» [78, с. 732], – підсумовує Е. Гуссерль.

У процесі свого розвитку, прагнучи стати науковою, філософія лише змогла породити незалежні від неї науки, констатує далі Е. Гуссерль. Насправді, по мірі накопичення знань, науки «пережили» процес натуралізації: спочатку науки про природу, а потім навіть науки про свідомість стали позитивними. Збільшення ролі науки відносно філософії в подальшому було високо оцінене Б. Расселом, який як математик і логік сумнівався і не до кінця вірив в основоположну роль філософської рефлексії. Для соціального прогресу, вважав він, потрібні точні інструменти математичної логіки, які дадуть змогу строго і чітко відділити істину від заблудження. Разом із тим, потрібно не забувати, що, починаючи займатися наукою, людина вже залучається в певне філософське пізнання світу. Адже все те, що називається звичайним «здоровим глуздом», в дійсності є переплетенням загальних, невисловлених здогадок про природу речей. Принциповою заслугою критичної філософії є зосередження її уваги на цій обставині. Однак потрібно пам'ятати, що мета наукових теорій полягає в ствердженні певних істин про світ, які б «вигідні» чи «невигідні» наслідки з цього не виходили. Людина як суспільна, культурна істота зацікавлена не лише в тому, щоб вияснити все про свій світ, а й діяти в ньому. Наука може «вказати» їй, як найкраще досягти певних, насамперед «позитивних», результатів, а філософія може «порадити», який саме результат «потрібно досягати завдяки своєму розуму і волі» [206, с. 464–465].

Для Б. Рассела сутність як науки, так і філософії визначає математика і логіка, і цієї позиції дотримувалися (у різних варіантах, форматах і модифікаціях) переважно всі його послідовники – представники неопозитивізму. У рамках філософії науки, або постпозитивізму, його представник Т. Кун аналізує «сутнісну напругу» у межах наукового дослідження між «конвергентним мисленням» і «дивергентним мисленням». У цьому аналізі, зазначає А. Фаго-Ларжо, пропонуються різні варіанти взаємовідносин між філософією та наукою. Перший: допускаємо, що наука розірвала свій зв'язок з філософією (наука «не мислить»). «Чиста» філософія залишається сама по собі. Вона може ігнорувати науку; може розглядати науку як предмет розгляду серед інших предметів. Другий: наука відкинула метафізичні уявлення, але зберегла свій філософський імпульс (наука «мислить»). Спільним між ними може бути прагнення до істини.



Відмінність полягає в тому, що наука працює над «завоюванням» (отриманням) нового знання, а філософія ретроспективно вивчає, як наука це робить (філософія супроводжує науку як її методологія та історія); у цьому випадку філософія і наука доповнюють одна одну. Третій: теоретичні дискурси, когнітивні аналізи, проспективне мислення всередині науки постають спробами теоретичного аналізу [237, с. 131].

Потрібно враховувати, що «всередині» науки існує свій «стиль мислення», своєрідне «колективне мислення», яке впливає на діяльність окремих вчених. Цю ситуацію Т. Кун витлумачував через поняття «парадигма». У наш час вчений «сам по собі» не може засвоїти науку навіть у сфері своїх досліджень. Тому в рамках великих дослідницьких проєктів кожний окремий учасник свої специфічні знання, вміння довіряє знанням і вмінням своїх партнерів. На індивідуальному рівні наукове знання є насправді «синтезом знання, думки і довіри» [237, с. 140]. З цього приводу відомий дослідник науки А. Макінтайр зазначає: «Побудова уявлення про природу в сучасному світі – завдання, подібне будівництву собору в середньовічні часи або заснуванню і будівництву міста в стародавньому світі – завданням, які також могли не мати кінця. Таким чином, бути об'єктивним означає розглядати себе як частину спільноти, а свою роботу – як частину проєкту і частину історії» [305, с. 37]. Розкриття цієї «об'єктивності» здійснюється методами наукового пізнання, яке засновується на певних навчальних практиках. У цьому контексті постає проблема визначення напряму розвитку сучасної освіти з реалізації завдання створення наукової освіти, враховуючи постійно зростаючу роль інформації, візуальної та масової культури як каналів отримання знань.

У цій ситуації потрібно враховувати особливість науки, існування і розвиток якої неможливі без конвенції та договору, прийняття більшістю певних основоположних принципів: чи то фізика І. Ньютона або А. Ейнштейна, квантова механіка і генетика, кібернетика і синергетика. Це складні наукові теорії, які потребують поглибленого вивчення. Однак такий процес вивчення потребує організованої освітньої системи, побудованої на принципах науково обґрунтованої методології навчання. «Метод наукової освіти, – зазначає А. Карпов, – характеризується складним зв'язком між формою та змістом,

обумовленим специфікою життєвого циклу цього методу, коли, відштовхуючись від деяких створених на даний момент знаннєвих та інструментальних патернів індивіда, метод наукового пізнання розгортається в дослідницьку практику і шляхом соціального та професійного наповнення включає психічні змісти особистості, нові знання і нові навички її внутрішньої та зовнішньої активності, утворюючи тим самим нові нашарування в пізнавальних структурах особистості, пов'язуючи знання, минулий і теперішній досвід» [115, с. 85].

Необхідно враховувати, що проблема методу виходить далеко за межі суто наукового пізнання чи філософських рефлексій. Розвиток соціально-економічного життя, його ефективність залежала і залежить від пропозицій наукових новинок, появи нових ідей. Накопичення та систематизація знань формували наукові картини світу. Відповідно до цього формувалося наукове розуміння світу. У XVII ст. «сформувалися метод і організація науки, секулярний світогляд і начала фундаментальних наук, з яких започатковуються сучасні науки. Наукові відкриття вплинули на прогрес промислових технологій XVIII–XIX ст.» [211, с. 48–49]. Поряд з розвитком методології наукового пізнання, вони активізували вдосконалення і розвиток системи освіти, яка дедалі більше диференціюється від релігії та починає орієнтуватися на науку, її відкриття і досягнення. Так, один із найбільш яскравих мислителів епохи Просвітництва І. Кант студентом вивчає насамперед природничо-наукові дисципліни, на основі чого висуває космогонічну гіпотезу. З неї і почався «коперніканський поворот» у філософії.

Сьогодні існує умовний розподіл між «чистою» наукою, яка пояснює природні та соціальні явища, і прикладною наукою, орієнтованою на створення нових продуктів, виробничих процесів і технологій. Водночас розвиток науки створив новий світ професійних учених і винахідників. Значущість методів наукового пізнання полягала не лише в тому, що вони дозволяли швидко накопичувати знання, а й створювали можливості для їх професійної передачі тим, хто мав в них потребу. А таких людей ставало дедалі більше, що розширювало систему освітніх закладів. У них викладалися відкриті, досягнуті й обґрунтовані наукою знання.

Разом із тим, під час визначення методів і способів навчання, організації освітньої діяльності потрібно враховувати, що процес отримання знань має свою специфіку, він не схожий за своїм характером на інші види діяльності. Прагнення до розуміння природи та визнання успішними цих зусиль вченими виходить за межі суто матеріальної мотивації. Інтерес і прагнення до знань самі по собі слугують рушійною силою під час накопичення пропозицій цих знань упродовж всієї історії суспільства. Однак з часом «цікавість» (інтерес) поступається місцем конкретності. Одна з характерних рис сучасної епохи полягає в тому, що «відносне значення абстрактних знань зменшилося порівняно з тими знаннями, які можна використати для удосконалення технологій» [178, с. 368], – зазначає Дж. Мокір.

Водночас підвищення ролі та значення освіченого, інтелектуального середовища в суспільстві з ринковими економічними інститутами залишається мотивованим науковими міркуваннями, інтересом до відкриття істини в процесі пізнавальної діяльності. Хоча на передній план виходять економічні інтереси, однак науковий (епістемологічний) інтерес залишався важливим стимулом. «Адже, – як зазначає Дж. Мокір, – було б абсурдно думати, що Н. Бор і Е. Шредінгер, проводячи дослідження в царині квантової фізики, ставили за мету винахід магнітно-резонансної томографії та лазера» [178, с. 368]. Однак практичний, технологічний, економічний інтереси ставали дедалі більш визначальними, оскільки на передній план виходили потреби суспільства та промисловості. Реалізація цих потреб дала змогу йти шляхом наукового забезпечення невинного соціально-економічного зростання.

Необхідно зазначити, що наукові дослідження, наука загалом, починаючи з XIX ст., дедалі більше орієнтуються на «корисні» (потрібні) знання. Це привело до реформування закладів вищої освіти, насамперед у розвинених країнах Європи. Вказана тенденція активізувалася з початком другої промислової революції (XIX ст.). Виокремлюються чотири канали прирощення «корисних» знань. Перший – здатність суспільства до накопичення нових пропозицій цих знань. Так, упродовж багатьох поколінь єврейські мудреці присвячували своє життя тлумаченню священних книг (Старого Завіту, Талмуду), що сприяло

зростанню вченості та розвитку логіки, юриспруденції, права. Однак ця вченість майже не давала людям корисних (потрібних) знань. Другий канал – це поширення винайдених, досліджених «пропозиційних» знань та їх ґрунтовність. Потрібно знати, кому і якій кількості людей доступні ці знання, яким чином вони перевіряються, тобто як їх одержують шляхом консенсусу і визнання з боку суспільства. Третій канал – використання пропозиційних знань та їх «переведення» в технології. Четвертий канал – це поширення інновацій: навіть якщо здійснено «переведення» знань в технології, зроблено винахід, то «чи буде він освоєний» [178, с. 372–373]? Відповіді на ці питання завдяки своєму існуванню, розвитку і практичному упровадженню забезпечили успіхи західної техніки і технологічні досягнення.

Історія розвитку науки показує соціальні та фізичні зв'язки між тими, хто вивчав природні явища, і тими, хто застосовував ці технології на практиці та прагнув досягти їх дієвості, тобто «працездатності». Знання мають передаватися від тих, хто знає і розуміє явища навколишнього світу, до тих, хто виробляє речі для цього світу і, зрештою, для себе. Подібне поширення знань може приймати різні форми – від лекцій, конференцій, філософських товариств, енциклопедій, дослідницьких лабораторій до сучасних університетів, коледжів, ліцеїв, Інтернету. Водночас повинні існувати «інститути, які сприяють цьому процесу» [178, с. 373].

Зазначимо, що створення інститутів, які сприяють розвитку науки, – завдання значної складності. Прирощення корисних знань, подібно до появи нових форм життя, здебільшого відбувається незалежно. Цей процес неможливо пояснити попитом або сукупністю різних факторів виробництва. «Корисні» (потрібні) знання переважно з'являються до того, як люди зрозуміють, для чого їх можна застосувати. Причому здебільшого вони приходять послідовно – або як «логічний крок, який впливає з попереднього відкриття, або як поєднання раніше здобутих знань. Потім у дію вступають механізми відбору потрібних або менш потрібних знань» [178, с. 376].

Наведені міркування показують вирішальне значення наукових знань не лише для розвитку цивілізації в її історії та сьогодні, а й для кожної окремої

людини. Однак загальновідомо, що природничі та соціальні науки мають практичні надбудови – методи перетворення предметів, що пізнаються та вивчаються. У гуманітарних науках ця надбудова не здобула належного місця і призначення в системі наукового знання. Вважається, що гуманітарій повинен знати, а не винаходити. Дійсно, гуманітарні науки насправді багато знають, але генерують мало ідей, здатних визначати розвиток економіки, технологій, промисловості.

Однак авторитет і сила гуманітарного знання залишається вагомим фактором освоєння світу в його природному та соціальному вимірах. У цьому контексті необхідно розробити поняття гуманітарних технологій, які будуть слугувати виробленню «корисного», наукового знання. Це цілком закономірно, оскільки між наукою та технологіями повинна здійснюватися циркуляція: знання переходить в систему дій, які перетворюють його предмет і приносять нове знання. Гуманітарні науки в результаті своєї специфічної зверненості на суб'єкт пізнання, на людину, навіть більше конструктивні та практично зорієнтовані, ніж природничі і соціальні. Це означає, що гуманітарні науки, насамперед філософія, «приречені» конструювати та трансформувати свій предмет. Саме через свою «вроджену» і неминучу конструктивність гуманітарні науки пізніше приходять до усвідомлення своїх інституційних і методологічних можливостей, ніж науки природничі та соціально-економічні. Природничі науки хоча і пояснюють природу, але не є її частиною, а гуманітарні науки становлять важливу частину культури мислення, яка через них, вказує М. Епштейн, «рефлексує над собою і перетворює себе» [275, с. 21–22].

Найбільшою мірою ця здатність гуманітарних наук знаходить вияв в освіті, зокрема у філософії освіти. Її завдання полягає не лише в осмисленні особливостей і специфіки педагогіко-навчального процесу, а й у визначенні напрямів розвитку освіти загалом. Причому, відповідно до дедалі більше зростаючих потреб суспільства, яке увійшло в еру цифрових технологій і «штучного» інтелекту, вона орієнтує на «корисне» знання. Сьогодні воно є результатом освітньо-педагогічної діяльності. Так, В. Кремень зазначає, що філософія освіти, з огляду на особливості сучасної техногенної цивілізації, має

орієнтувати навчальний процес «на раціональні смисли, вчити індивіда перспективам раціонального пізнання й оцінкам ситуації, вмінно дисциплінувати на розумній основі емоції, розумом спрямовувати вольові дії» [134, с. 287]. Це має значення для входження людини в прагматичні виміри життя, зумовлені особливостями глобалізації.

У цьому контексті доцільно врахувати думку М. Бахтіна, згідно з якою «предмет гуманітарних наук – виражене і промовляюче буття. Це буття ніколи не співпадає з собою і тому невичерпне у своєму смислі та значенні» [10, с. 410], що робить його активним. Існують різні види активності буття, пізнання якого реалізується через діалог. Можна говорити про особливі принципи інтелектуальної діяльності в гуманістиці, яка спрямована не стільки на матеріальні об'єкти, скільки на мислячих індивідів, залучаючи їх в акти творчої комунікації (діалогу).

Важливим завданням гуманістики, насамперед філософії, є обґрунтування наукової освіти. Зокрема, за всієї необхідності «корисного» знання, потрібно не втратити те інтелектуальне середовище, яке створює університет. Традиційно в його навчальних програмах, попри спрямованість на спеціалізацію, гуманітарні науки посідають вагоме місце. І тут постає два важливих питання. Чи можуть нові технології, засновані насамперед на інформаційних (комп'ютерних) технологіях (наприклад, дистанційне навчання), замінити університет як спільноту взаємодіючих індивідів, місце інтелектуального розвитку та спілкування? У чому полягає принципова відмінність університету, який пропонує здобути професію, від універмагу або супермаркету? Ці питання взаємопов'язані та передбачають одну загальну відповідь. Університет за своєю суттю постає не як «інформаційна мережа» і не як «супермаркет» інтелектуальної продукції. Насамперед це «гуманітарна інституція, призначена для самопізнання людства. Технологізація, так само, як і комерціалізація, підірве діалогічну природу гуманітарних наук – дисциплінарного і методологічного ядра університетської освіти» [275, с. 37].

У цій ситуації «корисне» знання стане справді корисним, якщо в його підготовці та викладанні будуть задіяні не лише «точні», потрібні для сучасних технологій науки, а й науки гуманітарні. Університет, як місце вивчення і

застосування знань, як інтелектуально-психологічне, культурне середовище, де на практиці закріплюється те, що вивчається в аудиторіях, постає не лише умовою, а й продуктом науки й освітнього процесу. Головний результат вищої освіти як освіти наукової – це і сам університет, який постає в ролі системи саморозкриття творчих здібностей індивіда, його здатності до розумного мислення, відношення до себе та інших. «Освіта, – вважає М. Епштейн, – це одна з найбільш “таємничих” і сокровених складових життя, справжній “екзистенціальний досвід”. В освіті таїна творчої самореалізації людини здійснюється в найбільшій мірі безпосередньо і спонтанно – як самотворення особистості “тут і тепер”, шляхом діалогу з іншими людьми. Вивчаючи математику, фізику або економіку, ми не застосовуємо цих знань про природу і суспільство безпосередньо до себе, а в гуманітарних науках суб’єкт і об’єкт збігаються, тому освіта і виступає тут безпосередньо як трансформація того, хто освічується (навчається – *М.Г.*)» [275, с. 37].

Освітньо-навчальний, педагогічний досвід показує, що для наукових досліджень «відтворюваність результатів» є однією з головних вимог. Особливість освітнього процесу полягає в тому, що він охоплює не лише передачу і отримання знань, а й невідтворювані моменти людської взаємодії, а також «перетворення-через-знання». Освіта за своєю суттю є імпровізаційною діяльністю, яка сприяє розвитку творчого мислення, оскільки вона «зовсім не зводиться до переказу того, що і так вже відомо: вона породжує подію спільного творчого мислення, у рамках якого і невідоме стає нам відомим лише в присутності інших людей. Тут найбільшої цінності набуває відкрите відношення відомого до невідомого, яке знаходить вираження в проблемності людського буття, відкритого буттю Іншого» [275, с. 38].

Власне, цей факт і має враховувати система навчання, освітня практика, що зорієнтовані на освоєння сучасної науки. Висловлену вище позицію А. Карпов визначає як поєднання двох складових – «раціональності логіки та ірраціональності творчості, що проявляється в інсайті та інтуїції... Такий психічний дуалізм пізнавальної діяльності, яка засновується на дослідницькій активності та поєднує внаслідок цього продукти свідомого і несвідомого, є

природна репрезентація звичайного стану людини» [115, с. 87]. Разом із тим, цей стан не повинен підмінятися штучною і псевдораціональною атмосферою. Не можна сьогодні серйозно говорити про особистісно-орієнтоване навчання, якщо зміст і продукти «несвідомого» (іраціонального), а також творчість та інтуїція вилучені з процесу навчання.

Необхідно враховувати, що активність і рефлексивність процесу отримання знань створює зовнішні «інструментальні» можливості особистості, а також особливе їх «внутрішнє» засвоєння, утворюючи у свідомості «інтегровані структури знання, що охоплюють його декларативні та процедурні аспекти. Вони розширюють психосоціальну сферу індивіда в процесі його розвитку, включаючи в неї як світ ідей, так і професій. Уніфікованість методу наукового пізнання полягає в його адаптації, з одного боку, до типового навчального середовища, інтегрованого з професійними інститутами суспільства, а з іншого – до характерних маніфестацій зовнішнього середовища» [115, с. 87]. Ця дихотомія робить можливим створення відповідних проєктів соціальної дійсності учасниками наукової та освітньої спільноти, а також навчального процесу. Водночас вона утворює свідомого, мислячого індивіда, когерентного наявній технологічній реальності життя.

У цьому контексті варто зазначити, що науковій, зокрема науково-природничій, освіті в школі бракує узгодженості та продуктивних ідей. У результаті отримане в школі знання втрачає відношення до життя, і учням стає не цікаво вчитися. Знання – це опредметнене, «минуле» мислення. Основне завдання наукової та навчально-освітньої діяльності можна визначити як дослідження (research): систематичне, наполегливе вивчення і пошук в будь-якій сфері пізнання світу [275, с. 38–39]. Звертаючись до конкретного змісту наукової та навчальної діяльності, потрібно дотримуватися того, що наука починається там, де закінчується знання та починається проблемність, яка освоюється лише шляхом творчого пошуку і його осмислення. Звертаючись до конкретного змісту наукової та навчальної роботи, варто визначити її гідність і придатність як мірою доступного знання, так і мірою його впровадження в мислення.



Зазначимо, що по мірі накопичення знань, мислення стає дедалі більш складним. Ми не можемо обійтися без «складного мислення, яке є мисленням креативним, дивергентним, продукуючим різноманітність, гнучким, здатним творити інновації. Для оволодіння складністю світу, в якому ми живемо, ми маємо оволодіти складним мисленням. Справжнє мислення адекватне складності світу, оскільки воно є атрибутом людської істоти, яка сама є еволюційним продуктом цього світу. Тому формування та розвиток складного мислення повертає людину до її власної сутності» [120, с. 107], – зазначає О. Князева. Це означає більш глибоке розуміння того складного, поліваріантного та невизначеного світу, у якому сьогодні живе людство.

У цій ситуації необхідно виявити головні проблеми наукової освіти, а також визначити ті завдання, які постають перед сучасним навчальним процесом. Уже було зазначено, що учні часто висловлюють незадоволення до їхньої шкільної науки, яка не має відношення до життя, що робить їх навчання просто не цікавим. Це, звісно, їх уявлення про шкільну науку, незалежно від реальності. Їм, очевидно, не вистачає розуміння зв'язків між їхньою науковою діяльністю та світом навколо них. Вони «не бачать сенсу» у вивченні речей, які постають для них як низка непов'язаних фактів, які потрібно завчити. На практиці єдине, що вони можуть виокремити, це необхідність скласти іспити. Хоча тести та іспити дійсно відіграють певну роль в створенні нинішньої ситуації, вони не є єдиною причиною [43, с. 109–112].

Варто зазначити, що поточні програми, навіть ті, які розроблені протягом останніх двох десятиліть, мають свої витоки в історії. Кожна реформа залежить від того, що було раніше, і не так давно науково-природнича освіта була не обов'язковою для учнів старших класів. У середній школі науково-природнича освіта розглядалася насамперед для тих, хто вибере спеціалізацію в науці, а не для всіх учнів. Хоча наукову освіту сьогодні визнано необхідною для всіх впродовж усього навчання, але важко позбутися традиційного іміджу. Виникає ситуація, за якої нинішня школа, як вітчизняна, так і європейська, залишає багато учнів поза інформацією щодо розвитку загальних ідей науки. А саме вони, на нашу думку, могли б допомогти їхньому розумінню речей навколишньої реальності, і дати їм

змогу брати участь в ухваленні рішень, як поінформованим громадянам у світі, де наука і технології набувають дедалі більшого значення [290].

Важливим аспектом розв'язання цих проблем є розуміння того, що мета наукової освіти полягає не стільки в пізнанні фактів і теорій, скільки в прагненні до розуміння ключових ідей сучасності. У своїй єдності вони дають змогу зрозуміти події і явища, що мають відношення до життя учнів під час та поза їхніми шкільними роками. Їх потрібно розуміти як «великі ідеї» в науці й усвідомлювати для включення в наукову картину різних аспектів навколишнього світу, що формується в учнів в процесі навчання [43, с. 110–112].

Однак не лише науково-природнича освіта може бути поліпшена за рахунок закріплення фактів і цифр у навчальні теми, що розглядаються. Історики закликають до «вплетення» конкретних подій у розповіді. Так само є вагомими підстави для об'єднання ідей у вивченні різних явищ у географії. У цьому контексті так само можна говорити про значну кількість сфер знань, які існують як домени в силу наявності ядра знань, умінь і навичок. Проте в цих сферах, як і у випадку науково-природничих дисциплін, сутність вказаного ядра не подається явно. З метою обґрунтування підстав і умов для запровадження відповідних тем і видів навчання в рамках шкільної програми необхідно впроваджувати в практику сказане вище з точки зору розвитку «великих ідей» [291].

Безсумнівно, причину нинішньої фрагментації досвіду навчання учнів у багатьох сферах можна знайти у практиці оцінювання, яке використовується. Зазвичай звичайні тести та іспити задають низку фрагментарних, незв'язаних питань. Вони є вибором з можливого діапазону тих проблем, які можуть бути надійно обґрунтованими. Тому не дивно, що це заохочує до навчання незв'язаними елементами знань і формує вміння давати насамперед «правильні» відповіді. Окрім того, використання результатів оцінювання для рішень вищого порядку, які зачіпають учнів і викладачів, впливає на те, *що* оцінюється і *як*. Коли учнів і викладачів характеризують за результатами тестів або екзаменів, з'являється потяг до вищих показників (кращих оцінок). Це призводить до обмеження того, що включено до бажаних результатів навчання, де робота може бути найбільш легко оцінена як «правильна» або «неправильна». Практика показує, що це

призводить до виключення небажаних результатів навчання, які важко однозначно судити як «правильні» чи «неправильні», оскільки виключено застосування понять, міркувань, розуміння (на відміну від фактичних знань) і установок, які з великою вірогідністю можуть вплинути на майбутнє навчання та його результати. Хоча деякі з результатів, які важко включити в офіційні письмові екзамени, можна оцінити за допомогою дипломних проєктів або курсової роботи, тиск рішень «вищого порядку» призводить до звуження спрямованості в такій роботі до аспектів, які відображені в критеріях оцінки. Ця «хвороба» поширюється на початкову школу у випадках частого тестування та використання результатів як показників вимірювання викладацької або шкільної продуктивності [311].

Наведені приклади та факти призводять до того, що викладений матеріал визначається оцінюванням, на відміну від того, що має цінність у спонуканні до зросту в розумінні ключових ідей і розвитку навичок мислення. У результаті це не задовольняє ні вчителів, ні учнів. Сучасні дії щодо подолання відсутності в учнів інтересу і задоволення від науки зосередилися на обґрунтуванні нових підходів до навчання. Зокрема, підхід науково-природничої освіти, базованої на дослідженні, широко пропагується та впроваджується в багатьох країнах світу. Грамотно та професійно виконане дослідження сприяє розумінню матеріалу та передбачає регулярну рефлексію стосовно того, щоб нові ідеї розвивалися з попередніх. Робота учня стає подібною до роботи вченого, оскільки розвиває його розуміння методом збору та використання доказів з метою перевірки способів пояснення явищ, які він вивчає. Існує дедалі більше доказів того, що це позитивно впливає на відношення до науки. Проте досить оптимістично припускати, що зміна в педагогіці може бути викликана без зміни її програмного змісту або навчального плану. Викладання, базоване на дослідженні, є вимогливим і стосовно майстерності вчителів, і втрати часу для навчання учнів. Базоване на дослідженні навчання може привести до більшої глибини в розумінні, але, оскільки воно займає більше часу, то його «ширина» повинна бути зменшена як наслідок. Таким чином, виявлення «великих ідей» у науці є природним і навіть необхідним

супроводом просування науково-природничої освіти, базованої на дослідженні [44, с. 317–320].

Необхідно враховувати, що в освітній практиці існувало багато спроб встановити сет великих ідей у науці, але жоден з наявних списків не зовсім відповідає нашій меті. Адже важливо не лише висунути ідеї, а й надати логічне обґрунтування і думки, міркування, вкладених у них. Забезпечення того, що розвиває розуміння учнів через дослідження, посилює необхідність визначення курсу «когнітивної прогресії». Цей курс передбачає визначення підґрунтя принципів необхідної для навчання науково-природничої освіти [311].

Зазначимо, що впродовж обов'язкових шкільних років за допомогою науково-освітніх програм школам потрібно бути систематично націленими на розвиток та підтримку учнівської допитливості про світ, отримання задоволення від наукової діяльності та розуміння того, як можуть бути пояснені природні феномени. Наукова освіта має підвищити учнівську допитливість, «здивування», спираючись на їх природну схильність шукати смисл і розуміння навколишнього світу. Наука має бути введена і розумітися школярами як діяльність, що здійснюється людьми, зокрема і ними самими. Їхній особистий досвід з'ясування та віднайдення зв'язків між новим і попереднім досвідом не лише приносить радість і задоволення, а й усвідомлення того, що вони можуть додати до своїх знань за допомогою активного дослідження. У цій ситуації і процес, і продукт наукової діяльності можуть викликати позитивний емоційний відгук, який мотивує на подальше навчання [43, с. 109–114].

У цьому контексті «наука» розуміється як багатогранне, всеохоплююче знання про світ, його спостереження, дослідження і міркування про дані, через які знання та теорії розробляються і змінюються. Наука, яка розуміється таким чином, відіграє ключову роль у навчанні, не заперечує важливості становлення базової грамотності, зокрема мовної, у перші роки навчання. Так, С. Довгий зазначає, що мова є «основним носієм наукових знань, і часом навіть перетворюється на зручне знаряддя наукового експерименту» [89, с. 5]. Мова має важливе значення для всього навчання, а наука має особливу роль в забезпеченні контексту та мотивації для її розвитку. Спілкування й обговорення ідей від

безпосереднього досвіду вимагають від учнів спроб передати сенс іншим і приводять їх переформулювання у відповідність до досвіду інших. Таким чином, розвиток мови і уявлень про світ природно йдуть разом. Аналогічно, наука надає ключовий контекст для розвитку природничо-наукових, зокрема математичних навичок [44, с. 317].

Основною метою наукової освіти має стати спроможність кожного індивіда до прийняття поінформованих рішень і відповідних дій, які впливатимуть як на їхнє персональне життя, так і на добробут суспільства, а також збереження навколишнього середовища. Шляхи вивчення науки, які призводять до розуміння, можуть також сприяти розвитку навчальних навичок, тобто вміння вчитися, які необхідні впродовж всього життя для того, щоб ефективно діяти та працювати у світі, який динамічно змінюється [44, с. 318].

Наукова освіта має багато цілей. Однак насамперед вона має бути спрямована на розвиток: розуміння сету «великих ідей» у науці, які включають наукові ідеї та ідеї про науку, її роль у суспільстві; творчих здібностей у збиранні та використанні наукових доказів; використання наукових вражень і відчуттів. Зазначимо, що в цьому контексті термін «ідея» використовується для позначення абстракції, яка пояснює відносини або властивості, які спостерігаються. Тут вона відрізняється від повсякденного вжитку слова «ідея» в ролі думки, яка не обов'язково базується на фактичних даних. А «велика» ідея в науці належить до ряду взаємопов'язаних між собою об'єктів або явищ. У той час «менша ідея» застосовується до конкретних спостережень або досвіду. Наприклад, кроти добре пристосовані до життя під землею – «мала ідея». Відповідна «велика ідея» полягає в тому, що великі живі істоти розвивалися впродовж дуже тривалих періодів часу, що робить їх придатними для функціонування у відповідних певних умовах [43].

Для визначення цілей наукової освіти має відбуватися чіткий прогрес у виокремленні ідей, які потрібно досягнути у різних точках, базованих на ретельному аналізі концепцій і на сучасних дослідженнях, зокрема в розумінні того, як відбувається навчання. Виявивши, як учні доходять висновків із досвіду, можна забезпечити багатий опис змін у мисленні, які вказують на прогрес у

досягненні цілей. Прогрес у напрямі великих ідей має стати результатом вивчення тем, цікавих для учнів і, що важливо, доцільних у їхньому практичному житті. Учням важко навчатися з метою розуміння завдань і проблем, які не мають жодного очевидного для них значення. Навчальний досвід має відображати бачення наукового знання та наукової допитливості, які є чіткими та відповідають сучасному науковому, технологічному, інформаційному та освітньому мисленню. Наука, що розглядається як створення розуміння про світ, швидше «захопить» учнів, ніж наука, що розглядається як набір механічних процедур і встановлених «правильних відповідей» [44, с. 318–319].

Увесь науковий зміст процесу навчання має поглиблювати розуміння наукових ідей і водночас мати інші можливі цілі: виховання вражень, емоцій, відчуттів та здібностей. У початковій школі, де «великі ідеї» можуть здаватися віддаленими від їх розуміння дітьми, учителі повинні надати допомогу в усвідомленні важливості в прогресії до «великих ідей», відштовхуючись від «малих ідей» попереднього навчального та виховного досвіду. Навчальні програми для учнів і початкове тренування та професійний розвиток учителів має бути послідовним, з індивідуальними навчальними методами, необхідними для досягнення виконання поставлених цілей. Важливим моментом є не фізичне маніпулювання, а розумова (інтелектуальна) діяльність, у якій учні є вдумливими учасниками в отриманні та використанні доказів, в обговоренні їх і порівнянні один з одним [44, с. 319–320].

Оцінювання відіграє ключову роль у науковій освіті. «Формативне» оцінювання навчання учнів і «сумативне» оцінювання їхнього прогресу має бути сумісним з усіма поставленими цілями. Оцінювання, що використовується як складова частина викладання з метою допомоги навчанню учнів, описується як формативне. Його суть полягає в тому, що для навчання з розумінням потрібно починати з ідей і навичок, які вони вже мають. Роль вчителя полягає в сприянні цьому навчанню шляхом забезпечення діяльності з правильною складністю завдань для розвитку ідей і навичок. Це означає, що потрібно знайти та зрозуміти: чого учні досягли у своєму розвитку; як рухати їх навчання далі. Важливою частиною цього процесу є допомога учням у розпізнаванні цілі діяльності та

оцінюванні рівня їх досягнення цілей так, щоб вони могли активізувати свої зусилля. Використання оцінювання таким чином є поточним, а не тим, що відбувається після навчання, як підсумкове оцінювання. Отже, воно має бути вбудовано в програми та посібники, які використовують викладачі. Безсумнівно, формативне оцінювання має стосуватися всіх цілей, якщо викладачі прагнуть забезпечити найкращі шанси на їх досягнення [44, с. 320].

Підсумкове оцінювання, на відміну від формативного, слугує іншій меті. Воно використовується для підбивання підсумку того, чого учні досягли за певний час, щоб повідомити про це своїх близьких, а також самих учнів. Ця інформація, як підсумкова, має бути менш докладною, ніж потрібно для формативних цілей. Вона може бути отримана з інформації, яка була зібрана та використана з метою допомоги навчанню, якщо розглядається щодо описів досягнення на різних рівнях. Вона також може бути зібрана шляхом перевірки того, що учень може зробити в певний час, тестуючи його чи даючи спеціальне завдання. У цьому випадку важко гарантувати, що всі цілі оцінюються за тим, що є обов'язково обмеженим набором тестових завдань або спеціальних завдань. Учителі можуть узагальнити інформацію, зібрану з широкого спектру діяльності та більш повно пов'язаного з цілями навчання. Поєднання оцінки вчителя та спеціальних завдань, де завдання використовуються для модерації судження вчителів, з більшою ймовірністю можуть надати дані з необхідним поєднанням достовірності та надійності. Оцінювання та звітність відображають те, чому важливо навчитися. Для досягнення цілей наукової освіти шкільні програми мають заохочувати співпрацю між вчителями та спільнотою, включаючи залучення науковців. Усі будуть у вигазі від програм, які передбачають обмін досвідом між викладачами, доступ до порад учених, а також уявлення про впровадження науки від місцевої промисловості чи спільноти, що займається науковою діяльністю [44, с. 321–322].

На думку Е. Морена, для багатьох людей наука – це сукупність знань, які пояснюють фізичні і біологічні, земні і космічні системи, а також технології. Поряд з ними наука розглядається виключно в контексті освітніх дисциплін (STEM – природничо-наукових дисциплін, технологій, інженерії і математики).

Іноді наука розглядається відокремлено від навчальних предметів, від життя за межами школи [312]. Потрібно зважати, що наука впливає на всі сфери нашого життя та процеси прийняття рішень. Разом із навичками володіння мовою та художньою грамотністю, наукова і математична обізнаність є основою для досягнення особистого успіху та засвоєння принципів відповідального громадянства, соціального, економічного розвитку в контексті інноваційного підходу.

Упровадженням глобальної програми наукової освіти з метою її покращення займається по всіх країнах і регіонах світу міжакадемічна група з міжнародних питань. Упродовж перших років зусилля міжакадемічної групи з міжнародних питань концентрувалися на розробленні концепції наукової освіти, базованої на допитливості у початковій школі.

У результаті поглибленого аналізу вказана група дійшла висновку, що педагогічна практика, базована на методології допитливості, є більш ефективною. Наукова освіта, базована на допитливості (НОБД), довела свою ефективність як у початковій, так і в середній школі, оскільки підвищує інтерес до наукових досягнень паралельно зі стимуляцією мотивації вчителів. Наукова освіта, базована на допитливості, є ефективною серед усіх учнів – від найслабших до найсильніших. До того ж, наукова освіта, базована на допитливості, виявилася позитивною у зацікавленості та підвищеній участі молоді в науковій діяльності. Зрештою, наукова освіта, базована на допитливості, і традиційні дедуктивні підходи не є взаємовиключними, їх варто комбінувати у науковій класній кімнаті з метою пристосування до різних типів мислення та вікових категорій. Також започатковано програму «Наука і суспільство», у якій Європейський парламент та Рада рамкової програми європейської спільноти закликає до «створення відкритого середовища, яке б спонукало до допитливості у дітей і молоді шляхом залучення наукової освіти на всіх рівнях, зокрема школи, та підвищувало інтерес і повну задіяність у науці всіх верств населення» [43, с. 113–115].

Звіт Організації з економічної співпраці та розвитку під назвою «Еволюція учнівської зацікавленості у науці та технологіях» визначає роль позитивного контакту з наукою на ранній стадії формування відношення до науки як ключову.



Дослідження також свідчить, що коли дітьми керує природна допитливість у наукових предметах, традиційна форма освіти може гальмувати цей інтерес і, таким чином, чинити негативний вплив на розвиток ставлення до науки. У звіті «Європа потребує більше науковців» зроблено аналогічні висновки: «Вона є абстрактною, оскільки намагається висунути на передній план фундаментальні ідеї, більшість з яких було висунуто у ХІХ ст., без достатнього експериментального та інтерпретаційного підґрунтя, а також без надання достатнього розуміння щодо впровадження». Наукова освіта часто неспроможна забезпечити «можливістю накопичувального розвитку розуміння та інтересу», а тому перебуває під загрозою «бути занадто фактажною з причини “вибуху” наукового знання та надбудови поза тематикою до вже надмірної змістової бази». Як наслідок, не закономірним є той факт, що учні сприймають наукову освіту як беззв’язну та складну [317].

Наукова освіта, базована на допитливості та навчання, базоване на проблемі (НБП), можна подати історично як два підходи (методи) у викладанні науки. Перший, традиційно використовуваний в школі, «дедуктивний підхід». У цьому підході вчитель презентує поняття, їх логічний (дедуктивний) смисл і надає приклади застосування. Цей метод ще називають «передача згори-вниз». Для використання учні мають спромогтися зрозуміти абстрактні ідеї, що ускладнює викладання науки в початковій школі. Другий називають «індуктивним підходом» (методом). Цей підхід приділяє більше уваги спостереженню, експерименту та супроводжуваній вчителем побудови учнем його власних знань. Цей підхід також описується як підхід «знизу-вгору» [43, с. 114–116].

Потрібно виходити з того, що впродовж років концепції вдосконалювалися і сьогодні індуктивний підхід частіше вживається як наукова освіта, базована на допитливості, насамперед відносно природничих наук і сучасних технологій.

Згідно з визначенням психологічної науки і етики, допитливість є процесом, що охоплює діагностування проблеми, критичних експериментів, відпрацювання альтернатив, планування розслідування, дослідження теоретичних здогадок, пошук інформації, конструювання моделей, дебати з колегами, формування «послідовної аргументації». У викладанні математики освітня спільнота частіше

спирається на навчання, базоване на проблемі, на відміну від наукової освіти, базованої на допитливості. Насправді, математична освіта може з легкістю використовувати підхід, базований на проблемі, хоча у багатьох випадках використання експериментів набагато складніше. Навчання, базоване на проблемі, описує навчальне середовище, де проблема спонукає до навчання. Таким чином, навчання починається з розв'язання проблеми і проблема постає в такий спосіб, щоб учні потребували додаткових знань для її розв'язання. На відміну від пошуку єдиної правильної відповіді, учні інтерпретують проблему, збирають необхідну інформацію, визначають можливі рішення, оцінюють перспективи та презентують висновки. Наукова освіта, базована на допитливості, є навчанням проблемним, але поглибленим завдяки урахуванню важливості експериментального підходу [43, с. 115–118].

В учнів дуже хороша пам'ять на експерименти за власною участю, але для ефективності вони мають досягти реалізації через експерименти, ініційовані ними ж. Немає нічого кращого за надання можливості учням проводити експерименти самостійно, щоб вони усвідомлювали можливість досягти практичних результатів, особливо коли розглядають параметри один за одним (утримуючи інші параметри сталими). Усе це в комплексі робить навчання послідовним, науково обумовленим і результативним.

Таким чином, вивчення принципів складного мислення визначає характер наукової освіти. Вона за своїм визначенням може бути лише складною. Натомість осмислення складного ставить завдання не замінити просте складним, а здійснити безперервний діалогічний рух між простим і складним. З цих позицій відкривається перспектива освіти, заснованої на методологічних принципах науки і наукового (раціонального) мислення. На цих засадах виробляється знання у множинності форм – від ірраціонального, художнього до «корисного». З цим пов'язана діяльність свідомості на рівні почуттів і на рівні раціонального мислення, формуються елементи дискурсивного й елементи образного, невербалізованого знання, здійснюється реалізація аналітичних і синтетичних здібностей сприйняття та мислення, а також стверджується особистісне і універсальне, локальне і глобальне, аналогове і цифрове сприйняття реальності.

Вказана полізмістовність складного мислення засвідчує його відповідність вимогам і потребам наукової освіти.

**Висновки до п'ятого розділу.** Розвиток мислення безпосередньо пов'язаний із пізнанням, освітою та навчанням. Процес отримання знань буде максимально продуктивним за умови наповнення його науковим змістом. У генезі суспільства диференціація та спеціалізація людської діяльності стимулювала зростання знання, яке починають вивчати та передавати через систему навчальних закладів. Поступово у філософії та науці поряд з емпіричними та логічними правилами сформувалася теорія як особливий тип знання. Надалі відбувається розмежування теоретичного та практичного знання, наукових методів пізнання.

Ствердження раціонального методу пізнання водночас активізувало становлення наукового мислення. Воно характеризується усвідомленням науки як специфічного соціокультурного явища, здатного радикальним чином удосконалити життя людини та суспільства загалом. Наукове знання як основа формування наукового мислення поставало необхідною умовою розвитку соціального процесу, інтелектуальної та соціальної свободи, орієнтиром життя та солідарності людей. Відповідно до науково обґрунтованих стратегій соціально-економічного розвитку, чітко встановлювалася межа між природничо-науковими, релігійними уявленнями. Основні напрями наукового мислення сформувалися у філософських концепціях позитивізму, неопозитивізму, прагматизму, філософії науки. Універсальне значення та роль науки засновані на методологічно визначеному способі мислення як критерії її доцільності та важливості.

Кожна історична епоха демонструє свій спосіб і характер наукового мислення: космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, економцентризм, наукоцентризм тощо. Розвиток науки концептуалізує технічний прогрес, на основі якого формується технологічне мислення. Воно є породженням техногенної цивілізації, у якій одне з найважливіших місць займають цінності інноваційного знання і прогресу. Наука, освіта, технологічний прогрес породжують новий образ мислення та людини нового типу – технологічної, характеристикою якої є технологічне мислення. Воно містить певні універсальні риси, які дають змогу

застосовувати техніко-технологічні методи в інших видах діяльності. Технологічний стиль мислення насамперед характеризується орієнтацією на розв'язання практичних проблем. Технологічне мислення як результат розвитку техніки і технологій характеризується методологічною чіткістю та послідовністю. У своїй змістовній цілості технологічне мислення не тотожне техноцентризму і технократизму, в яких абсолютизується безмежна влада техніки. У процесі свого розвитку технологічне мислення постійно трансформується, набуваючи нових форм. Сьогодні воно виступає у формі інформаційного мислення, яке стало результатом повсюдного використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Особливістю інформаційного мислення є актуалізація проблем співвідношення реального та віртуального, знання та уяви. Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології виражають мислення та почуття, які домінують всередині нас, навколо і поміж нами. У результаті формується новий інтелектуально-культурний простір, у якому головним способом пізнання та спілкування виступає інформаційне мислення.

Розвиток науки та наукового мислення ставить завдання щодо його ефективного засвоєння. Для осмислення та розуміння результатів пізнання і знання унеобхіднюється відповідним чином зорієнтована система освіти. Осмислене знання стає науковим за умови відповідно організованої системи навчання. Метод наукової освіти характеризується складним зв'язком між формою і змістом, специфікою знаннєвих та інструментальних патернів індивіда, включеннями ментальних змістів особистості, утворюючи завдяки цьому нові смисли пізнавальної активності, пов'язуючи знання і досвід.

Завдання наукової освіти полягає в отриманні корисного знання, для чого потрібні не лише «точні», природничі, а й гуманітарні науки. Цю обставину має враховувати сучасна система навчання й освітня практика, що орієнтовані на освоєння сучасної науки. Залежно від міри накопичення знань наукове мислення ускладнюється, через що потрібно розробляти нові методи та способи отримання сучасних наукових знань і методів дослідження.

## ВИСНОВКИ

У висновках дисертаційного дослідження узагальнено результати роботи щодо виявлення сутності, особливостей прояву та функціонування творчого мислення в суспільстві, культурі, освіті. Теоретичні та практичні рекомендації конкретизовані в наведених нижче положеннях.

1. У результаті проведеного дослідження здійснено розгляд творчого мислення як інтелектуального ресурсу в пізнанні динамічних, нерівноважних процесів суспільного розвитку. Комплексний аналіз конкуренції типів і способів мислення в межах філософської системи духовного виробництва показав їх вплив на процеси трансформації культури, знання, цінностей, що зумовило виникнення нової соціальної реальності, нових практик життя та нових смислів діяльності. Їх розуміння сприяє формуванню та розвитку інноваційної культури мислення, активізуючи соціально-філософський аналіз його феномену.

2. Унаслідок соціально-філософського аналізу мислення показано, що в контексті суб'єктивних процесів еволюційної епістемології воно у своїх логікогносеологічних, креативних, когнітивних функціях проектується на пізнавальний процес, зумовлюючи подальший розвиток інтелектуальної традиції. Визначено, що в створеному мисленням особистісному світі індивіда здійснюється процес пізнання та вироблення соціально-культурної, економічної, політичної, інформаційної реальності. Доведено, що сьогодні потенціал наукового творчого мислення, його антропо-гуманістичні інтенції, філософсько-освітню спрямованість, загальнометодологічну і персонологічну визначеність та інтенсифікацію коректують інформаційно-комп'ютерні технології.

3. Системний аналіз сучасної соціокультурної реальності виявив зміну традиційної системи цінностей, що зумовило завдання щодо визначення смислу життя людини. Показано, що смисл є одиницею мисленнєвої діяльності, яка перетворює його в необхідний елемент практичного життя індивіда. Евристичний потенціал методологічних і мисленнєвих рефлексій є ресурсом для формування смислів, на основі яких людина вибудовує власне життя відповідно до системи певних цінностей. У більш широкому філософському контексті смисл постає результатом пізнання, комунікації та мислення.

4. Ускладнення та суперечливість розвитку сучасної цивілізації актуалізували включення в дослідження когнітивної діалогіки, спрямованої на

успішне розв'язання глобальних і локальних проблем суспільства та людини. Доведено, що орієнтація когнітивного підходу та когнітології загалом на вивчення проблеми мислення відкрила можливості для його нового розуміння в контексті співмірності пізнання з процесами життя і визначенням його смислів. На противагу традиційній гносеології, когнітологія радикально розширила масштаби діяльності мислення в інтелектуальних, пізнавальних, комунікативних ситуаціях соціокультурної реальності.

5. Вивчення когнітології унеобхіднило аналіз категорій «інформація», «інформаційні ресурси», «знання». Їх моделювання та розвиток надає можливості для формалізації методів роботи з процесами мислення в освітній діяльності. Сучасний аспект когнітології, доводить автор, орієнтований на інтелект, що відкриває нові перспективи щодо реалізації творчого потенціалу мислення. Важливе значення в цьому контексті має включення автором у когнітологію концепції «автопоезису», в якій ментальна, раціонально-мисленнєва діяльність здійснює організуючу роль з функціонування живих систем на всіх рівнях буття. «Автопоезис», зазначається в роботі, має далекосяжні наслідки для розвитку теорії мислення в контексті «штучного інтелекту». На основі досягнень когнітології мислення людини переходить від статичної до активної динаміки.

6. Здійснений соціально-філософський аналіз креативних можливостей мислення визначив його взаємозв'язок із концептом соціального конструктивізму, у контексті якого теорія, проєкт, модель є продуктом певної парадигми мисленнєвої діяльності. Доведено, що сучасні моделі соціального конструктивізму ставлять завдання формування незалежного, творчо мислячого суб'єкта, який контролює себе і власне життя. Показано, що раціональна діяльність індивіда детермінована визнанням соціальних норм, які спрямовують процеси його діяльності та мислення. У вимірах соціального конструктивізму автономія людини ототожнюється з її можливістю свободи вибору.

7. У процесі дослідження виявлено, що кожна культура формує власні типи комунікації й типи особистості, які передбачають певні форми мислення (художнє, творче, метафізичне, проєктне, релігійне тощо). У такому контексті мислення як «енергія» діяльності переформовує зв'язки між його елементами, виробляє нове знання. Визначено, що, як адаптивний «механізм» мислення, спосіб його існування і взаємодії з навколишнім середовищем, знання співпадає з

мисленням, як «енергія» і «маса» у фізиці. «Енергія» творчого мислення стверджує критерії продуктивної діяльності особистості в пізнанні реальності, визначеної поставленими цілями.

8. З'ясовано креативні можливості постмодерністського мислення, орієнтація якого на суб'єктивність, індивідуалізм, деструкцію ідентичностей, «розмивання» системи «віджилих» цінностей, критику «об'єктивності» формує поняття плюралізму, відмову від універсального, цілісного. Показано, що головним засобом реалізації принципів творчого мислення в постмодернізмі постає метод деконструкції як особливий спосіб інтелектуальної діяльності та специфічної методологічної рефлексії. Його смисл полягає у виявленні внутрішньої суперечності філософського, наукового та літературного тексту, віднайденні в ньому прихованих і непомітних для автора «залишкових» смислів. Визначено, що істинне мислення в постмодернізмі – це кожного разу нове мислення.

9. У результаті всебічного вивчення універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) систем виокремлено синергетику, категоріальний апарат якої засвідчує появу нового способу мислення і зміну методологічної рефлексії. Важливими категоріальними характеристиками синергетичного мислення постають «відкритість», «нелінійність», «атрактор», «флуктуація», «біфуркація» і «фрактал». Доведено, що модус синергетичного мислення можна розглядати як позитивну евристику та метод експериментування з реальністю, який відкриває перспективи для творчості. Показано, що сутність синергетичного мислення зумовлена визнанням креативної ролі хаосу, самоорганізації та принципів побудови цілого з частин.

10. На підставі соціально-філософського аналізу показано взаємозв'язок діяльності мислення з рефлексією як способу високого рівня інтелектуальної діяльності. Мислення є процесом рефлексії, яка сприяє осягненню «життєвого світу» людини, її культури та історії. Визначено, що рефлексія є складним когнітивним, психологічним, інтелектуальним процесом, завдяки якому відбувається входження суб'єкта в проблемно-творчу ситуацію, сприяючи за певних умов розвитку його креативного, продуктивного потенціалу. У реаліях техногенної цивілізації виокремлюється «інформаційна рефлексія» як тип нового розуміння всіх сфер соціальної реальності.

11. Дослідження виявило, що універсальне значення і роль науки засновані на методологічно конкретизованому способі мислення як критерії її доцільності. Кожна історична епоха демонструє свій спосіб і характер мислення: космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, економцентризм, наукоцентризм тощо. Показано, що розвиток науки зумовлює технікотехнологічний прогрес, на основі якого формується технологічне мислення. Повсюдне використання інформаційно-комп'ютерних технологій виокремлює мислення і почуття, які домінують всередині нас, навколо і поміж нами. У результаті виникає новий інтелектуально-культурний простір, у якому головним способом пізнання та спілкування виступає інформаційно-цифрове мислення.

12. Для осмислення та розуміння результатів наукового пізнання доводиться необхідність створення системи освіти, зорієнтованої на науку. Метод наукової освіти характеризується складним зв'язком між формою і змістом, специфікою знанневих, ментальних та інструментальних патернів індивіда, утворюючи завдяки цьому нові смисли пізнавальної активності, пов'язуючи знання і досвід. Визначено, що завдання наукової освіти полягає в отриманні «корисного» знання в поєднанні як «точних», природничих, так і гуманітарних наук. У міру ускладнення наукового пізнання актуалізується завдання розробляти нові способи одержання сучасних наукових знань і методів його осмислення.

13. З'ясовано, що оволодіння правилами та нормами мисленнєвої діяльності є умовою реалізації особистості в ситуації динаміки процесів глобального світу і в процесах навчально-пізнавальної діяльності. Визначено, що найповніша реалізація завдання залучення індивіда до продуктивної соціально-культурної, пізнавальної діяльності здійснюється в освіті, що перетворює його на мислячу особистість. Доведено, що необхідною умовою для результативного формування здатності до мисленнєвої діяльності є відповідні педагогічні, наукові, культурні засоби та творчі практики, які породжують нові способи освоєння дійсності.

14. Доведено, що для розв'язання актуальних проблем соціального, культурного, економічного життя в Україні необхідно задіяти інтелектуальний потенціал мислення як способу пізнання та перетворення реальності. Дослідження показало, що творення сучасної української культури, пошук нових наукових ідей, вирішення соціальних проблем будуть мати позитивний результат



за умови повсюдного використання потенцій творчого мислення. Аналіз соціокультурних практик в Україні виявив, що для їх продуктивного розвитку потрібно активізувати діяльність наукової освіти, головна мета якої полягає в одержанні кожним індивідом тієї системи знань, що відкриває можливості для прийняття рішень і дій, які визначатимуть їх життя і добробут.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Алдер Г.* CQ, или мускулы творческого интеллекта / Г. Алдер ; пер. с англ. С. Потапенко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 496 с.
2. *Алиева Ч. Э.* Феноменология: Э. Гуссерль и М. Хайдеггер / Ч. Э. Алиева // Современная философия как феномен культуры: исследовательские традиции и новации: материалы науч. конф. – СПб. : Санкт-Петербург. философ. общество. – 2001. – Вып. 7. – 224 с.
3. *Андрос Є. І.* Метафізична та постметафізична доба європейської гуманістики: зміна методологічних засад і світоглядних орієнтацій / Є. І. Андрос // Колізії метафізичного розмислу. – Київ : ПАРАПАН, 2002. – С. 123–152.
4. *Аристотель.* Метафизика / Аристотель. Сочинение : в 4-х т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1975. – 532 с.
5. *Аристотель.* Трактат о душе / Аристотель // Сочинения : в 4-х т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1975. – 550 с.
6. *Базилевич В. Д.* Экономико-философская мысль современного мира / В. Д. Базилевич, В. В. Ильин. – Киев : Знання, 2015. – 821 с.
7. *Батаева Е. В.* Видимое общество. Теория и практика социальной визуалистики / Е. В. Батаева. – Харьков : ФЛП Лысенко И. Б., 2013. – 349 с.
8. *Бауман З.* Текучая современность / З. Бауман; пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочаков. – СПб. : Питер, 2008. – 240 с.
9. *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров : собр. соч. в 5-ти т. М. М. Бахтин. – М. : Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 159–206.
10. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
11. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седельник, Н. Федорова. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
12. *Бекхерст Д.* Формирование разума / Д. Бекхерст. – М. : Канон+ ; РООИ «Реабилитация», 2014. – 368 с.

13. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.
14. *Бергсон А.* Опыт о непосредственных данных. Материя и память / А. Бергсон // Собрание соч.: в 4 т. / А. Бергсон ; пер. с фр. вступ. ст. И. И. Блауберг. – Т. 1. – М. : Моск. клуб, 1992. – 336 с.
15. *Бердяев Н. А.* Дух и машина / Н. А. Бердяев // Судьба России. – М. : Эксмо-Пресс; Харьков : Фолио, 1998. – С. 469–478.
16. *Бескова И. А.* Пограничный опыт как исток эмерджентного смысла / И. А. Бескова // Опыт и смысл: кол. моногр.; отв. ред. Н. М. Смирнова. – М. : ИФ РАН, 2004. – С. 155–175.
17. *Бодрийяр Ж.* В тени молчаливого большинства, или Конец социального / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. Н. В. Суслов. – Екатеринбург : Урал. ун-т, 2000. – 95 с.
18. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть / Ж. Бодрийяр; пер. и вступ. ст. С. Н. Зенкин. – М. : Добросвет, 2000. – 389 с.
19. *Бодрийяр Ж.* Система вещей / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. и сопроводит. ст. С. Зенкин. – М. : Рудомино, 1995. – 224 с.
20. *Бодрияр Ж.* Симулякри і симуляція / Ж. Бодрияр ; пер. з фр. В. Ховхун. – Київ : Основи, 2004. – 230 с.
21. *Болбаков Р. Г.* Анализ когнитивности в науке и образовании / Р. Г. Болбаков // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 4 (10). – С. 15–17.
22. *Болбаков Р. Г.* Моделирование когнитивной семантики образовательных информационных систем / Р. Г. Болбаков, В. К. Раев // Информатизация образования и науки. – 2013. – № 1 (17). – С. 91–102.
23. *Бройль Л. де* Тропами науки = Sur les sentiers de la science / Л. де Бройль. – М. : Изд-во иностранной лит-ры, 1962. – 408 с.
24. *Броннікова Л. В.* Цивілізаційний вимір сучасної науки та освіти / Л. В. Броннікова // Вісник Національного авіаційного університету. – 2017. – Вип. 2 (26). – С. 48–51. – (Серія: «Філософія. Культурологія»).
25. *Бубер М.* Два образа веры / М. Бубер. – М. : АСТ, 1999. – 592 с.

26. *Буданов В. Г.* О методологии синергетики / В. Г. Буданов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С. 79–94.
27. *Буданов В. Г.* Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетика и образование. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 174–211.
28. *Бэкон Ф.* Великое восстановление наук / Ф. Бэкон // Сочинения в 2-х т. – Т. 1. – М. : Мысль, 1971. – 590 с.
29. *Бэкон Ф.* Новый Органон / Ф. Бэкон // Сочинения в 2-х томах. – Т. 2. – М. : Мысль, 1972. – 582 с.
30. *Васильева Т. В.* Поэтика античной философии / Т. В. Васильева. – М. : Академический проект, 2008. – 735 с.
31. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
32. *Войцехович В. Э.* Синергетическая концепция фракталов (социальные и философские основания) / В. Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 141–156.
33. *Волков Г. Н.* У колыбели науки / Г. Н. Волков. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 224 с.
34. *Воронкова В.* Метафізичні виміри людського буття (проблеми людини на зламі тисячоліть) / В. Воронкова. – Запоріжжя, 1999. – 176 с.
35. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
36. *Габермас Ю.* Філософський дискурс Модерну / Ю. Габермас. – Київ : Четверта хвиля, 2001. – 424 с.
37. *Гадамер Г.-Г.* Истина і метод / Г.-Г. Гадамер. – Київ : Юніверс, 2000. – 464 с. – (Серія: «Філософська думка»).
38. *Гадамер Г.-Х.* Истина и метод / Г.-Х. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

39. *Гаджиев К. С.* Мировой экономический кризис: политико-культурное измерение / К. С. Гаджиев // Вопросы философии. – 2010. – № 6. – С. 3–19.
40. *Гайденко П. П.* Научная рациональность и научный разум / П. П. Гайденко. – М. : Наука, 2003. – 528 с.
41. *Гайденко П. П.* Эволюция понятия науки: становление и развитие первых научных программ / П. П. Гайденко. – М. : Наука, 1980. – 568 с.
42. *Гайденко П. П.* Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / П. П. Гайденко. – М. : Республика, 1997. – 495 с.
43. *Гальченко М. С.* Інтелектуальний виклик постмодернізму: від деконструкції до «нового мислення» / М. С. Гальченко // Нова парадигма. – 2019. – № 134. – С. 76–84.
44. *Гальченко М. С.* Філософія в школі: «pro» і «contra» / М. С. Гальченко // Філософські обрії. – 2018. – Вип. 40. – С. 135–146.
45. *Гальченко М. С.* Трансформація соціокультурних цінностей і знання в просторі глобалізації / М. С. Гальченко // Гілея. – 2018. – Вип. 129 (2). – С. 146–150.
46. *Гальченко М. С.* Інверсії «розумного мислення» в контексті «критичного раціоналізму» / М. С. Гальченко // Гілея. – 2018. – Вип. 130 (3). – С. 252–255.
47. *Гальченко М. С.* Методологічна природа мислення в еволюції пізнавальних дискурсів / М. С. Гальченко // Гілея. – 2018. – Вип. 131 (4). – С. 251–255.
48. *Гальченко М. С.* Соціальний конструктивізм в стратегіях діяльності мислення і освіти / М. С. Гальченко // Гілея. – 2018. – Вип. 132 (5). – С. 280–283.
49. *Гальченко М. С.* Продуктивне мислення як умова реалізації сучасного навчального процесу / М. С. Гальченко // Вісник Національного авіаційного університету. – 2018. – Вип. 1 (27). – С. 46–50. – (Серія: «Філософія. Культурологія»).

50. *Гальченко М. С.* Когнітивістика як фактор розвитку інтелекту та діяльності мислення / М. С. Гальченко // *Гілея*. – 2018. – Вип. 133 (6). – С. 104–108.
51. *Гальченко М. С.* Інтелект і мислення в концептах сучасної епістемології / М. С. Гальченко // *Освітній дискурс*. – 2018. – Вип. 5: Гуманітарні науки. – С. 7–16.
52. *Гальченко М. С.* Інноваційний зміст постмодерністського мислення: зміст і структура / М. С. Гальченко // *Гілея*. – 2018. – Вип. 134 (7). – С. 268–272.
53. *Гальченко М. С.* Контури постмодерністського мислення: Від об'єктивного до «потенціалу суб'єктивності» / М. С. Гальченко // *Гілея*. – 2018. – Вип. 135 (8). – С. 195–198.
54. *Гальченко М. С.* Сутність і культурні кореляти мислення: теоретичний аспект / М. С. Гальченко // *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. – 2018. – № 73. – С. 114–123.
55. *Гальченко М. С.* Мислення і пізнання в структурі когнітивного процесу: методологічний аналіз / М. С. Гальченко // *Наукове пізнання: методологія та технологія*. – 2016. – Вип. 2 (37). – С. 21–25.
56. *Гальченко М. С.* Культура мислення як фактор зміни соціокультурної реальності / М. С. Гальченко // *Наукове пізнання: методологія та технологія*. – 2018. – Вип. 1 (40). – С. 33–39.
57. *Гальченко М. С.* Ідея свободи в освіті: мислення, навчання, ціннісний вибір / М. С. Гальченко // *Освітологія: польсько-український щорічник*. – 2018. – № 7. – С. 8–14.
58. *Гальчинський А. С.* Економічна методологія. Логіка оновлення: навч. посіб. / А. С. Гальчинський. – Київ : АДЕФ – Україна, 2010. – 572 с.
59. *Гарин И. И.* Что такое философия? Запад и Восток: Что такое истина? / И. И. Гарин. – М. : ТЕРРА-Книжный Клуб, 2001. – 752 с.
60. *Гегель Г. В. Ф.* Философия права / Г. В. Ф. Гегель ; пер. с нем.: ред. и сост. Д. А. Керимов, В. С. Нерсисянц; авт. вступ. ст. и прим. В. С. Нерсисянц. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.

61. *Гидденс Э.* Последствия современности / Э. Гидденс ; пер. с англ. Г. К. Ольховиков, Д. Кибальчис. – М. : Праксис, 2011. – 352 с.
62. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта [Электронный ресурс] / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – Режим доступа: <http://www.intellectus.su/lib/00018.htm>. – Загл с экрана.
63. *Гиренок Ф. И.* Абсурд и речь. Антропология воображаемого / Ф. И. Гиренок. – М. : Академический проект, 2012. – 237 с.
64. *Говард Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Говард. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.
65. *Голицин Г. А.* Рефлексия как фактор развития / Г. А. Голицин // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 54–60.
66. *Горбунова Л. С.* Складнісне мислення як відповідь на виклик епохи / Л. С. Горбунова // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін.]. – Київ : Пед. думка, 2011. – С. 35–49.
67. *Горюнов И. А.* Информационные ресурсы и мыслительные процессы эпохи Постмодерна / И. А. Горюнов // Философия хозяйства. – 2007. – № 1 (49). – С. 85–93.
68. *Гречко П. К.* О мнимой смерти человека в Постмодернизме / П. К. Гречко // Личность. Культура. Общество. – 2006. – Вып. 1 (29). – С. 99–115.
69. *Грешилова И. А.* Философская ориентация в образовательном процессе / И. А. Грешилова // Философия образования. – 2011. – № 2 (35). – С. 30–38.
70. *Гройс Б.* О новом. Опыт экономики культуры / Б. Гройс. – М. : Ад Маргинем Пресс, 2015. – 240 с.
71. *Губин А. С.* Философская антропология / А. С. Губин. – СПб. : Университетская книга, 2000. – 236 с.
72. *Гулыга А. В.* Немецкая классическая философия / А. В. Гулыга. – М. : Мысль, 1986. – 334 с.

73. Гуманізм: Сучасні інтерпретації та перспективи. – Київ : Укр. Центр духовн. культури, 2001. – 379 с.
74. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль ; [пер. с нем. Д. В. Складнев]. – СПб. : Наука, 1998. – 316 с.
75. Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. – М. : Харвест ; АСТ, 2000. – 752 с.
76. Гуссерль Э. Основные проблемы феноменологии / Э. Гуссерль. – СПб. : Наука, 2004. – 368 с.
77. Гуссерль Э. Парижские доклады / Э. Гуссерль // Логос. – 1991. – № 2. – С. 9–12.
78. Гуссерль Э. Философия как строгая наука / Э. Гуссерль // Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – С. 668–743.
79. Дейвіс Н. Європа: Історія / Н. Дейвіс; пер. з англ. П. Таращук, О. Коваленко. – Київ : Основи, 2001. – 1463 с.
80. Декарт Р. Рассуждение о методе / Р. Декарт // Собр. соч. в 2-х т.; сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – С. 250–298.
81. Делез Ж. Различие и повторение / Ж. Делез. – СПб. : Петрополис, 1998. – 384 с.
82. Делез Ж. Что такое философия? / Ж. Делез // Всемирная философия. XX век. – Мн. : Харвест, 2004. – С. 367–380.
83. Делокаров К. Х. Синергетика и познание социальных трансформаций / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 18–35.
84. Деррида Ж. О почтовой открытке от Сократа до Фрейда / Ж. Деррида. – Мн. : Современ. литератор, 1999. – 832 с.
85. Джемс В. Прагматизм / В. Джемс; пер. с англ. П. Юшкевич. – Київ : Україна, 1995. – 284 с.



86. *Дилс Р.* Управление когнитивностью: когнитивные и поведенческие подходы нейролингвистического программирования / Р. Дилс. – НЛП. Питер, 2003. – 480 с.
87. *Дильтей В.* Категории жизни / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 129–143.
88. *Добронравова И. С.* Синергетическая перспектива и концептуализация постнеклассических практик / И. С. Добронравова // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: Коллективная монография; под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. – СПб. : Мирь, 2012. – С. 15–36.
89. *Довгий С. О.* Наука і мистецтво – разом / С. О. Довгий // Шарпак Ж. Спогади вигнанця, фізика, громадянина світу; пер. з фр. І. Рябчій. – Київ : Кальварія, 2014. – С. 5–7.
90. *Додонов Р. О.* Про сутність та еволюцію технічного мислення / Р. О. Додонов // Практична філософія. – 2005. – № 1. – С. 19–26.
91. *Драйден Г.* Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
92. *Дрюк М. А.* Синергетика: позитивное знание и философский импрессионизм / М. А. Дрюк // Вопросы философии. – 2004. – № 10. – С. 102–113.
93. *Дьюи Дж.* От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Дж. Дьюи. – М. : Карапуз, 2009. – 352 с.
94. *Дьюи Дж.* Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи ; пер. с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. – М. : Республика, 2003. – 494 с.
95. *Егоров В. С.* Постнеклассическая наука и современное миропонимание / В. С. Егоров // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 72–86.
96. *Емелин В. А.* Технологические соблазны информационного общества: предел внешних расширений человека / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2010 – № 5. – С. 84–90.

97. *Ермолин Е.* Примадонны постмодерна, или Эстетика огородного контекста / Е. Ермолин // *Континент*. – 1997. – № 84. – С. 397–419.
98. *Ерохин С. А.* Синергетическая парадигма современной экономической теории [Электронный ресурс] / С. А. Ерохин. – Режим доступа: [http://nam.kiev.ua/ape/n\\_01\\_1-2/yerokhin.html](http://nam.kiev.ua/ape/n_01_1-2/yerokhin.html). – Загл с экрана.
99. *Ємельянова Н. М.* Сміслові горизонти реальності постмодерну / Н. М. Ємельянова // *Філософські виміри сучасної соціальної реальності: кол. автор. І. С. Алексейчук та ін.; за ред. О. В. Андрієнко, В. І. Додонової; Донец. нац. ун-т*. – Донецьк : ДонНУ, 2013. – С. 81–94.
100. *Жангожа Р. Н.* Глобализация и национальные идентичности / Р. Н. Жангожа // *Софія. Культурологічний журнал*. – 2011. – № 11. – С. 85–112.
101. *Завьялова М. П.* Когнитология как метанаука в структуре когнитивистики / М. П. Завьялова // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. – 2010. – № 2. – С. 18–22.
102. *Загороднюк В.* Модерний та постмодерний образ людини / В. Загороднюк // *Філософські діалоги. Філософія. Культура. Суспільство*. – Київ : Ін-т ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 106–115.
103. *Зиммель Г.* Большие города и духовная жизнь [Электронный ресурс] / Г. Зиммель // *Логос*. – № 3 (34). – 2002. – Режим доступа: [www.ruthenia.ru/logos/number/34/02.pdf](http://www.ruthenia.ru/logos/number/34/02.pdf). – Загл с экрана.
104. *Зиммель Г.* Созерцание жизни / Г. Зиммель // *Избранное: в 2-х т.* – Т. 2. – М. : Юристъ, 1996. – 608 с.
105. *Зиновьев А. А.* Фактор понимания / А. А. Зиновьев. – М. : Алгоритм, Эксмо, 2006. – 528 с.
106. *Ильин В. В.* Философия: учеб. для вузов / В. В. Ильин. – М. : Академический проект, 1999. – 386 с.
107. *Ильин И. П.* Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И. П. Ильин. – М. : Инфрада, 1998. – 255 с.
108. *Ильин И. П.* Постмодернизм. Словарь терминов. – М. : ИНИОН РАН – INTRADA, 2001. – 384 с.

109. *Іванова Н. В.* Феноменологія мислення: гнозис, креатив, особистість : монографія / Н. В. Іванова. – Луцьк : Твердиня, 2015. – 364 с.
110. *Ільїн В. В.* Фінансова цивілізація / В. В. Ільїн. – Київ : Книга, 2007. – 527 с.
111. *Іщенко Ю.* Я часто повертаюся до цього питання / Ю. Іщенко // Філософські діалоги'2015. Філософія. Культура. Суспільство. – Київ : Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 26–39.
112. *Кант І.* Критика чистого розуму / І. Кант ; пер. с нем. Н. О. Лосского. – М. : Эксмо, 2006. – 736 с.
113. *Капра Ф.* Скрытые связи / Ф. Капра. – М. : София, 2004. – 336 с.
114. *Кармадонов О. А.* Глобализация и символическая власть / О. А. Кармадонов // Вопросы философии. – 2005. – С. 47–56.
115. *Карпов А. О.* Опыт философского осмысления современной научно-исследовательской практики / А. О. Карпов // Вестник Московского университета. – 2005. – № 1. – С. 81–95. – (Серия 7. Философия).
116. *Кассирер Э.* Философия Просвещения / Э. Кассирер. – М. : Российская политическая энциклопедия. – 2004. – 400 с.
117. *Кассирер Э.* Философия символических форм. Введения в постановку проблемы / Э. Кассирер // Культурология. XX век. Антология. – М. : Рудомино, 1995. – 703 с.
118. *Клейнер Г. Б.* Системные основы цифровой экономики / Г. Б. Клейнер // Философия хозяйства. – 2018. – № 1 (115). – С. 131–143.
119. *Князева Е. Н.* Балансирование на краю хаоса как способ творческого обновления / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 123–140.
120. *Князева Е. Н.* Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е. Н. Князева. – М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014. – 352 с.
121. *Князева Е. Н.* Концепция инактивированного познания: исторические предпосылки и перспективы развития / Е. Н. Князева // Эволюция. Мышление.

Сознание. (Когнитивный поход к эпистемологии). – М. : Канон+, 2004. – С. 308–349.

122. *Князева Е. Н.* Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : ЛИБРИКОМ, 2010. – 256 с.

123. *Ковадло Г.* Суб'єктивний досвід у феноменологічних дослідженнях та пошуки і ідентичності / Г. Ковадло // Філософські діалоги'2018. Філософія. Культура. Суспільство. – Київ : Інститут ім. Г. С. Сковороди, 2015. – С. 61–74.

124. *Корнев С.* Традиция, Постмодерн и Вечное возвращение [Электронный ресурс] / С. Корнев. – Режим доступа: <http://kitezh.onego.ru//puti.html>. – Загл. с экрана.

125. *Косарева Л. М.* Социокультурный генезис науки Нового времени. Философский аспект проблемы / Л. М. Косарева. – М. : Наука, 1989. – 160 с.

126. *Костина А. В.* Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А. В. Костина. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 352 с.

127. *Костина А. В.* Теоретические проблемы современной культурологии: идеи, концепции, методы исследований / А. В. Костина. – М. : ЛИБРИКОМ, 2009. – 288 с.

128. *Красиков В. И.* Конструирование онтологий. Эфемериды / В. И. Красиков. – М. : Водолей Publischer, 2007. – 304 с.

129. *Краснодембський З.* На постмодерністських роздоріжжях культури / З. Краснодембський. – Київ : Основи, 2000. – 197 с.

130. *Красных В. В.* Основы психолингвистики и основы коммуникации / В. В. Красных. – М. : ИТДГК Гнозис, 2001. – 270 с.

131. *Крейк Ф.* Уровни обработки и подход П. И. Зинченко к исследованию памяти / Ф. Крейк, Р. Локхарт // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 2. – С. 14–18.

132. *Кремень В. Г.* Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Пед. думка, 2012. – 368 с.

133. *Кремень В. Г.* Філософія: Логос, Софія, Розум / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – Київ : Книга, 2006. – 430 с.

134. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – 424 с.
135. *Кремень В. Г.* Світ знання: людина, наука, освіта / В. Г. Кремень. – Київ : Знання України, 2016. – 87 с.
136. *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – Київ : ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
137. *Крымский С. Б.* Философия как путь человечности и надежды / С. Б. Крымский. – Киев : Курс, 2000. – 308 с.
138. *Кун Н.* Мифы Древней Греции / Н. Кун. – М. : ЭКСМО, 2009. – 240 с.
139. *Кун Т.* Структура научных теорий / Т. Кун ; пер. с англ. И.З. Налетов. – М. : АСТ, 2009. – 320 с.
140. *Курдюмов С. П.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1990. – 257 с.
141. *Кутырев В. А.* Человеческое и иное: борьба миров / В. А. Кутырев. – СПб. : Алетейя, 2009. – 264 с. – (Серия «Тела мысли»).
142. *Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование / Дж. Лакофф. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 294 с.
143. *Левінас Е.* Між нами. Дослідження думки про іншого / Е. Левінас. – Київ : Дух і Література. Задруга, 1999. – 293 с.
144. *Лекторский В. А.* Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 358 с.
145. *Лекторский В.А.* Философия, общество знания и перспективы человека / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30–34.
146. *Леонтьев Д. А.* Феномен свободы: от воли к автономии личности / Д. А. Леонтьев // Только уникальное глобально: Личность и менеджмент. Культура и образование; Сб. ст. в честь 60-летия Г. Л. Тульчинского. – СПб. : СПбГУКИ, 2007. – С. 64–89.
147. *Лиддел Гарт Б.* Стратегия непрямых действий / Б. Лиддел Гарт. – М. : Эксмо ; СПб. : Мидгард, 2008. – 464 с.

148. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние Постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар // Всемирная философия. XX век. – Мн. : Харвест, 2004. – С. 466-475.
149. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
150. *Ліпін М. В.* Культурно-історична пам'ять як спосіб відтворення людської сутності / М. В. Ліпін // Вісник КНТЕУ. – 2016. – № 2 (106) – С. 86–95.
151. *Липман М.* Мышление и школьная программа / М. Липман // Философия для детей. – М. : ИФРАН, 1996. – С. 147–167. – 244 с.
152. *Липман М.* Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей / М. Липман // Философия для детей. – М. : ИФРАН, 1996. – С. 124. – 244 с.
153. *Липман М.* Рефлексивная модель практики образования / М. Липман // Философия для детей. – М. : ИФРАН, 1996. – С. 92. – 244 с.
154. *Лой А. М.* Сознание как предмет теории познания / А. М. Лой. – Киев : Наукова думка, 1988. – 248 с.
155. *Лоренц К.* Кантовская концепция а priori в свете современной биологии // Эволюция. Язык. Познание ; отв. ред. И. П. Меркулов. – М. : Языки русской культуры, 2000. – С. 15–42.
156. *Лотман Ю.* Символ в системе культуры / Ю. М. Лотман // Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб. : Академ. проект, 2002. – С. 211–225.
157. *Лукашевич В. К.* Философия и методология науки : учеб. пособие / В. К. Лукашевич. – Мн. : Современ. шк., 2006. – 320 с.
158. *Луман Н.* Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман ; [пер. с нем. И. Д. Газиева]. – СПб. : Наука, 2007. – 648 с.
159. *Майнцер К.* Вызовы сложности в XX веке. Междисциплинарное введение / К. Майнцер // Вопросы философии. – 2010. – № 10. – С. 84–98.
160. *Майнцер К.* Сложносистемное мышление, материя, разум, человечество. Новый синтез / К. Майнцер. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 464 с.

161. *Макаревич Э. Ф.* Культура массовых коммуникаций / Э. Ф. Макаревич, О. И. Карпухин // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. – С. 29–41.
162. *Маккლოსки Д.* Риторика экономической науки / Д. Маккლოსки. – М. ; СПб. : Изд-во ин-та Гайдара, 2015. – 328 с.
163. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Культура, 1992. – 408 с.
164. *Мамардашвили М.* Стрела познания / М. Мамардашвили. – М. : Тайдекс Ко, 2004. – 264 с.
165. *Мамардашвили М. К.* Философские чтения / М. К. Мамардашвили. – СПб. : Азбука-классика, 2002. – 832 с.
166. *Марсель Г.* Трагическая мудрость философии / Г. Марсель. – М. : Изд-во гуманитарной литературы, 1995. – 215 с.
167. *Маслов А. О.* Інформаційна економіка: становлення, структура та теоретичне осмислення: монографія / А. О. Маслов. – Київ : ВПЦ «Київський університет», 2016. – 512 с.
168. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
169. *Матвейчев О.* «Новое мышление» позднего Хайдеггера // М. Хайдеггер. Что зовется мышлением? / пер. Э. Сагетдинова. – М. : Территория будущего, 2006. – С. 25–26.
170. *Медведев В. А.* О тенденциях развития методологической культуры мышления / В. А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161–164.
171. *Межуев В. М.* Идея культуры / В. М. Межуев. – М. : Прогресс-Традиция, 2006. – 408 с.
172. *Мельник В. П.* Філософія. Наука. Техніка: Методолого-світоглядний аналіз / В. П. Мельник: монографія. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. – 592 с.

173. *Мерло-Понти М.* Феноменология сприйняття / М. Мерло-Понти; пер. з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка. – Київ : Український Центр духовної культури. – 2001. – 552 с.
174. *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти. – СПб. : Ювента ; Наука, 1999. – 603 с.
175. *Микешина Л. А.* Философия познания. Проблема эпистемологии гуманитарного знания / Л. А. Микешина. – М. : Канон+ ; РООИ «Реабилитация», 2009. – 560 с.
176. *Миронов В. В.* Трансформация культуры в пространстве глобальной коммуникации [Электронный ресурс] / В. В. Миронов // Медиаскоп: электронный научный журнал Факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. – 2009. – № 2. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/356>. – Загл. с экрана.
177. *Моисеев Н. Н.* Еще раз о проблеме коэволюции / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1998. – № 8. – С. 26–28.
178. *Мокир Дж.* Дары Афины. Исторические истоки экономики знаний / Дж. Мокир; пер. с англ. Н. Эдельмана. – М. : Изд-во Института Гайдара, 2012. – 408 с.
179. *Морен Э.* Метод. Природа Природы / Э. Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
180. *Морен Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования ; отв. ред. В. Г. Буданов. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
181. *Моркина Ю. С.* Интенциональные объекты как смысловые системы / Ю. С. Моркина // Опыт и смысл : кол. монография ; отв. ред. Н.М. Смирнова. – М. : Ин-т философии РАН, 2014. – С. 64–90.
182. *Мунье Э.* Манифест персонализма: пер. с фр. / Э. Мунье. – М. : Республика, 1999. – 559 с.
183. *Нейсер У.* Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии / У. Нейсер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.



184. *Нечаев В. В.* Когнитивно-ментальная информационная деятельность человека / В. В. Нечаев, Н. В. Нечаева // Информационные и телекоммуникационные технологии. – 2013. – № 17. – С. 61–74.
185. *Новиков Д. А.* Рефлексивные игры / Д. А. Новиков, А. Г. Чхартишвили. – М. : СИНТЕГ, 2003. – 149 с.
186. *Нугаев Р. М.* Схема развития научных теорий: ценностное измерение / Р. М. Нугаев // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 124–134.
187. *Оруджев З. М.* Способ мышления эпохи: философия прошлого / З. М. Оруджев. – М. : Едиториал УРСС, 2009. – 399 с.
188. *Панарин А.* Постмодернизм и глобализация: проект освобождения собственников от социальных и национальных обязательств / А. Панарин // Вопросы философии. – 2003. – № 6. – С. 16–36.
189. *Паскаль Б.* Мысли / Б. Паскаль. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1995. – 480 с.
190. *Петухов С. В.* Геометрии живой природы и алгоритмы самоорганизации / С. В. Петухов. – М. : Знание, 1988. – 48 с.
191. *Печчеи А.* Человеческие качества / А. Печчеи; пер. с англ. О. В. Захаровой ; общ. ред. и вступ. ст. Д. М. Гвишиани – М. : Политиздат, 1985. – 312 с.
192. *Пиаже Ж.* Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное / Ж. Пиаже // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 125–131.
193. *Пиаже Ж.* О природе реактивности / Ж. Пиаже // Вестник МГУ. – 1996. – № 3. – С. 8–17. – (Серия 14: «Психология»).
194. *Платон.* Парменид / Платон // Собрание сочинений : в 4 т. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – 860 с.
195. *Платон.* Федр / Платон // Собрание сочинений : в 4-х т. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – 528 с.
196. *Попович М. В.* Діалог культур і раціональність / М. В. Попович // Історія філософії: Досвід теоретичної саморефлексії. – Київ : Укр. Центр духовної культури, 1998. – Вип. 1. – С. 69–71.

197. *Попович М. В.* Цивілізаційні кризи і соціальний прогрес. Україна / М. В. Попович // Цивілізаційний вибір України і соціальний прогрес. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – С. 8–33.
198. *Поппер К.* Логика и рост научного знания / К. Поппер; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1983. – 605 с.
199. *Поппер К.* Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики / сост. Д. Г. Лахути, В. Н. Садовского, В. К. Финна ; пер. с англ. Д. Г. Лахути. – М. : Изд-во УРСС, 2000. – 464 с.
200. *Поппер К. Р.* Объективное знание: Эволюционный подход / К. Р. Поппер; пер. с англ. Д. Г. Лахути, отв. ред. В. Н. Садовский. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 605 с.
201. *Потанина Л. Т.* Воспитательный потенциал образно-символического мышления / Л. Т. Потанина // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 1. – С. 89–94.
202. *Пригожин И.* Креативность в науках и гуманитарном знании: исследование отношения между двумя культурами / И. Пригожин // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 99–105.
203. *Пригожин И.* Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : ЛКИ/UPSS, 2008. – 432 с.
204. *Пролесев С.* Освітній проект модерну та сучасний університет / С. Пролесев, В. Шамрай // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – Київ : Пед. думка, 2011. – С. 154–178.
205. *Пролесев С. В.* Модерна культура і глобальні трансформації сучасності / С. В. Пролесев // Ідея культури: виклики сучасної цивілізації; кол. авт.: Є. К. Бистрицький, С. В. Пролесев та ін. – Київ : Альтерпрес, 2003. – С. 12–76.
206. *Рассел Б.* Мудрость Запада: историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами / Б. Рассел ; пер. с англ., ред. П. Фулкес. – М. : Республика, 1998. – 479 с.

207. *Реале Дж.* Западная философия от истоков до наших дней / Дж. Реале, Д. Антисери. – СПб. : Пневма, 2003. – Т. 4. От романтизма до наших дней. – 880 с.
208. *Решетніченко А. В.* Стилi мислення в структурi соціальної ментальності / А. В. Решетніченко // Менталітет та протиріччя сучасного українського суспільства: політичні, соціологічні, культурологічні аспекти. – Запоріжжя : ЗДІА, 1994. – С. 70–72.
209. *Ровинский Р. Е.* Синергетика и процессы развития сложных систем / Р. Е. Ровинский // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 162–169.
210. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс ; Универс, 1994. – 478 с.
211. *Розенберг Н.* Как Запад стал богатым: экономическое преобразование индустриального мира / Н. Розенберг, Л. Бирдцелл ; пер. с англ. под ред. Б. Пинксер. – М. ; Челябинск : Социум; ИРИСЭН, 2015. – 448 с.
212. *Розин В. М.* Мышление: сущность и развитие. Концепции мышления. Роль мыслящей личности. Циклы развития мышления / В. М. Розин. – М. : ЛЕНАНД, 2015. – 368 с.
213. *Розин В. М.* Мышление и творчество / В. М. Розин. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
214. *Романов В. Л.* Креативные аспекты социальной самоорганизации и социального управления / В. Л. Романов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 59–71.
215. *Рорти Р.* Философия и зеркало природы / Р. Рорти. – Новосибирск, 1997. – 320 с.
216. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
217. *Рябушкина Т. М.* Познание и рефлексия : монография / Т. М. Рябушкина. – М. : Канон+ ; Реабилитация, 2014. – 352 с.
218. *Сакун А. В.* Евристика сучасності: знання, інновація, творчість : монографія / А. В. Сакун. – Київ : Книга, 2015. – 352 с.

219. *Свендсен Л.* Философия философии / Л. Свендсен ; пер. с. англ. Е. Воробьева. – М. : Прогресс-Традиция, 2018. – 208 с.

220. *Семенов И. Н.* Проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества. – М., 1983. – С. 154–181.

221. *Семенов И. Н.* Системно-методологическая и историко-научная рефлексия как средства прогресса психологии [Электронный ресурс] / И. Н. Семенов. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ram/ticket/65/14232581334fbc0ae9551ce64476bcc90444b0e5/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB.2009.pdf>.

222. *Смирнов С. А.* Бытие в свободе, или Проблема культурной идентичности человека в ситуации онтологического перехода / С. А. Смирнов // Философские науки. – 2004. – № 3. – С. 34–47.

223. *Соловьев И. В.* О содержании и взаимосвязях категорий «информация», «информационные ресурсы», «знания» / И. В. Соловьев, В. Я. Цветков // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2011. – № 6 (48). – С. 11–21.

224. *Соссюр Ф.* Заметки по общей лингвистике / Ф. Соссюр ; пер. с. фр. – М. : Прогресс, 1990. – 280 с.

225. *Степин В. С.* От теоретического знания – к постнеклассическим практикам / В. С. Степин // Постнеклассические практики: опыт концептуализации; под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. – СПб. : Мирь, 2012. – С. 8–12.

226. *Степин В. С.* Философия и эпоха цивилизационных перемен / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 16–26.

227. *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–18.

228. *Степин В. С.* Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

229. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
230. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1989. – 288 с.
231. Тернер Ф. М. Европейская интеллектуальная история от Руссо до Ницше / Ф. М. Тернер. – М. : Кучково поле, 2016. – 256 с.
232. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с.
233. Тоффлер Э. Футурошок / Э. Тоффлер ; пер. с англ. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
234. Трансформации в современной цивилизации: постиндустриальное и постэкономическое общество // Вопросы философии. – 2000. – № 1. – С. 3–32.
235. Тульчинский Г. Л. Новая антропология: личность в перспективе постчеловечности / Г. Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 2009. – № 4. – С. 41–56.
236. Тульчинский Г. Л. Проблема либерализма и эффективная социальная технология / Г. Л. Тульчинский // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С. 17–25.
237. Фаго-Ларжо А. Легенда о стриптизе философии (современные тенденции в философии науки) / А. Фаго-Ларжо // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 125–142.
238. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – М. : Прогресс, 1986. – 542 с.
239. Фергюсон Н. Цивилизация: чем Запад отличается от остального мира / Н. Фергюсон; пер. с англ. К. Бандуровский. – М. : АСТ: CORPUS, 2014. – 544 с.
240. Фихте И. Г. Основа общего наукоучения / И. Г. Фихте. – М. : Ладомир, 1995. – 655 с.
241. Фишман Л. Г. Постмодерн как возврат к Просвещению / Л. Г. Фишман // Вопросы философии. – 2006. – № 10. – С. 69–80.
242. Фомин С. С. Три аспекта глобализации / С. С. Фомин // Софія. Культурологічний журнал. – 2011. – № 11. – С. 113–131.

243. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / М. Фуко. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.
244. Фуко М. Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / М. Фуко ; пер. с. фр. А. Г. Погоняйло. – СПб. : Наука, 2007. – 677 с.
245. Фуко М. Интеллектуалы и власть / М. Фуко // Избранные политические статьи, выступления и интервью. – Ч. 2. – М. : Праксис, 2002. – 384 с.
246. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 576 с.
247. Фуко М. Что такое Просвещение? / М. Фуко // Вестник МГУ. – 1999. – № 2. – С. 132–149. – (Серия 9: «Философия»).
248. Хайдеггер М. Наука и осмысление / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления; пер. с. нем. В. В. Бибихин. – М. : Республика, 1993. – 447 с. – С. 238–252.
249. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие: статьи и выступления; пер. с. нем. В. В. Бибихин. – М. : Республика, 1993. – С. 192–220.
250. Хайдеггер М. Вопрос о технике / М. Хайдеггер // Время и бытие. – М. : Республика, 1993. – С. 420–423. – 447 с.
251. Хайдеггер М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
252. Хайдеггер М. Парменид / М. Хайдеггер ; пер. с. нем. А. П. Шурбелова. – М. : Владимир Даль, 2009. – 382 с.
253. Хайлбронер Р. Л. Философы от мира сего / Р. Л. Хайлбронер. – М. : КоЛибри, 2008. – 432 с.
254. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. – Москва–Ижевск : Ин-т компьютер. исследований, 2003. – 320 с.

255. *Хёйзинга Й.* Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Й. Хёйзинга; пер., сост. и вступ. ст. Д. В. Сильвестров; ком. Д. Э. Харитонович. – М. : Прогресс-Традиция, 1997. – 416 с.
256. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хекхаузен; пер. с нем. / под ред. Б. М. Величковского ; предисл. Л. И. Анцыферовой, Б. М. Величковского. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1986. – 392 с.
257. *Хилл Т.* Современные теории познания / Т. Хилл. – М. : Прогресс, 1965. – 533 с.
258. *Храмова В. Л.* Культурологические образы науки в постпозитивизме / В. Л. Храмова // Софія. Культурологічний журнал. – 2011. – № 11. – С. 14–58.
259. *Хюбнер Б.* Смысл и бес-СМЫСЛЕННОЕ время / Б. Хюбнер ; пер. с нем. А. Б. Демидов. – Мн. : Экономпресс, 2006. – 384 с.
260. *Хюбнер К.* Истина мифа / К. Хюбнер. – М. : Республика, 1996. – 448 с.
261. *Чучин-Русов А. Е.* Новый культурный ландшафт: постмодернизм или неоархаика? / А. Е. Чучин-Русов // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 24–41.
262. *Шаров А. С.* Рефлексия в развитии и становлении человека / А. С. Шаров // Ежегодник РПО. Психология в системе наук. Междисциплинарные исследования. – 2002. – Вып. 1. – Т. 9. – С. 47–49.
263. *Шашкова Л. О.* Діалог науки і релігії в культурно-історичному контексті: монографія / Л. О. Шашкова. – Київ : Грамота, 2008. – 328 с.
264. *Шевчук Д.* Надзвичайний стан і межі політичного: соціально-філософський аналіз / Д. Шевчук // Філософська думка. – 2013. – № 2. – С. 82–92.
265. *Шилков Ю. М.* Язык и познание. Когнитивные аспекты / Ю. М. Шилков. – СПб. : Владимир Даль, 2013. – 542 с.
266. *Шопенгауэр А.* Афоризмы и истины: сочинения / А. Шопенгауэр. – М. : ЭКСМО-Пресс ; Харьков : Фолио, 2000. – 733 с.
267. *Шульга Е. Н.* Эпистемологические аспекты формирования миропонимания: от смыслообразования к моделированию образа мира / Е. Н. Шульга // Опыт и смысл: кол. моногр.; отв. ред. Н. М. Смирнова. – М. : Ин-т философии РАН, 2014. – С. 180–202.

268. *Шюц А.* Избранное: мир, светящийся смыслом / А. Шюц ; пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев, С. В. Ромашко, Н. М. Смирнова. – М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с. – (Серия: «Книга света»).
269. *Шюц А.* Структури життєвого світу / А. Шюц, Т. Лукман. – Київ : Укр. Центр духов.культури, 2004. – 560 с.
270. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия и Лефевр / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление : Междунар. науч.-практ. междисциплинарный журнал. – 2006. – № 1 (6). – С. 5–12.
271. *Щедровицкий П. Г.* Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы / П. Г. Щедровицкий // Вопросы философии. – 2007. – № 1. – С. 36–54.
272. *Эйнштейн А.* Как изменить мир к лучшему / А. Эйнштейн. – М. : Алгоритм, 2013. – 272 с.
273. Экономика знаний : коллективная монография ; отв. ред. В. П. Колесов. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 432 с.
274. *Эпштейн М.* Знак пробела. О будущем гуманитарных наук / М. Эпштейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с.
275. *Эпштейн М.* От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир / М. Эпштейн. – М. ; СПб. : Центр гуманитар. инициатив, 2016. – 480 с.
276. *Эпштейн М.* Философия возможного / М. Эпштейн. – СПб. : Алетейя, 2001. – 336 с.
277. *Юлина Н. С.* Философия для детей / Н. С. Юлина. – М. : Канон+РООИ «Реабилитация», 2005. – 464 с.
278. *Юм Д.* Трактат о человеческой природе / Д. Юм // Сочинения в 2-х т. – М. : Мысль, 1965. – Т. 1. – С. 269.
279. *Якимова Е. В.* Теория социальных представлений в социальной психологии: дискуссии 80–90-х годов: научно-аналитический обзор / Е. В. Якимова. – М. : ИНИОН РАН, 1996. – 115 с.



280. *Ярославцева Е. И.* Постнеклассическая наука и современные гуманитарные практики / Е. И. Ярославцева // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: монография / под общ. ред. В. И. Аршинова, О. Н. Астафьевой. – СПб. : Мирь, 2012. – С. 109–126.
281. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс: пер. с нем. М. И. Левина. – М. : Республика, 1991. – 527 с. – (Серия: «Мыслители XX века»).
282. *Allen B.* Truth in Philosophy / B. Allen. – Cambridge : Harvard University Press, 1995. – 344 p.
283. *Bruner J.* Acts of Meaning / J. Bruner. – Cambridge : Harvard University Press, 1993. – 208 p.
284. *Dalalange F.* Sense and intersensoriality / F. Dalalange. – Leonardo. – 2003. – Vol. 36. – No. 4. – P. 313–316.
285. *Danziger K.* Naming the Mind: How Psychology Found its Language / K. Danziger. – London, 1997. – 212 p.
286. *Dearden R.* Autonomy and Education / R. Dearden // Dearden et al., 1972. – P. 448–465.
287. *Derrida J.* D'un ton apocalyptique adopté naguère en philosophie / J. Derrida. – Paris, 1983. – 100 p.
288. *Derrida J.* L'écriture et difference / J. Derrida. – Paris, 1967. – 436 p.
289. *Easthope A.* Poetry and phantasy / A. Easthope. – Cambridge, 1989. – 227 p.
290. European Commission. Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe / Rocard Report. – Brussels: European Commission, 2007.
291. European Commission. Science Education for Responsible Citizenship / Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education. – Brussels: European Commission, 2015.
292. *Feyerabend P.* Science in Free Society / P. Feyerabend. – London, 1978. – 221 p.
293. *Feyerabend P. K.* Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge / P. K. Feyerabend. – London : New Left Books, 1975. – 339 p.

294. *Galtung J.* Eurotopia: Die Zukunft eines Kontinents / J. Caltung. – Wien : Promedia, 1973. – 179 p.
295. *Gergen K.* An invitation to Social Constructionism / K. Gergen. – London, 1999. – 272 p.
296. *Gergen K.* Social Constructionism in Context / K. Gergen. – London, Sage. – 2001. – 223 p.
297. *Hacking I.* What is Tom saying to Maureen? / I. Hacking. – London Review of Books 28.9. – 11 May 2006. – P. 3-7.
298. *Hacking I.* Why Multiple Personality Tells Us Nothing About the Self/Mind/Person/Subject/Soul/Consciousness / I. Hacking // Bakhurst and Sypnowich. – 1995. – P. 159–179.
299. *Hacking I.* The Social Construction of What? / I. Hacking. – Cambridge : Harvard University Press, 1999. – P. 114–122.
300. *Korsgaard C.* Realism and Constructivism in Twentieth – Century Moral Philosophy / C. Korsgaard. – Cambridge : Cambridge University Press, 2008. – P. 308–326.
301. *Liessmann K. P.* Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissengesellschaft / K. P. Liessmann. – Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2006. – 175 p.
302. *Lovlie L.* The Promise of Bildung / L. Lovlie // L. Lovlie et al., 2003. – P. 151–170.
303. *Lyotard J.-Fr.* Neiman: The Instant / J.-Fr. Lyotard ; A. Benjamin (ed.) // The Lyotard Reader. – Oxford, 1989. – P. 240–249.
304. *Macintyre A.* After Virtue: a study in moral theory / A. Macintyre. – London : Duckworth, 1981. – 252 p.
305. *Macintyre A.* Objectivity in morality and objectivity in science / A. Macintyre // H. T. Engelhardt & D. Callahan // The Foundations of Ethics and its Relationship to Science. The Hastings Center, 1978. – Vol. 3. – P. 21–39.
306. *Mc Dowell J.* Having the World in View: Seller's, Kant, and Intentionality / J. Mc Dowell // The Journal of Philosophy. – XCIV. 9. – P. 231–450.

307. *Mc Dowell J.* Naturalism in the Philosophy of Mind / J. Mc Dowell. – 2009. – P. 257–275.

308. *Mc Dowell J.* “Responses” / In ed. Nicholas H. Smith // Reading McDowell: on Mind and World. – London ; N.Y. : Routledge, 2002. – P. 269–305.

309. *McMillzn K.* Virtual Reality: Architecture and the Broader Community [Electronic resource]. – Access: [www.arch.unsw.edu.au/subjects/arch/specres2/mcmillan/](http://www.arch.unsw.edu.au/subjects/arch/specres2/mcmillan/). – Title from the screen.

310. *Miller J.* Steven’s rock and criticisms am cure. – N.Y., 1976. – Vol. 30, No. 2. – P. 335–348.

311. *Mishra, P.* The 7 trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21<sup>st</sup> Century Learning [Electronic resource] / P. Mishra, M. J. Koehler and D. Henriksen // Educational Technology. – 2010. – March/April. – Access: <http://punya.educ.msu.edu/publications/mishra-koehler-henriksen2011.pdf>. – Title from the screen.

312. *Moran R.* Authority and Estrangement: An Essay on Self-Knowledge / R. Moran. – Princeton : Princeton University Press, 2001. – 240 p.

313. *Moran R.* Interpretation Theory and the First Person / R. Moran // Philosophical Quarterly. 1994. – No. 44 (175). – P. 154–173.

314. *Morell J.* Gentlemen of science: Early years of the British association for the advancement of science / J. Morell, A. Thackray. – Oxford : Clarendon press, 1981. – 592 p.

315. *Morin E.* Seven complex lessons in education for the future [Electronic resource] / E. Morin; translated from the French by N. Poller. – Paris: Unesco, 1999. – Access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740eo.pdf>. – Title from the screen.

316. *Owens D.* Reason Without Freedom: The Problem of Epistemic Normativity / D. Owens. – London : Routledge, 2000. – 208 p.

317. Report of the high-level group on science education chaired by Michael Rocard, 2007. – 29 p.

318. *Rodl S.* Self-Consciousness / S. Rodl. – Cambridge : Harvard University Press. – 2007. – 222 p.
319. *Rosenau J.* Turbulence in world politics / J. Rosenau. – London, 1990. – 504 p.
320. *Saldivar R.* Figural language in the novel: The Flowers of Speech from Cervantes to Joyce. – Princeton, 1984. – 267 p.
321. *Standish P.* The Ends of Education / P. Standish // Curren. – 2003. – P. 221–231.
322. *Tsvetkov V. Y.* Cognitive information models / V. Y. Tsvetkov // Life Science Journal. – 2014. – No. 11 (4). – P. 468–471.
323. *Tsvetkov V. Y.* Dichotomous Systemic Analysis / V. Y. Tsvetkov // Life Science Journal. – 2014. – No. 11 (6). – P. 586–590.
324. *Welsch W.* Unsere postmoderne Moderne. – Weinheim, 1987. – 334 p.
325. *White J.* Education and the Good Life / J. White. – London : Routledge, 1990. – 190 p.