

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

ФІЛОСОФІЯ

СВІДОЦТВО
про державну реєстрацію
серія КВ № 20044–9844 Р

освіти

PHILOSOPHY
of Education

2(25) 2019

НАУКОВЕ ФАХОВЕ ВИДАННЯ:
Категорія "Б",
Галузь знань – 03 Гуманітарні науки,
Спеціальність – 033 Філософія

Київ
2019

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Члени редакційної ради

Лі Бенніх-Бьоркман (Швеція)
Володимир Буданов (Росія)
Ольга Гомілко
Ірина Добронравова
Панос Еліопулос (Греція)
Марія Култаєва
Сергій Курбатов
Юрій Мелков
Вільям Макбрайд (США)
Пітер Макларен (США)
Ірина Предборська
Сергій Пролеєв
Дмитро Шевчук
Петар Яндріч (Хорватія)

Голова наукової ради

Вільям Макбрайд (США)

Члени наукової ради

Джо Бішоп (США)
Томас Сьорен Гоффман (Німеччина)
Ганна Губенко
Ірина Єршова-Бабенко
Світлана Калашнікова
Лариса Кіященко (Росія)
Олена Князева (Росія)
Василь Кремень
Володимир Луговий
Абель Франко (США)
Славомір Штобрин (Польща)

Головний редактор

Михайло Бойченко

Заст. головного редактора

Людмила Горбунова
Віктор Зінченко

Відповідальний секретар

Тетяна Матусевич

Веб-редактор

Георгій Багдасар'ян

Науковий часопис «Філософія освіти. Philosophy of Education» зареєстровано в міжнародних наукометричних базах даних, електронних бібліотеках, репозиторіях та базах відкритого доступу: РИНЦ/RSCI, CYBERLENINKA.RU, CITEFACTOR, MIAR, Registry of Open Access Repositories (ROAR), OCLC WorldCat, ERIH PLUS, ULRICHSWEB, Google Scholar, CrossRef, DOAJ, PhilPaper.

Адреса редакції:

Інститут вищої освіти НАПН України,
офіс 902, вул.Бастіонна, Київ, 01014.
тел. +38 (044) 286-64-02
e-mail: lugor2048@gmail.com

Сайт журналу:

www.philosophyeducation.com

З журналом також можна
ознайомитися на сайтах:
www.nbuv.gov.ua, www.philosophy.ua

© Філософія освіти/Philosophy of
Education

© Інститут вищої освіти НАПН України

EDITORIAL BOARD

Editorial Council

Li Bennich-Bjorkman (Sweden)
Vladimir Budanov (Russia)
Olga Gomilko
Iryna Dobronravova
Panos Eliopoulos (Greece)
Petar Jandrić (Croatia)
Maria Kultaieva
Sergii Kurbatov
William L. McBride (USA)
Peter McLaren (USA)
Iuri Mielkov
Iryna Predborska
Sergii Proleiev
Dmytro Shevchuk

Head of Scientific Council

William L. McBride (USA)

Scientific Council

Joe J. Bishop (USA)
Abel B. Franco (USA)
Thomas Sören Hoffmann (Germany)
Hanna Hubenko
Svitlana Kalashnikova
Larisa Kiyashchenko (Russia)
Helena Knyazeva (Russia)
Vasyl Kremen
Volodymyr Luhovyi
Slawomir Sztobryn (Poland)
Iryna Yershova-Babenko

Chief Editor

Mykhailo Boichenko

Deputy Chief Editors

Lyudmyla Gorbunova
Victor Zinchenko

Executive Secretary

Tetiana Matushevych

Web-Editor

Georgiy Bagdasarian

Scientific journal "Філософія освіти. Philosophy of Education" is registered in the international science-computer databases, electronic libraries, repositories and open access bases: РИИЦ/RSCI, CITEFACTOR, MIAR, Registry of Open Access Repositories, OCLC WorldCat, CYBERLENINKA.RU, ERIH PLUS, ULRICHSWEB, Google Scholar, CrossRef, DOAJ, PhilPaper.

Editorial address:

Institute of Higher Education of NAES of Ukraine, off.902, Bastionna, Kyiv, 01014.
tel. +38 (044) 286-64-02
e-mail: lugor2048@gmail.com

Journal website:

www.philosophyeducation.com

It is possible to review the journal at the following website: www.nbuv.gov.ua, www.philosophy.ua

© Філософія освіти/Philosophy of Education
© Institute of Higher Education

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ В ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

<i>Михайло Бойченко</i>	
Завдання для філософії освіти в Україні у світлі теорії поколінь	8
<i>Сергій Пролеєв</i>	
Шанси освіти у глобальному світі.....	35
<i>Людмила Горбунова</i>	
Освіта для стійкого розвитку: до обґрунтування впровадження	56

НІМЕЦЬКА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙ

<i>Теодор Адорно</i>	
Виховання після Аушвіца (переклад, анотація і примітки Віталія Брижніка, наукова редакція Михайла Бойченка).....	82
<i>Крістоф Асмут</i>	
Харківські лекції. Лекція 1. Фіхте і Шад – освіта як завдання (переклад з німецької мови та анотація Марії Култаєвої).....	100

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В НІГЕРІЇ: ДОСВІД ІНТЕРКУЛЬТУРНОГО ДІАЛОГУ

<i>Helen Chukwudi Oribayo, Ayodele Olalekan Shotunde, Godwin Ehi Azenabor</i>	
A Critical Reflection of Martins Buber's Philosophy of Education and Its Relevance in the New-State	114
<i>Emmanuel Ofuasia</i>	
A Comparative Exploration of John Dewey's and Julius Nyerere's Concepts of Education and African Development.....	127

ОСВІТА І НАУКА В ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

<i>Ірина Добронравова</i>	
Постнекласичний синтез знання	142
<i>Анатолій Пипич</i>	
Пост-некласичний синтез знання і соціальна наука	151
<i>Круглий стіл</i>	
«Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти»	169
Ведучі: <i>І. Доннікова, Н. Кривцова</i>	
Учасники: <i>О. Пунченко, Н. Савінова, В. Хміль, А. Нерубасська, А. Малівський, І. Загрійчук, Є. Іванова, П. Майборода, Ю. Мелков, О. Павлова, С. Антонюк, А. Серебряков</i>	

ДЕМОКРАТІЯ В ОСВІТІ: ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

<i>William L. McBride</i>	
Western Liberalism at Twilight (?)	211
<i>Вікторія Шамрай</i>	
Публічний інтелектуал як освітній проект	224
<i>Тетяна Матусевич, Лариса Колесник</i>	
Розвиток громадянської компетентності в рамках концепції НУШ: сучасні виклики для педагогічної освіти	240

ОСВІТА У ПРОСТОРИ КУЛЬТУРИ

<i>Юлія Моркина</i>	
Язык и поэтика: анализ концепций последователей А.А. Потебни. Часть II: Д.Н. Овсянко-Куликовский, А. Горнфельд, Т. Райнов, П. Энгельмейер	251
<i>Катерина Карпенко, Сергій Гулевський</i>	
Освітня функція документальних телевізійних серіалів: філософське осмислення	273

ТРАНСКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР НАУКОВОГО ЖИТТЯ

<i>Ольга Гомілко</i>	
Падіння Берлінського муру та сучасні виклики спорудження нових стін: рефлексія BASEES	287
<i>Наталія Бойченко</i>	
Старт «Програми вдосконалення викладання у вищій освіті України»: огляд Українсько-британського форуму «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті»	299
<i>Вимоги до подання</i>	313



DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-10>

УДК 101.9; 378.1

Круглий стіл «Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти»

(Національний університет «Одеська морська академія»,
14 червня 2019 року)

Анотація

В листопаді 2019 року в Національному університеті «Одеська морська академія» відбувся перший круглий стіл «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта». Одним із джерел натхнення для проведення круглого столу стала ювілейна доповідь Римського клубу з закликом до «нового Просвітництва», реформи мислення, знання й освіти. Кафедра філософії разом з Міжнародною академією психосинергетики і альфології («МАПА») представили новий міждисциплінарний науково-освітній проєкт, головна мета якого – пошук і впровадження людино- і культуровимірних освітніх технологій, з'єднуючих знання з практикою людського життя.

Другий круглий стіл, якій відбувся в НУ «ОМА» 14 червня 2019 року, зібрав викладачів і науковців з вишів Дніпра, Києва, Одеси, Харкова. Обговорення теоретичних і практичних питань освіти, мислення, знання і пізнання розгорнулось навколо концепту створювального знання. Освітяни та науковці обмінювалися думками щодо потреб суспільства в людиновимірній парадигмі соціального розвитку; щодо особливостей сучасного філософського і наукового мислення, ціннісних аспектів знання, гуманістичних інтенцій освіти. Тематику обговорення стали критичне та інтегральне мислення, проблема системності знання в сучасній освіті, творча побудова навчального процесу, використання системної методології у викладанні філософських дисциплін. Особливу увагу було приділено проблемі становлення освіченої людини, виявленню ресурсів її творчості і самотворчості. Учасники наголошували на евристичному потенціалі філософського знання, на необхідності коригування змісту філософських курсів задля його виявлення, створенні на базі філософії гуманітарних освітніх практик, зокрема, філософсько-психологічних. Було підкреслено, що вони сприяють не тільки індивідуалізації навчального процесу, але й самопізнанню і самореалізації студента і викладача.

Учасники круглого столу дійшли висновку, що концепт створювального знання розкриває єдність мислення, знання, цінностей і практики людського буття. Евристичний потенціал концепту виявлено в історичному, соціально-політичному, філософсько-психологічному аспектах. Висловлені альтернативні теоретичні і методологічні позиції свідчать про необхідність продовження дискусії щодо створювального знання, мислення і освіти.

Ключові слова: нове Просвітництво, створювальне знання, людиновимірні освітні технології, критичне мислення, освічена людина, філософсько-психологічні освітні практики.

Ведучі: *І. Доннікова, Н. Кривцова.*

Учасники: *О. Пунченко, Н. Савінова, В. Хміль, А. Нерубаська, А. Малівський, І. Загрійчук, Є. Іванова, П. Майборода, Ю. Мелков, О. Павлова, С. Антонюк, А. Серебряков.*

Доннікова І. А.: Шановні колеги! В листопаді минулого року стартував науково-освітній міждисциплінарний проект «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», мета якого – осмислення і впровадження нових освітніх технологій, які б сприяли створенню людиновимірного освітнього простору, з'єднали мислення, знання і культуру. Саме тому йдеться про створювальне знання – концепт, який, на наш погляд, відображає зміст освітніх реформ. Світоглядним, теоретичним і практичним орієнтиром для проекту стала ювілейна доповідь Римського клубу «Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet» (листопад 2017 г.), в якій запропоновано програму «нове

Просвітництво» – проект модернізації освіти для глобального реформування мислення і знання (Enlightenment 2.0).

Для початку обговорення я окреслю деякі аспекти. Що ми розуміємо під створювальним знанням? Перш за все, створювальність є характеристикою знання в культурному (ціннісному) контексті, тобто, виявляється в поєднанні знання і культурних практик. Йдеться таким чином про культуро- і людиновимірність знання при збереженні його об'єктивного змісту. При цьому маємо проблему узгодження об'єктивного та суб'єктивного змісту знання. По друге, створювальність передбачає здатність знання ініціювати смислотворчість і самотворчість людини в єдності зі світом: людина, що пізнає, творить себе в світі, відтворюючи світ в собі. Е. Морен визначив такий зв'язок як авто-еко-організацію. По третє, створювальність пов'язана з різноманітністю, а отже, й цілісністю смислопроявів людського життя, яка досягається завдяки знанню. Знання дає розуміння, а розуміння переводить людське існування з хаотичного стану у впорядкований, цілісний. Нарешті, створювальність означає різноманітність знанневих практик – способів і засобів включення знання в людське життя. Один з них – самоосвіта протягом життя, вміння виявляти і реалізовувати творчий потенціал знання. В зв'язку з цим змінюються цілі і завдання освіти. Вона стає специфічною складовою антропосоціокультурної реальності, в якій знання відображають сполученість колективного і індивідуально-особистісного. В цьому контексті одне з головних завдань освіти – навчити людину осмислювати, узгоджувати різноманітні соціокультурні практики, знімаючи їх агресивність і взаємовідторгнення, діяти в ситуації соціальної невизначеності і зростаючих ризиків, створюючи, таким чином, умови для саморозвитку. Тож, створювальність слід розуміти і як поєднання теорії і практики людського життя. У зв'язку з цим актуалізуються освітні гуманітарні практики, створення мульти-, між- і трансдисциплінарного освітнього простору, в якому людина набуває не тільки знань, але й вмінь поєднувати знання і власне життя.

Означені смислові контури не є остаточними. Концепт відкритий для прояснення нових смислів, які, сподіваюсь, ми виявимо в процесі дискусії. Тож запрошую всіх до обговорення і співмислення.

Пунченко О. П. Несомненно, в системе науки и образования, наиболее осмысленно репрезентирует себя созидательное знание. Различные аспекты этого знания находят отражение в новых образовательных концепциях: «общество обучения» (китайская модель); «общество знаний»; «STEM-образование для SMART-общества» (Украина, Литва); «образовательное общество», становление которого связано с образовательной революцией (школа А.И. Субетто, Россия) и др. В связи с этим

хотелось бы выделить два важных для науки и образования события, которые имеют значение и для осмысления проблемы созидательного знания. Первое – это XXIV Всемирный философский конгресс «Учиться быть человеком», который прошел в Пекине и снова вернул философию к проблеме человека. Проблема не нова, но что сегодня означает «быть человеком»? Учитывать только моральный аспект или формировать интеллект человека? Если речь идет об интеллекте, мы не можем обойтись без образования. Второе важное событие – доклад «Римского клуба» (в связи с 50-летием его становления) «Come on! Капитализм, близорукость, население и разрушение планеты», в котором особое место уделено образованию. Оно репрезентировано как фундамент формирования новой, единой, планетарной гармоничной цивилизации; нового духовно-нравственного мировоззрения; новой парадигмы образования, обозначенной как «новое Просвещение». Парадигма «нового Просвещения» должна основываться, во-первых, на связанности субъектов образовательного процесса, вызывать интерес, освободить энергию и активно задействовать способности обучаемых в этом процессе. Решение этих задач требует реформирования образования через широкое внедрение инноваций и конкуренции. Здесь основной задачей выступает формирование новой инновационной педагогической деятельности, которая является фундаментом освобождения образования от старой методологии обучения, базовым фактором раскрепощенности и эмансипации мышления и духа обучаемых. Концептуальная модель «нового Просвещения» охватывает полномасштабное развитие материальной и духовной сфер общественного бытия. Инструментальная модель реализует свое содержание на практике через постановку и проверку результатов экспериментов на их инновационность и эффективность, доказывая их значимость. Такая «связанность» моделей порождает конструктивную творческую конкуренцию в образовательной реальности. Во-вторых, «связанность» должна учитывать преемственность в образовании, то есть она должна опираться на позитив предыдущих парадигм образования, например, на идею единства образования и воспитания. Еще Конфуций утверждал, что тот, кто «постигает новое, лелея старое, тот может быть учителем». Одним из требований «нового Просвещения» выступает то, что оно должно носить ценностный характер, отражая квинтэссенцию человеческой мудрости. Для подготовки специалистов новой цивилизации необходима широкая интеллектуальная и художественная подпитка, что резко ослабляет позиции технократизма. Этому же будет способствовать и фокусировка «нового Просвещения» на устойчивости, взаимосвязанности всех систем биосоциального бытия человека, поэтому обучение будущих специалистов должно базироваться на новых дисциплинарных циклах

и пересмотре содержания старых дисциплин. Но главная задача «нового Просвещения» связана с переходом от старых форм аналитического мышления к культивированию интегрального, способного воспринимать, организовывать, согласовывать, воссоединять в органическую целостность фрагменты реальности для достижения ее истинного знания. Фактически выдвигаются требования смены стилевой установки мышления, которая детерминирована не только спецификой познавательных целей, но и характером ценностных ориентаций на данном этапе развития социума. Новая стилевая установка, характеризующая интегральное мышление, должна носить вероятностный характер, быть стабильно развивающейся системой, самодостаточным образованием, способным эволюционировать прежде всего под воздействием внутренних источников движения. Как выше было отмечено, главная задача «нового Просвещения» требует перейти в мышлении будущих специалистов от аналитического мышления к интегральному. Аналитическое мышление базируется на исследовании элементарных начал и принципов, в силу которых рассуждения принимают доказательный характер истинности, относительно сущности исследуемой проблемы. Интегральное мышление обеспечивает целостность познаваемого объекта. Это мышление увеличивает объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами, надстраивающих новый уровень знаний об объекте. Интегральное мышление должно характеризоваться стабильностью, надежностью, вариативностью, валидностью (обладать огромной силой по отношению к аналитическому), а также быть уникальным, то есть выражать свою специфическую сущность, обусловленную архитектурой и связью элементов и свойств исследуемого объекта; быть исключительным, оригинальным своими связями с наукой и образованием, а также характеризоваться невоспроизводимостью методологического воздействия на индивидуальное и общественное сознание. Фундаментом перехода к интегральному мышлению выступают процессы интеллектуализации, инновационности, информационности и гуманистичности науки и образования, то есть основные составляющие «нового Просвещения», базирующегося на ноосферно-информационной парадигме образования.

Савінова Н. А. Створювальне знання, як напрям філософської думки має важливе соціальне значення в умовах формування суспільства знань. З одного боку, дослідження шляхів креативності дають поштовх для формування нового системного типу мислення, певної алгоритмізації процесів осмислення і створення знання. З іншого – результати подібних досліджень мають неабияке практичне значення для всіх галузей знання, адже сприяють виходу наукового мислення на новий виток.

Цією проблемою опікується сьогодні ледь не кожна галузева наукова спільнота.

Переосмислення системи цінностей та сталих парадигм, внаслідок котрого змінюється все навколо нас, створює, як казала Маргарет Тетчер, «мінливий світ». І хоча в соціальній практиці зміни відбуваються, переважно, через ті чи інші економічні тренди, така мінливість притаманна усім сферам людського буття, всім аспектам життєдіяльності людини, групи, суспільства, держави. Це відбувається щоденно. Зміни нескінченні і передбачити їх, або керувати ними стає іноді неможливим за відсутністю не лише прагматичних геополітичних прогнозів, а й ефективних філософських пошуків.

Насамперед, ретроспективні дослідження та перспективні, футуристичні прогнози, можуть демонструвати моделі потенційного розвитку тих чи інших «кейсів» буття, що просто повинне ставати основою будь-якого прогнозу соціальних наук. Це стосується і економіки, і права, і соціальної комунікації, і філології. Звичайно, що і соціології, тренди розвитку якої можна певним чином побачити і у паростках дослідження створювального знання, і змодельовати їх коригування під тиском тих чи інших реальних та віртуальних факторів.

При цьому ж, відхід від біхевіористики і перехід до пошуків нових сенсів з позицій дослідження когнітивних процесів може певною мірою змінювати і самі основи будь-яких досліджень, формувати нові форми усвідомлення, давати шлях іншого сприйняття і ... прийняття реальності.

Бажаю всім учасникам Круглого столу плідної роботи, оптимізму і натхнення! Мені дуже хочеться, щоб ваші дослідження, дійсно, в подальшому були тиражовані серед якомога більшої кількості вчених. Для всіх нас сьогодні це розуміння – дуже важливе.

Хміль В. В. Продовжуючи думку Наталії Андріївни, спробую зв'язати поняття створювального знання з антропологічною парадигмою. На сьогоднішній день антропологічний підхід не є домінуючим в дослідженнях держави, проте тільки через феномен людини можна глибоко осмислити найгостріші проблеми сучасної кризи держави. Криза ідеї державності – це криза, перш за все, минулих форм контролю та управління, недостатня увага до антропологічної складової соціуму, у пріоритеті функціоналізму та раціоналізму, що проявилось у подіях в багатьох державах світу: перша хвиля в 60-70 роки – Угорщина, Прага, Франція, Німеччина, друга хвиля – 80-90-і роки – Польща, Югославія, Чехословаччина, Канада, Росія, а в новому столітті ця криза оселилася в Україні. Аналіз держави з позицій антропологічного підходу, тобто екзистенційного виміру людського буття в його взаємодії з державною формою існування, ґрунтується на очікуванні довірливих моральних стосунків з

нею, зменшення регламентацій, захисту конституційних прав людини, та забезпечення простору для ініціатив. Введений парадигмальний аналіз держави на основі антропної складової надає можливості описати широку сферу складних взаємовідносин держави та людини в морально-онтологічному і гносеологічному контекстах. Такий аналіз дає можливість побачити місце людини в державі та нові смисли її існування, фіксуючи несумісність традиційних парадигм державних утворень по відношенню до індивіда. Осмислення чотирьох антропологічних парадигм, таких як держава прямого примусу, ліберальна держава, неоліберальна та постліберальна виявляють їх відмінності. Перша рання парадигма пов'язується з державами традиційного суспільства, що вміщують в себе складний конгломерат влади державотворюючого етносу, своєрідних форм організації життя, релігійної свідомості, культури та характеризується жорстким примусом підданих. Друга парадигма відрізняється ліберальною ідеологією як антидержавною концепцією, що зменшує роль держави, на користь громадянського (економічного) суспільства. Завдяки таким змінам з'являється новий тип людини як громадянина, що має право публічно захищати свої інтереси. Третя неоліберальна парадигма держави поглиблює розрив між інтересами індивіда та держави, поглинаючи громадянське суспільство. Держава втручається в усі сфери соціального буття, що є підставою для контролю над особистістю. Держава стає законодавцем абсолютної етики як умови для консолідації суспільства. За допомогою політичної, ідеологічної, психологічної та інших маніпуляцій підвищується контроль влади в обмеженні громадянської активності стосовно захисту громадянських прав та можливості надавати моральні оцінки державній ідеології. Постліберальна парадигма держави характеризується комунікаційною активністю населення, що приводить до суперечності із старими засобами контролю та новою реальністю, новими смислами, вносячи інше розуміння свободи відносно ліберальних цінностей, таких як самодіяльність, доступ до культури, гідність, повага до прав і свобод інших. При цьому людина, її інтереси, самореалізація, життя стають головними цінностями суспільства. Держава, якщо намагається зберегтися як цивілізаційний інститут, вимушена буде враховувати нові обставини в процесі соціального управління. Теза про те, що держава є втіленням ідеї високої моральності має втратити свій декларативний характер та дійсно орієнтуватися у своїй діяльності на людиновимірну парадигму сучасного державотворення.

Доннікова І. А. Я підтримую позицію Володимира Васильовича і вважаю, що державотворення має стати одним з аспектів життєтворення людини, принаймні освіченої. Тому виникає питання, що сьогодні

означає бути освіченою людиною? Парадоксальність ситуації полягає в тому, що в аудиторію заходять професійні викладачі з колосальним багажем академічного знання, але використання ними традиційних освітніх методик часто заважає творчому навчальному процесу. При цьому студентська молодь дуже потребує нових знань. Я б сказала, що в аудиторіях має місце екзистенційний конфлікт поколінь, які належать до різних інформаційних епох. Причому часто проблема носить чисто технологічний характер – викладачі дійсно не знають, як комунікувати з аудиторією, яка вимагає креативних підходів. Тому проблема самоосвіти стоїть і перед педагогами. Ці практичні аспекти також потрібно обговорювати. Олег Петрович зупинився на цивілізаційних завданнях проєкту «нове Просвітництво», а мені більш імпонує девіз Просвітництва, звернений до кожної людини. Він проголошений І. Кантом, але вперше сформульований Горацієм: «Дерзай знати!». Нове Просвітництво необхідно, оскільки класичне Просвітництво породило «розділове мислення» (Е. Морен), а воно, в свою чергу – «великий розлом» між людиною і суспільством, суспільством і природою. Прийшов час «з'єднувального мислення» або мислення зв'язування, як його визначає Морен, або інтегрального, як воно позначено в доповіді Римського клубу. Ми повинні навчитися з'єднувати, тобто оволодіти творчим знанням з властивими йому синергійними ефектами, в тому числі навчитися з'єднувати знання і практику. Як цього досягти в системі освіти – актуальне питання. Хоча в даному випадку мені здається не дуже вдалим поняття «система», оскільки саме завдяки системі (вірніше, частіше її опору) гальмується багато інновацій. Сьогодні краще будувати мережеву модель освіти як більш динамічну, демократичну, що сприяє взаємному навчанню викладача і студента.

Нерубаська А. О. Мне, напротив, не чуждо понятие «система». На мой взгляд, сеть и система – не противоречащие друг другу понятия. Тезис, которого я придерживаюсь, а он и есть основной принцип системного подхода: любой объект можно рассматривать как систему. Украинский ученый, представитель одесской школы системного анализа А.В. Чайковский рассмотрел метод композирования и декомпозирования, соединив его с общей параметрической теорией систем, разработанной в 60-е годы прошлого века известным философом Авениром Ивановичем Уёмовым. Речь пойдет о возможности использовании инструментария общей параметрической теории систем в преподавании философии. Первоначально я хотела бы остановиться вот на чем. С 2004 года я работаю в системе высшего образования с разной учебной аудиторией – будущими военными, социологами, математиками, гуманитариями и техническими специалистами. Первый вопрос, который зада-

ют студенты, независимо от специализации: «Зачем нам философия?». Этот вопрос студентов я перевожу в проблему, говоря о том, что на него они сами ответят на последнем занятии. Но для меня самой возникает проблема, как охватить весь объем учебного материала в ситуации сокращения учебных часов, чтобы студенты в конце учебного курса получили открытую систему философского знания и векторы дальнейших размышлений. Я предлагаю на обсуждение один из возможных способов изучения основных идей философии на семинарских занятиях, в данном случае как пример представлены некоторые философские идеи Нового времени.

Кратко суть метода заключается в следующем. Любую систему можно представить в виде иерархии трех дескрипторов – концепта, структуры и субстрата. Студент получает задание – разложить различные концепции бытия личности, например, в философии Рене Декарта и Бенедикта Спинозы, по трем дескрипторам, то есть представить их в виде системы. В результате компонования получаем третью, или четвертую, или любую другую по номеру систему. Метод компонования и декомпонования систем можно использовать для выявления соответствия между разными системами, где системообразующие предикаты систем совпадают. Определяем концепт в концепции Декарта. Связь бездушного и безжизненного телесного механизма с душой, обладающей мышлением и волей – это реляционный концепт системы бытия человека. Любому концепту соответствует определенная структура. Структурой системы бытия человека у Декарта могут выступить принципы: умеренности, избегания поспешности и крайности, разумности и принятия решений, стремления к изменению самого себя, а не окружающего мира, обладание волей. Субстрат – это человек, то есть объект, на котором реализуется структура. Следующей может быть выбрана система Спинозы. Аналогичным образом выделяем в ней концепт, структуру и субстрат. Концептом системы бытия человека примем отношение привязанности человека к воли Бога. Атрибутивную структуру представят уровни познания, с помощью которых человеку дано познавать мир. Субстрат не меняется, т.е. им является человек.

Концепты двух систем можно объединить в третью систему – систему рационализма и определить ее дескрипторы. Главные идеи двух концепций Нового времени представляют позицию в истории философии названную рационализмом. Идея, что только разум – это единственный источник познания может быть принята за концепт системы. Философские идеи Декарта и Спинозы в отношении бытия человека станут структурой данной системы, а субстрат, на котором реализуется эта система, есть все тот же человек. Структуру можно расширить, добавляя концепции философов, например Г. Лейбница или других рационалистов.

Доннікова І. А. Алло Олександрівно, яка все ж таки мета використання такого інструментарію – вивчити теорію систем або історію філософії?

Нерубаська А. О. Цель – проработать как можно больше учебного материала доступными для студентов технических специальностей способами. Для них более привычным является язык формул и схем. Достаточно быстро разобравшись с концептом, структурой и субстратом (они в общей параметрической теории систем записываются и в виде формул), студенты лучше усваивают основные философские идеи.

На самом деле, студенты слабо владеют методами и методологией. И таким образом это возможность показать, как работают методы, в том числе и в гуманитарном знании, в данном случае в изучении философии. Таким образом, мы прорабатываем и методологию, и историю философии. Семинары проходят достаточно живо, студенты ухватывают глубину философских концепций.

Кривцова Н. В. Якщо Ви розглядаєте людину як «субстрат, який не змінюється» і є об'єктом, на якому реалізується структура системи буття, то як, спираючись на запропоновану схему, можна підготувати освічену людину? У чому тут виражається створювальність знання?

Нерубаська А. О. Авенир Иванович Уемов всегда подчеркивал, что субъективность системного метода, заключается в том, что вы сами можете представить эту систему, поскольку концепты (и другие дескрипторы) в одной и той же системе могут быть разными. Преподаватель должен быть дирижером для студентов. От него зависит, как они «сыграют». Поскольку я владею инструментарием системного метода, то применяю его на своих занятиях. Но могут быть использованы и другие методы. Главное, чтобы студент не просто «складировал» знания, а мог анализировать, то есть развивал аналитическое мышление.

Іванова Є. М. Як методолог, я хочу підтримати Аллу Олександрівну. Мені доповідь сподобалась як приклад використання системно-параметричного методу в освіті. Університет – це місце, де студенти стикаються з дуже складними інтелектуальними об'єктами (наприклад, філософськими теоріями), які ми не можемо ні спростити, ні змінити. Як їх викладати, групувати, які використовувати педагогічні стратегії – дуже актуальна проблема.

Загрійчук І. Д. У мене питання до Євгенії Михайлівни. Якщо студенти, як Ви говорите, займаються складними інтелектуальними об'єктами, чому тоді в їхньому середовищі має місце певна нехіть до такої високоінтелектуальної сфери, як філософія?

Іванова Є. М. Це питання, напевно, можна віднести до питання, яке вже прозвучало: «Навіщо нам філософія?». Але студенти також можуть ставити питання – навіщо нам історія, фізкультура і так далі, оскільки

ще не мислять універсально. В умовах університету їх треба цьому навчити.

Кривцова Н. В. Коли діють суб'єкти навчально-виховного процесу, ми можемо лише зафіксувати, виділити структуру, про яку Ви говорили. І тільки через відношення «людина-людина» ми можемо щось дати студенту і звичайно отримати від нього. Людина, на мій погляд, це не тільки «незмінний субстрат», а й динаміка, в якій структура буття, що складалася, розсипається, «обнуляється»; відбуваються скачки, складається мережа нових зв'язків та їх взаємодій, народжується нова структура нової системи буття людини. Тому важливо враховувати психологічний аспект освіти, особливо при роботі з першокурсниками, які переживають кризу адаптації до нових умов соціалізації.

Студенти через їх особистісну незрілість можуть бути дійсно не готові до роботи з високоінтелектуальними об'єктами. При цьому, якщо має місце особистісний опір і «наполягання на власній думці», нехай навіть некомпетентне з точки зору викладача, для психолога даний факт свідчить не стільки про ригідність і незрілість установок і людини в цілому, а в поєднанні з опором студентів – про те, що людина знаходиться в дуже непростому стані, коли для його потенційної сфери характерним є тип/рівень, який отримав назву s-режим-аттрактор потенціалу самореалізації особистості. Його показниками є високі значення ригідності і агресивності особистості при низьких рівнях ресурсності. Звідси – агресивність поведінки молоді, негативізм і опір роботі з високоінтелектуальними об'єктами. Всі ресурси особистості буквально «заблоковані», а її самореалізацію динамізують потреби в стабільності і комфорті. При цьому, людина при всій її готовності йти вперед, виявляючи свою наполегливість у самовизначенні, буде відстоювати суб'єктивну, нехай навіть неконструктивну позицію, часто ризикуючи здоров'ям, прагнучи за межі «Я», залишаючись «глухим» до закликів педагога, який пропонує наукові інструменти для самопізнання і саморозвитку. Наше завдання як педагогів – навчитися розпізнавати ці стани потенційної сфери особистості студентів, відрізняючи «не хоче» від «не може», і діяти адекватно сформованим умовам.

Малівський А. М. Шановна Алло Олександрівно, мені здається, що Ваша доповідь в рамках круглого столу є скоріш провокаційною, ніж наративною. Я переконаний, що в історії філософії насамперед доцільно шукати гуманістичний вимір, а Ви за допомогою системного методу виносите його за дужки. З цим я не можу погодитись. По-перше, Ви розглядаєте студента як об'єкт (за допомогою методології), а ж бачу в ньому живу людину. По-друге, Ви мабуть не будете заперечувати, що філософське вчення укорінюється в обставини особистого життя? А тому, аналі-

зуючи питання про те, як ще можна вивчати Декарта, варто пам'ятати, що він був людиною, яке не жила за напередвстановленою програмою. А отже, є можливість зацікавити студентів, показати що Декарт може бути нашим цікавим співрозмовником в ході аналізу сучасних проблем. Строго кажучи, є два варіанти навчання – можна курс пройти, а можна прослухати. Для нас має бути важливо, щоб студенти курс прослухали, щоб він їх «зацепив».

З чого починається філософія Декарта? Прийнято вважати, що вона починається з аналізу проблем методології, втіленням яких є його твір «Правила для керування розумом». Але, як слушно зауважують дослідники його спадщини сьогодні, Декарт починається не як вчений, для нього науковий інтерес є домінуючим. Перша проблема (наскрізна в його творчості), яка його цікавила – етична: по якому шляху мені йти, як мені жити? В своїх ранніх працях він пише те, що студенти будуть сьогодні сприймати з оплесками: «В період навчання я відкинув підручники і захопився читанням художньої літератури». Слушно привернути увагу до високої оцінки Декартом евристичного потенціалу мистецтва. Також слушним виглядає його афоризм про те, що набагато більш глибоких думок зустрічається у текстах поетів і письменників, ніж у вчених.

Один з найвідоміших творів Декарта «Дискурсії про метод» можна прочитати як запит на розбудову антропології. Перша його назва, озвучена в приватному листі, була пов'язана з проблемою людини – «Проект всезагальної науки, яка може підняти людську природу на більш високий щабель досконалості». І хоча, по-перше, цей текст більш відомий за іншою назвою, по-друге, він не вживає слово «антропологія» в назві, я наполягаю - цей твір має бути прочитаний як антропологічний. Істотно зауважити, що для нього антропологія була тісно пов'язана з етикою. Антропологія тут – вчення про суще людини, етика – вчення про належне. Слушно пам'ятати про справедливі спостереження сучасних дослідників, котрі зазначають, що етика – більше, ніж зовнішній фасад «Дискурсії про метод».

Аргументом на користь тези про Декарта як живу та розкуту людину, далеку від образу педанта і сухаря, є той факт, що він текст «Дискурсії про метод» він починає з іронії. Його перше речення виглядає приблизно так: Оскільки розум розподілений найбільш справедливо, то ніхто не жаліється на його нестачу. Крім того, з образом Декарта традиційно пов'язаний великий шлейф міфів, а саме - він раціоналіст, зводить людину до речі, яка мислить, залишає поза увагою внутрішній світ людини тощо. Але з позицій сучасної історико-філософської науки тут йдеться про позицію людини, яка майстерно приховувала свої переконання. Ця робота писалась ним як запрошення до дискусії, з подальшим осмисленням відгуків на неї. А оскільки означений задум виявився нереалізова-

ним, тому дещо пізніше він прийняв рішення написати «Медитації про першу філософію» з підзаголовком про доведення існування Бога. Здавалось би, в приватному листуванні Декарт сам дає достатні підстави для тлумачення тексту «Медитації» як спрямованого на захист науки. Зокрема він пише, що хотів обґрунтувати достовірність наукового знання. Але означене бачення сьогодні виглядає недостатнім, оскільки залишає поза увагою ряд важливих моментів. Передумовою їх змістовного осмислення сьогодні є увага до ідейного багатства його метафізики. Нині є все більш очевидним факт нередукованості її до дуалізму душі і тіла. Аналізуючи складну проблему змістовної специфіки картезіанської метафізики, слушно звернути увагу на спостереження столітньої давності Миколи Бердяєва про те, що досі немає метафізичної антропології. Я наполягаю на досі недооціненому евристичному потенціалі цього словосполучення. Якщо подивитись сьогодні уважно на своєрідність Декартівського доказу Бога та його мотиви, то важко не помітити – для нього насамперед важлива відповідь на питання про те, як людина має жити. Сучасні декартознавці обстоюють думку про те, що Декарта в «Медитаціях» доводить існування Бога виходячи з потреб і природи людини. Зокрема третій Медитації він з факту власного існування робить висновок про існування Бога – я існую, а отже Бог існує.

В спадщині Декарта є несподівані (навіть парадоксальні) думки з позицій його традиційного бачення як методолога науки. Насамперед, він настільки багато уваги приділяв проблемам самопізнання і саморозбудови, що їх правомірно характеризувати як епіцентр його спадщини. Наприклад, в «Принципах філософії» він пише (випереджаючи екзистенціалістів) – для доказу Бога достатньо самої лише тривалості людського життя. Інша його глибока фраза, котра сьогодні виглядає явно «несвоєчасною» для Нового часу – «не можна зрозуміти чужу думку так, ніби сам до неї прийшов».

Більше всього сьогодні нам допомагає спростувати хрестоматійні ярлики Декарта його праця «Пасії душі» (або «Пристрасті душі»). Йдеться про ярлики раціоналіста, дуаліста, методолога науки і таке інше. (Прояви означеного підходу були продемонстровані в попередній доповіді) Пасії для Декарта – ті стани душі, які не залежать безпосередньо від розуму і волі людини. Основна етична проблема цього тексту – питання про те, як людина може опанувати свої пасії. Аналізуючи специфіку пасій, доцільно зосередити особливу увагу на першу і останню. Перша – це подив, фундаментальна пасія, на якій базуються всі інші. Остання – великодушність, яка увінчує всі інші і є ключем до всіх інших чеснот. Схематично відповідь на питання про те, як людина має жити?, виглядає так - шляхетно, благородно, з почуттям власної гідності. Часто приписувана йому орієнтація на перетворення світу є, образно кажучи, «притяг-

нутою за вуха». В останньому прижиттєвому тексті Декарт продовжує відстоювати своє право зберігати той самий настрій, про який він писав на сторінках «Дискурсії» – особиста свобода (дозвілля) та душевна рівновага. Вони для нього є ті найбільші цінності, заради існування яких він схильний приховувати у своїх творах найбільш сокровенні думки. Тобто Декарт для нас сьогодні – це жива, органічна, цілісна людина, яка випередила свій час і може багато чого нам дати, якщо ми докладемо достатньо зусиль для того щоб в нього вчитатись.

Доннікова І. А. Анатолію Миколайовичу, на ваш погляд, який підхід до викладу історії філософії є більш продуктивним – власне історичний з охопленням всіх проблем або такий, який Ви продемонстрували – на прикладі конкретної постаті розкривати філософію, поєднуючи життя філософа з його філософськими пошуками?

Малівський А. М. Я б вибрав другий варіант. Ми маємо викликати живий інтерес, залучати емоції студентів. А тому у викладанні філософії пріоритетними повинні бути авторські курси.

Загрійчук І. Д. Анатолій Миколайович! Як на мене, філософія – це перш за все концептуалізація знання, доведення його до понятійного, а значить теоретичного рівня. Якщо Р. Декарт – “не раціоналіст”, “не дуаліст”, “не методолог науки” і таке інше, то все ж таки, ким він є?

Малівський А. М. Звісно, можна, але сьогодні це неможливо робити, ігноруючи ключовий характер його антропологічного інтересу.

Кривцова Н. В. Можна дивитися на методологію ширше, не просто як на інструментарій наукового пізнання, а як на шлях самопізнання і самореалізації особистості дослідника наукової інформації. Без самопізнання, розуміння своїх можливостей і обмежень ми не зможемо вийти за межі існуючих кордонів, знайти і розкрити своє людське начало. У цьому сенсі Декарт – методолог.

Малівський А. М. Якщо він методолог, то насамперед методолог самопізнання і самореалізації. Інакше кажучи, його методологія науки базується на антропологічному фундаменті.

Загрійчук І. Д. Кілька слів стосовно створювального знання. Очевидно, якщо мова йде про знання як активну складову життєдіяльності людини, то тут пригодились би така аналогія. Що таке «проблема»? Це, очевидно, те, що нам потрібно усвідомити, вивчити, розв'язати. А що тоді означає «сформулювати проблему»? Скоріше всього, це сказати про те, чого ти не знаєш. Але ж це протиріччя: як можна сформулювати те, що тобі ще тільки належить вивчити? І тут варто з метою пояснення звернутись хоча б до такого прикладу-аналогії. Тим більше, що знання асоціюється нами зі світлом. Так ось, світло від джерела, як би далеко воно не розповсюджувалось, врешті-решт, виснажується і переходить в темряву. Але різкої межі між темрявою і світлом, як ми знаємо, немає.

Оцей простір – ні світла, ні тіні – можемо назвати «сірою зоною». Стосовно пізнання ця ситуація і є проблемою. В цій «сірій зоні» існують проблеми. В цьому просторі формулюються гіпотези, передбачення. Це ще не є знання, а лише певні здогадки, які можуть в подальшому, за умови їх підкріплення аргументами та фактами, перетворитись у справжнє теоретичне знання.

Мені здається, що саме таким шляхом формується понятійне мислення, яке є і філософським, і теоретичним, а, відповідно, і створювальним. Зі студентами слід спілкуватись їхньою мовою, принаймні спочатку, щоб потім поступово, крок за кроком формувати теоретичну візію на світ. Тут я підтримую думку Анатолія Миколайовича та інших учасників дискусії, що нам порібно шукати шляхи підвищення рівня комунікації зі студентами.

Кожна притомна людина мислить. Мислить своєрідно, по-своєму, оригінально. Мислить творчо, має свою точку зору на той чи інший предмет, те, чи інше явище. В щоденному житті все це здається так природно, так само собою зрозуміло, що складається враження нібито це істина в останній інстанції. Власне таку позицію можна почути не лише серед людей поза навчальними закладами, але й у студентському середовищі. Більше того, в добу «розкутості», яку ми сьогодні переживаємо, нерідко навчителі молоді наполягають на тому, що власну позицію слід не тільки мати, але й відстоювати. І це дійсно так. Але в такому трактуванні позиції якимось дивним чином в тіні залишається питання, про яку саме позицію йдеться.

Поза тим емпіричним фактом, що позиції у кожного з нас насправді часто різні, ми не можемо заперечувати й того, що обмін поглядами та їх відстоювання, має сенс лише тоді, коли нас все ж щось об'єднує. Це «щось», очевидно, стосується саме основи, на якій «проростає» та чи інша позиція, той чи інший погляд на світ. Якщо має місце позиція і її відстоювання, то останнє може здійснюватись за умови, коли йдеться про спільний предмет.

Розуміння будь-якого предмету може реалізовуватись в різних підходах до його осмислення, в більш чи менш глибокому його пізнанні, але, очевидно, буде не зовсім правильно різні судження з цього приводу вважати рівноцінними, а значить істинними. Недостатньо мати позицію, свою думку – важливо, перш ніж її відстоювати, переконатись, що вона того варта, що вона істинна, або принаймні наближена до неї.

Визначення істини – процес складний та суперечливий. Не завжди навіть глибоко ерудовані мислителі можуть з упевненістю сказати, що їхня позиція є абсолютно вірною. Але це не означає, що будь-яку «шалену» гадку слід виносити на публічне обговорення, перш ніж сам автор не переконається в її добротності. Таким чином, публічне відстоювання не

лише теоретичної, але й життєвої позиції повинно пройти спочатку «внутрішню цензуру», перевірку на предмет істинності самим її автором.

Тільки після певного зважування власної позиції на предмет істинності, коли для відстоювання є певні аргументи, не лише можна, але й необхідно таку позицію як висловлювати, так і захищати. Адже публічне зіткнення аргументів, наукова дискусія спроможні довершити процес обґрунтування результатів наукового пізнання. Дійсно, як мовиться, в спорі народжується істина.

Слід мати на увазі також те, що якщо істина є процесом, то те чи інше твердження з часом може виявити своє обмеження, неточність, недостатню істинність. Власне це й породжує думку про те, що істина, яку б сповідували усі, неможлива. Але виникає питання: якщо істина може уточнюватись чи конкретизуватись в процесі розвитку, чи означає це, що нічого неперехідного, незмінного, «абсолютного» в ній немає? Чи все, що ми вважаємо змістом знання, є настільки мінливим, що стосовно істинного пізнання неможливо сказати нічого більше, ніж те, що у кожного свій погляд на світ? Очевидно, що поширене упередження про суб'єктивний характер нашого знання, особливо якщо вести мову про суспільство, культуру, особисте життя людини, вимагає аналізу і теоретичного поглиблення.

Отож, істина існує в системі. Справжнє, правдиве знання системне зазвичай. Будь-яка система є сукупністю елементів, які пов'язані між собою необхідним чином. Це означає, що зв'язок між ними послідовний, логічний. В цій послідовності всі поняття, які описують предмет пізнання, нерозривні та в строгій послідовності впливають одне з одного. Дану послідовність, чи пак логічність, неможливо порушити, не руйнуючи всієї системи, а значить істинності нашого знання. Системність знання іншими словами ще називають цілісністю.

Прикладом прагнення до такої цілісності знання є пошуки першими філософами першопочатку світу. Якими б дивними та наївними нам сьогодні не видавались покладання в основу світу античними мислителями «води», «повітря», «апейрону», «вогню», «числа», «атома» і т. п., усі їхні намагання неможливо оцінити інакше, ніж прагненням мати цілісне уявлення про світ, знати світ, як ціле. Усі космологічні вчення містили в собі недостатньо прозоро артикульований принцип: істинним знання може бути тільки тоді, якщо воно системне, а системність забезпечується виведенням усього знання з єдиної основи. Тобто, істинне знання повинно бути виведене, породжене, генетичним за своєю природою.

Якщо повернутись до вже згаданого крилатого висловлювання, що в спорі народжується істина, то слід зауважити, що ключовим словом в цьому виразі є слово «народжується». Отож, істина як становлення неможлива без єдності старого і нового, традиційного та інноваційного,

врешті-решт абсолютного і відносного. Істині притаманний генезис, який завжди реалізується через протиріччя, точніше, через його розв'язання.

Виходячи із сказаного вище, можемо вказати на причину побутування позиції, вираженої так неоковирно, як: у кожного своя істина. Очевидно судження такого характеру викликано абсолютизацією моменту відносності в процесі розвитку. Наявність різних позицій в учасників дискусійного поля ще не означає їх істинності. Відповідно, визнання не лише будь-якого судження, але й твердження, здавалося б, достатньо обґрунтованого, не може вважатись остаточним, а значить абсолютно істинним.

Істина існує в системі, яка постійно розвивається, є «живою». А тому до будь-якого знання, особливо теоретичного, слід ставитись з долею іронії, допускаючи, що воно з часом може виявитись обмеженим. Неправильною є позиція, яка конкретно-історичну форму знання доводить до абсолютизації і оголошує її остаточною. Тим більше, коли істинними оголошуються ті чи інші погляди окремої людини і на цій підставі робиться узагальнення, що у кожного своя істина. Таке визнання є відмовою від випробовування наявних суджень, від перевірки їх на істинність, а значить є «зрадою» істини і проголошення такою будь-якої думки, незалежно від того, якою вона є за змістом.

Може скластись враження, що сказане вище є настільки банальним і загальновідомим, що на цю тему навіть не варто говорити. Тим більше твердити, що це є проблемою сучасної освіти. Частково з цим можна погодитись, але лише частково. Дійсно, в навчальних закладах вивчаються наукові дисципліни, які подають знання системно. Тим не менш, у студентів часто виникають труднощі з систематизацією наукового знання в єдину картину світу. Будучи до певної міри системними у своїх професійних сферах, випускники часто заперечують істинність стосовно сфери суспільної.

Навіть визнаючи специфіку соціально-гуманітарного знання, відмовити йому у прагненні до істини, яку необхідно не лише відкрити, але й утвердити, неможливо. Це було б верхом цинізму.

Проблеми з формуванням системного мислення в закладах освіти існували завжди. Пам'ятаємо золоте правило, що учень «не судина, яку слід наповнити». І взагалі, системне, теоретичне мислення не формується стихійно. Воно вимагає серйозної інтелектуальної праці, праці напруженої, регулярної і, вибачайте за тавтологію, системної. Правдива логічність, яка існує лише в системі, дозволяє людині, що її опанувала, бути не лише освіченою, але й творчою, здібною до розвитку наукового знання.

Тим не менш, на сьогодні існує певний парадокс. З появою нових інформаційних технологій, широким входженням у побут гаджетів, які повинні би змінити ситуацію на краще, формування системного мислення тільки ускладнилось.

Продуктування відео кліпів, тиражування неперевіреної інформації суттєво утруднили становлення теоретичного мислення у молодого покоління. Все частіше ми зустрічаємось з мисленням, яке умовно можна назвати «кліповим» або «калейдоскопічним». Воно характеризується рисами якраз протилежними щодо тих, які притаманні мисленню теоретичному. Думки в ньому часто не узгоджені між собою, розхристані, не приведені в систему. А якщо так, то про їх істинність у найвищому розумінні цього слова, годі й говорити.

Будь-яке знання, якщо воно наукове, теоретичне, повинно бути виведене з єдиної основи. Неоціненний вклад у формування такого мислення вносить філософія. Тому без її глибокого вивчення у вищій школі аж ніяк не обійтись.

Павлова О. С. Іване Дмитровичу, якщо я правильно зрозуміла, розмірковуючи про створювальне знання, Ви пропонуєте знайти генетичну основу цього знання. Чи можна філософське знання визнати такою генетичною основою?

Загрійчук І. Д. Так, філософське знання має велике евристичне значення. Присутність філософії в навчальних програмах всіх вишів свідчить про те, що без філософії творча людина неможлива в будь-якій галузі знання. Пошук єдності усього розмаїття – саме той шлях до цього знання. У певному сенсі філософія є початок і кінець системи, наукової картини світу.

Іванова Є. М. Сьогодні не раз згадували поняття системи відносно до знання, мислення, освіти. Я також буду говорити про системи. Але, оскільки філософи дуже ретельно вивіряють та обережно вживають ті чи інші терміни, я дещо скажу про адекватність освітніх стратегій та методологій. На мій погляд, ми спостерігаємо три визначальних явища. По-перше, це інформаційне перевантаження. На наших очах працює закон зворотного відношення кількості інформації та її цінності. Якщо 50 років тому проблема полягала в пошуку інформації, то сьогодні проблема в тому, як цієї інформації позбутися. По-друге, людина втрачає здатність повноцінно сприймати та осмислювати інформацію. Google-ефект призводить до того, що людина перестає запам'ятовувати та сподівається на Інтернет, веде себе наче дитина, яка про все запитує батьків та безоглядно довіряє їх відповідям. По-третє, додається проблема складних інтелектуальних об'єктів, які так чи інакше існують в університетському середовищі – теорії, концепції, в тому числі й філософські. Виникає питання, якій адекватній стратегії ми маємо дотримуватися для того, щоб їх не спростувати, не викривляти закладений в них зміст. Так, проблема адекватності методу включає дві складові. Перша умова адекватності (методу, засобу, підходу, рішення якоїсь задачі) – це релевантність,

тобто єдність смислу. Але вона не є єдиною. Друга умова адекватності – дивергентність, тобто відмінність у засобах застосування. Об'єднання цих двох умов дає змогу говорити саме про адекватну технологію або методологію. Оскільки я є представником Одеської школи системних досліджень, пропоную використовувати системно-параметричний аналіз та розглянути університет як систему за допомогою даного інструментарію. Системний підхід дає можливість встановлювати системні закономірності та містить значний прогностичний потенціал. Якщо ми знаємо, наприклад, що центровані системи не є цілком надійними, це вже багато про що нам скаже. Розглядаючи університет як центровану систему, ми розуміємо, що людина, засвоюючи цю модель, сама набуває подібних якостей. Приклади таких систем – авторитарна держава, гра у шахи (партія закінчується, коли королю оголошено мат). В цілому, необхідний адаптаційний ресурс випускникам надається набором певних властивостей системи. Наприклад, структурна відкритість – коли система буде прагнути завершити своє системоутворююче відношення за рахунок іншої. Університет в більшості випадків формує структурну гомогенність – при однакових відносинах формуються структурно схожі системи, а це значно спрощує процес впливу на них сильної системи. Негативною стороною цього є те, що університет формує такі властивості особистості як підвищена сугестивність. А в соціальному плані випускники легше адаптуються в системах авторитарного / тоталітарного типу. Здається, що це зовсім не та мета, на яку орієнтується сучасна освітня парадигма. Соціум, як приймаюча система також повинен мати певний набір системних властивостей, щоб приєднання до цієї системи проходило найбільш оптимально. Такими характеристиками можуть бути: стабільність – система повинна допускати зміни в своїй структурі без зміни системи в цілому; а також структурна варіативність; форсивність – система повинна бути достатньо сильною, щоб міняти елементи, які до неї входять. Виділяти параметри університету як системи та аналізувати, які параметри до яких наслідків призводять – це, на мою думку, серйозна перевага даного підходу. За допомогою параметрів ми можемо визначати, сильна це система або слабка, стабільна або нестабільна, авторегенеруюча або автонерегенеруюча, чи здатна вона відновлюватися самостійно або втрачає цю здатність, коли людина перестає бути її елементом. Наприклад, сильна система здатна істотно впливати на об'єкт. Сильний університет, сильний вчитель, сильна група – це приклади систем, які мають змогу змінювати об'єкти, що стають елементами системи. Ніхто не хоче, щоб його дитина вчилася в слабкому класі або в слабкій школі чи університеті. Ще один важливий параметр – ресурсність системи. Чи є університет ресурсною системою для того, хто навчається? Безумовно, це так. Але це дуже неоднозначна властивість. Ресурси

обмежені та є вичерпними. Ресурсність – це реляційний субпараметр, який пов'язаний із взаємодією декількох систем. До тих пір, поки той, хто навчається знаходиться в рамках цієї системи (університету), вона дає якийсь ресурс. Але важливим є те, яким випускник вийшов зі стін університету. Яким він був у рамках університету – відмінником з «червоним дипломом», переможцем змагань та таке інше – вже не важливо. У нього закінчуються ресурси, які давав університет, і доводиться взаємодіяти з новими системами, формувати нову, власну ресурсність. У загальній параметричній теорії систем розглядаються три випадки того, яким чином придбання тих чи інших властивостей одними елементами системи впливає на придбання таких саме властивостей іншими елементами системи. По перше, придбання деякої властивості одними елементами системи сприяє тому, що й інші елементи набувають такої ж властивості. Такий тип систем називають індукційними. По друге, придбання властивості одними елементами ніяк не впливає на придбання цієї ж властивості іншими елементами. Такий тип систем називають інерційними. По третє, придбання деякої властивості одними елементами перешкоджає придбанню цієї ж властивості іншими елементами системи. Цей тип систем й називають ресурсними, тому що в них є ресурс, який витрачається у міру того, як одні елементи системи набувають певної властивості. Мені здається, що системно-параметричний аналіз університету є досить цікавим та перспективним, оскільки ми можемо виявити те, що непомітно з інших позицій. Це адекватний метод, який відповідає і релевантності, і дивергентності, а також дозволяє по-новому подивитися на широке коло гуманітарних проблем – психологічних, педагогічних та інших.

Мелков Ю. О. Философия – это, прежде всего, работа с понятиями. А потому в контексте осмысления феномена созидательного знания меня интересует само это понятие: оно как бы взывает к новому имени, которое мы должны дать становящемуся новому типу знания. В частности, меня больше интересует англоязычное звучание этого понятия. И это не просто *creative knowledge*, «творческое знание». В крайнем случае, я бы сказал, что это лучше назвать «порождающим знанием», *originative knowledge*, *generative knowledge*, – или же стоит предложить неологизм «*creativistic knowledge*» – по аналогии со сложностью и «сложностностью: так сказать, «созидательность» и «созидательностность».

В содержательном отношении я вижу три ключевых аспекта в том особом типе знания, которое требует обозначения как не просто созидательное или творческое, а как «созидательностное». Первый аспект – мировоззренческий. Это мировоззренческое знание, единство философского и научного знания, знание человекомерное. Это знание сущностно личностное, апеллирующее не только к рациональности, но

и к волевой, к эмоциональной сфере личности человека. Вместе с тем такая постановка вопроса оборачивается небывалым вызовом для современной философии, и в особенности философии образования. Если говорить о недавних публикациях, то с наибольшей полнотой эти вызовы артикулированы, в частности, в юбилейном докладе 2018 г. Римского клуба, о котором сегодня уже говорили. По мнению авторов, образовательные цели для устойчивого развития общества требуют фундаментального сдвига с обучения запоминать и понимать к обучению мыслить новыми, системными способами, к развитию способности решения проблем, а также и критического, независимого и самостоятельного мышления. Образование, сфокусированное исключительно на одном лишь разуме, более не является достаточным. Об этом представители Киевской философской школы, в частности Павел Васильевич Копнин, писали за пятьдесят лет до Римского клуба: знание вовлекает в себя высшие человеческие чувства. Сегодня уже вспомнили о том, что философия – это любовь к мудрости. Это знание в форме любви: оно предусматривает не просто любовь к знанию, но и любовное отношение к предмету этого знания. Об этом говорит и постнеклассическая наука: знание становится мировоззренческим, философским, – этически, ценностно насыщенным.

Второй аспект – созидательность в узком смысле. Знание является творческим, критическим. Что это значит? Не может быть готового знания. Мир слишком быстро меняется, поэтому никаких готовых знаний мы студентам дать не можем. Мы можем дать порождающее знание (*originative knowledge*) – умение творчески мыслить. Готовых формул, принципов, методов нет, они остались в классической науке. Современный студент только может научиться создавать свое собственное знание, при помощи определённых личностных установок. Как говорил Сергей Борисевич Крымский, философия – это трансляция личности. Поэтому сложно охватить всю систему философского знания, в этом я согласен с Ириной Анатольевной. Но если я, к примеру, люблю Декарта, то я студентам так о нём расскажу, что они его всю жизнь помнить будут. А, скажем, о Бэконе я им расскажу значительно хуже, и он на них впечатления не произведет.

Третий аспект наиболее проблематичный, поскольку он ограничивает возможности созидания. Дело в том, что всё знание является проблемой, поскольку является самосоздающимся. В таком случае мы должны быть готовы к тому, что то, что мы создадим, будет неправильным. Если мы не будем к этому готовы, то ничего из нашей любви к миру не выйдет. Очень хороший пример – современная информационная революция. Джозеф Вейценбаум, один из отцов информатики и теории искусственного интеллекта, в 60-е годы XX века наблюдал такую уди-

вительную картину, как рождение субкультуры хакеров, компьютерщиков. Он писал, что они создают свой искусственный мир – и уверены в том, что этот мир полностью послушен их воле. Инженер может допустить, что в мире существует что-то неизвестное ему, а программист этого допустить не может. То, что мы знаем, и то, что мы способны породить, определяется не нашим знанием и даже не нашей любовью к миру, а нашим осознанием того, сколько и что мы не знаем. Это прекрасно понимал Сократ, но в современном мире это понимают далеко не все. Иллюзия всезнания закрывает от нас понимание того, что главное – не то, сколько я знаю, а то, сколько я не знаю. Насколько я знаю, что то, что я знаю, может быть мною же опровергнуто завтра.

В этом отношении можно сказать, что мы должны дать студентам не набор знаний, это понятно, но даже и не столько способность порождать новые знания, а сколько способность формировать наборы смыслов, которые помогут нам определить сферу нашего незнания. Такой горизонт незнания и даёт возможность не просто созидательного, а «созидательностного» знания в ситуации не сложности, а «сложностности». Данный аспект очерчивает проблематичность простого созидания, просто творческого отношения к миру. Я свой внутренний мир проектирую на мир внешний и замечаю там такие сложности, которые мой предок не замечал. В этом выражается ещё и экологический момент: я должен понимать, что то, что я сотворю, может быть вредно для мира в целом.

Антонюк С. А. Бертран Рассел, характеризуя Августина Блаженного, говорит примерно так: все греки исходили из того, что творчество – это некая архитектура, из существующего создается то, чего не было. Но Августин – первый, кто создал все из ничего. Это имеет отношение к Вашему пониманию нового знания?

Мелков Ю. О. Это относится скорее к тому, что всякое творчество может быть представлено как сотворчество. Человека и Бога, человека и мира, – но обязательно сотворчество.

Загрійчук І. Д. Как мне представляется, субъективную сторону познания, порождающего знания, Вы хорошо представили. А остается ли верным понимание метода как движения внутреннего содержания самого предмета, объекта исследования?

Мелков Ю. О. То, о чем я говорил, это не субъективность, которая противоречит объективности, это субъектность, которая выступает способом достижения объективности.

Доннікова І. А. Я б хотіла дещо додати до змісту поняття «створювальне знання», звертаючись до етимології слова. Російське слово «созидать» походить від праслов'янського кореню «зъдати» – «будувати», «споруджувати з каменів», «класти стіну». Важливо, що один з ключових смислів («будувати») вказує, як нам здається, на практичний харак-

тер будь якої творчої діяльності (натомість традиційного її ототожнення з духовними здобутками). «Створити» означає знайти практичне, матеріальне втілення будь якої ідеї. При цьому, в слові «созидать» наголошується не тільки на результаті, але й на самому процесі – «создають миттєво, а созидают исподволь», як зазначено в словнику В. Даля. Тобто в створювальній діяльності маємо цілісність смислу (або смислів) та форм його (їх) втілення, взаємозумовленість цілей і засобів їх досягнення. Крім того, префікс «со-» містить ідею кооперації, співтворчості, тобто «созидать» означає діяти «з кимось» або «з чимось», а отже, й прагнення зберегти існуючу єдність. «Створювальне знання» – це знання, яке створює щось нове і водночас за своєю сутністю є творчим. Тобто, це й характеристика власне знання (творчого, інноваційного за суттю), і його функція (узгоджувана, синергійна). Слід також зазначити, що слово зберігає одно з ключових значень творчості – творити щось з самого себе (містить ідею аутопоезиса). Більш складна ситуація виявляється з англійським еквівалентом. Дійсно, найпоширенішим в наукових джерелах є вживання сполучення «creative knowledge», але, я погоджуюсь з Юрієм Олександровичем – воно не відповідає смислу «створювального знання». Вживання слова «креативний» (калька з англійської) як синоніма «творчий» не завжди виправдано. З одного боку, обидва слова пов'язані з інновацією, здатністю продукувати щось нове, оригінальне, нестандартне. Але тотожність понять руйнується, коли ми беремо до уваги не тільки здатність людини до творчої активності, але й її результати, тобто враховуємо наслідки цієї креативності для навколишнього світу.

Щодо визначення творчої природи знання, в англійських наукових текстах також вживаються (залежно від контексту) близькі за змістом поняття «generating», «productive», «constructive», «pro-active knowledge». Більш влучним еквівалентом «створювального знання» нам здається «co-generative knowledge» – знання, яке породжує, продукує, спонукає до творчості, єднає, і само є таким, що породжується, є наслідком кооперативних ефектів, а отже, співвідноситься з культурно-ціннісними засадами людського буття.

Кривцова Н. В. Я погоджуюсь з Юрієм Олександровичем і Іриною Анатоліївною в тому, що найпоширеніше в наукових джерелах вживання сполучення «creative knowledge» не відповідає смислу «створювального знання». Не зважаючи на те, що обидва слова пов'язані зі здатністю продукувати щось нове, оригінальне, нестандартне, їх тотожність руйнується, коли ми враховуємо її самовплив і ймовірність творчого самозмінювання в мінливих умовах або руйнування існуючої цілісності, виходу за її межі. Коли мова йде про людину-творця та джерела її створювальних сил, вживання слова «креативний» як синоніма «творчий»

не завжди виправдано. З одного боку, перетворення інформації, зокрема наукової в знання потребує від людини деяких сил, з другого – знання, яке єднає, породжує, продукує та спонукає до творчості, стає джерелом її особистісно-професійного самовдосконалення і самореалізації. При цьому, в створювальній діяльності ми маємо цілісність і єдність сенсів та засобів, смислів та форм їх втілення, взаємозумовленість цілей людини та умов їх досягнення; тоді як створюючі сили (рос. «создающая», англ «creative power» (творческая), «making» (делающий) та «созидающая» з англ. «generate» (генерировать, порождать, производить, вызывать, образовывать)) завжди вимагають пояснення про результати об'єктивації творчої сутності людини, її опредметнення, що сприяють розвитку/саморозвитку певних здібностей і компетенцій. в тому числі підвищують готовність до самотворчості та самоздійснення власної місії й призначення в зовнішньому світі в рамках професійної діяльності.

Щодо визначення створювальної природи знання та сил людини, в англійських наукових текстах вживаються близькі за змістом такі поняття як: «generating», «productive», «constructive», «formative», «making», але більш влучним еквівалентом «створювальних сил створювального знання» освіченої людини нам здається «co-determinative, co-generative & originative strength», які є не тільки конструктивними, що формують щось нове, скільки є саме такими, які співвідносяться з особистісними значеннями, сенсами та культурно-ціннісними засадами суто людського буття, додають породжуючий творчий початок чомусь новому або створюють його завдяки кооперативним та синергійним ефектам різницево-багатовимірної полісутнісної цілісності людини й її єдності з Всесвітом. Тобто йдеться не стільки про інновації, інновативність людини та її природне прагнення до со-творчості і самотрансценденції, скільки про творчу сутність людського в людині як складної автопоетичної системи-мережі, здатної до авто-еко-організації, сизигії та ко-еволюції, про наявність відповідних ресурсів та певну узгодженість особистісної конвергентності і дивергентності здорової людини в здоровому суспільстві. Я б хотіла також дещо додати до змісту поняття «створювальна сила» (рос. созидательная, образующая, творческая, дающая начало) освіченої людини. Мається на увазі емерджентна властивість особистості як живої істоти, джерело її автопоезису та показник рівня її складності, яка забезпечує певний рівень свободи від обставин, самоідентифікацію (вміння поєднувати, диференціювати і визначати пріоритети серед численних видів і способів діяльності, побудова власної ієрархії потреб і цінностей та здійснення відповідно до цієї ієрархії життєвої концепції), індивідуацію (повна інтеграція особистості) та її готовність до самоде-термінації і свідомої творчої продуктивної самореалізації.

Отже, освічена людина – це сила та певна якість життя самої людини, її культурно-психологічний ресурс, що забезпечує певний тип/рівень самореалізації особистості як складної різницево-багатовимірної полісутнісної автопоетичної системи-мережі (цілого і цілісності), яка здатна до авто-еко-організації і має потенції створювати умови власного життя і успіху, надає можливість зміцнення здоров'я та збагачення як окремої людини, так й суспільства взагалі, навіть в умовах кризи. Причому освіта не тільки стає стратегічною сферою соціокультурного буття та особистісного простору-часу, в якому виявляються синергійні ефекти людинотворчих мультидисциплінарних освітніх практик, що відповідають за формування певного типу/рівня мислення та особистісно-професійних компетенцій, а й трансформуються в різноціле-багатовимірний живий простір-час, який притягує та взаємодіє з іншими й в певних умовах стає джерелом створювальної і створюючих сил освіченої людини.

Майборода П. А. Я відійду від філософських концептів і, як історик, буду говорити про викладання історії. Думаю, що мої міркування стануть у нагоді для викладання інших гуманітарних дисциплін. Одна з проблем, з якою я зіткнувся в процесі викладання і в школі і в університеті – як донести знання так, щоб воно могло викликати емоційний відгук, а значить, було краще засвоєно? Друга – як актуалізувати знання, щоб слухачі сприймали його як відповіді на питання, які хвилюють їх тут і зараз. Іншими словами, як творчо організувати освітній процес, як зв'язати теоретичне знання з практикою життя? Мені здається, що одним з головних способів зв'язку є емоційне залучення учня або студента. Чимало з своїх занять я почав вибудовувати таким чином, щоб ті чи інші історичні теми формулювати як дискусійні проблеми. Більш того, я даю можливість учням самостійно сформулювати проблеми для обговорення, виходячи з того, що для них актуально. На мій погляд, історія повинна розумітися не тільки як стандартний набір фактів, запропонований програмою, а й як предмет, який формує цінності. Ці цінності можуть бути з'ясовані в процесі активного їх обговорення. Висловлювання своєї позиції змушує задуматися над її внутрішньою логікою та обґрунтованістю. В ході дискусії звучать різні точки зору, а значить, у учнів формується плюралістичне бачення світу. Хочу наголосити на важливості перегляду художніх фільмів і читання художньої літератури. Звичайним в викладанні історії є використання документальних фільмів, але вони далеко не завжди мають таку емоційну насиченість. Художня продукція, не завжди точно показуючи історичні події, залучає учня до того, що відбувається, дає йому побачити події з точки зору їх учасників, дозволяє краще засвоїти і запам'ятати матеріал. Наприклад, недавно вийшов серіал «Чорнобиль». З одного боку, в ньому є що обговорювати з точки зору історичної достовірності, з іншого – у

аудиторії виник інтерес, аварія на Чорнобильській АЕС стала предметом обговорення. Тут доречно згадати висловлювання Анатолія Миколайовича щодо Декарта, який, припинивши читати наукову літературу, почав читати художню. Ознайомлення з художньою продукцією вимагає від вчителя пошуку нетривіальних рішень, спрямованих на роз'яснення учням співвідношення реальних фактів і вигадки в таких творах. Нарешті, третій момент – культурне життя і традиції рідного міста можуть стати майданчиком для застосування теоретичних знань, отриманих на уроках історії. За стінами шкіл і університетів вирує життя, яке не можна ігнорувати. Так, Одеса – місто з багатою історією. Одеські музеї містять багатий ілюстративний матеріал від первісності до нашого часу (від Археологічного музею до Військово-історичного і Музею сучасного мистецтва). Проте цим не вичерпується евристична складова міського простору. У мене також є цікавий досвід доповнення уроків історії факультативом з релігієзнавства, в ході якого учні безпосередньо на місці могли ознайомитися з віруючими і традиціями тих чи інших конфесій, розташованих в Одесі. На мій погляд, це дозволяє на практиці переконатися в наявності абсолютно різних поглядів і світоглядів в сучасному світі, сформувати толерантність до чужої точки зору.

Виділені факультативні елементи дозволяють створити в учнів емоційну прив'язку і відійти від «сухих» фактів, показати практичне застосування теоретичних знань, одержуваних на уроках, і, врешті решт, сформувати критичне мислення – одну з найважливіших навичок, необхідних для самостійного розвитку.

Іванова Є. М. У мене є невелика ремарка з приводу виступу. Павло Андрійович торкнувся дуже філософського питання – навіщо знати? Знання є не тільки засобом для досягнення якихось цілей і рішення задач. Але історичне знання – це ще й ціннісне знання, навколо якого відбуваються в тому числі ідеологічні суперечки.

Загрійчук І. Д. Як історик або старший наставник повинен формувати історичне бачення у підопічного? Я задаю це питання, тому що воно укладається в «прокрустове ложе» нашої розмови про системність знання. Історія починається «сьогодні» або це продовження «вчора»? Якщо вона – продовження «вчора», ми повинні історію не тільки знати, а й робити (щоб продовжувати). Вона повинна нас «пронизувати». Є якісь загальноісторичні підстави руху або їх немає?

Малівський А. М. Давайте визначимо, що таке історія? Історія – це події, які відбуваються в часі. На сьогодні дві основні концепції історії – це лінійне і циклічне її бачення. Якщо ми працюємо в рамках циклічної, то можемо шукати повторення, інваріанти. Важливо пам'ятати, що коли людина приймає участь в історичних подіях, вона виступає не тільки як носій свідомості та мислення, але й емоційної складової. Коли у нашій

рецепції історії домінує увага до свідомого мислення, то людина перестає бути історичною постаттю і перетворюється в примару.

Коли Павло Андрійович говорив про емоційне залучення аудиторії, я згадав запропоновану Бертольдом Брехтом концепцію «епічного театру». Ця його ідея співзвучна сучасним шуканням, а тому позиція Павла Андрійовича заслуговує на увагу.

Загрійчук І. Д. Мартін Хайдеггер буття людини охарактеризував як турботу, яка складається з трьох іпостасей: «буття-в-світі», «буття-всередині-світового-сущого» і «забігання вперед». Це означає, що минуле для людини, на відміну від інших істот, дивним чином йде, залишаючись з ним. Воно ніколи не минає, людина його несе з собою. Майбутнє – це не те, що прийде чи не прийде. Це те, що відбувається сьогодні. Людське буття – це стереоскопічне буття. Людина несе з собою і минуле, і майбутнє в єдиному «тепер». Тому позбавити громадянина можливості бути історичним, – пам'ятати минуле і продовжувати справи своїх предків – означає позбавити людину людського

Майборода П. А. Людина стає людиною в процесі соціалізації. Історичність спочатку їй не притаманна, як і мислення. Тому мене цікавить проблема, як сформувати у людини «присутність» історії.

Мелков Ю. О. Не окажется ли подобное эмоциональное вовлечение препятствием для критического, рационального мышления?

Майборода П. А. Мені здається, якщо у людини немає початкової здатності критично мислити, її треба якось ангажувати, а потім, якщо вона буде розвиватися, вчити мислити.

Кривцова Н. В. Я б хотіла згадати про Хайдеггеровське «Dasein» – присутність необхідного сполучного елемента, без якого передумова і слідство не існують як частини одного цілого, що передбачає і самопізнання, а також нагадати про важливість інформаційного метаболізму самої людини, який допомагає встановити зв'язок людини зі світом, перетворюючи наукову інформацію в знання про нього; про необхідність поєднання емоційної насиченості курсу з фактологічною і гармонізації суб'єктивного і об'єктивного в освітньому процесі. Було б добре відрізнити вивчення хронології філософської думки від вивчення закономірностей послідовності фактів, які стоять за історією філософії. І тоді, може бути, ці протиріччя знімуться самі собою.

Павлова О. С. Шановні колеги, я рада, що під час дискусії почула живий відгук на мої роздуми і хочу додати ще один вектор – обговорити проблеми якості освітніх послуг. Сучасні трансформації системи вищої освіти вимагають відповіді на питання: «Як викладати філософію якісно, щоб студенти поставили нам «відмінно» за нашу роботу?» Я цілком згодна з думкою колег, що без оновлення курсу філософії в університеті не зможе вижити. Переконана також у тому, що головна мета відтво-

рення гідного, якісного освітнього процесу – це поєднання сучасних інтенсивних освітніх технологій з досягненням запрограмованого якісного результату. Філософія має оновити свій навчальний потенціал соціокультурного «компасу» з орієнтиром на чесноти, благо, людяність та міжлюдяність.

Я дозволю собі вжити словосполучення «створювальна філософія» для позначення гуманітарної технології. Нагадаю, що народна мудрість дійшла вже схожого висновку. Наприклад, для порівняння – у білоруській мові є вираз «на ростанях». Це не просто знаходження людини на перехресті, на роздоріжжі, а осмислений, усвідомлений вибір людини під час складної життєвої ситуації. Якою глибокою є народна мудрість! Опинившись перед вибором, духовність людини має шанс «піти на зростання». Ти, звичайно, можеш і заплутатися на цьому роздоріжжі, але краще, якщо вибереш шлях вдосконалення. Мені здається, в цьому полягає сенс створювального знання, яке ми, колективними зусиллями, повинні генерувати і допомагати молодим людям в виборі добра, людяності. На мій погляд, саме філософи здатні продемонструвати органічне поєднання двох складових сучасної освіти – новітніх педагогічних технологій і якості кінцевого результату.

Система якості орієнтована на дві самостійні оцінки – зовнішню і внутрішню, причому внутрішня – найбільш проблематична в реалізації. Вона повинна охоплювати дві ключові компоненти: студентську – оцінювання якості освітньої діяльності в навчальному закладі та рейтингування професорсько-викладацького складу за критеріями наукової та освітньої діяльності. Рейтингові оцінки професорсько-викладацького складу на принципах самооцінювання проводяться вже декілька років, їх механізм має певну структуру. Але ж компонента студентського оцінювання якості освітньої діяльності в навчальному закладі є інноваційною й майже не розроблена.

У концепції створювального знання головним маркером створювальності, співтворчості, на мою думку, є спільне «конструювання» фрейму знань в діаді «студент – викладач». Що це означає? Сьогодні про це вже багато говорилося – це проблемно-орієнтоване навчання. Оскільки ми працюємо в університеті за різними спеціальностями, для кожної спеціальності можливо існування різних фреймів. Міжнародний проект «Освіта-2030» розширює орієнтири на систему компетенцій в межах тріади «знання - вміння - цінності». Його автори зазначають, що фахівці майбутнього, перш за все, повинні «навчитися бути системними мислителями».

При цьому суттєво змінюється роль викладача, який моделює, ініціює та спрямовує ефект співтворчості. Особливо підкреслімо, що ми розглядаємо освітній фрейм як коло споріднених проблем, які розкри-

вають сутність розділу даного курсу та мають цільову установку на формування конкретної ціннісної здатності здобувача вищої освіти. Тому назва «фреймова модель» нам здається найбільш вдалою для демонстрації оновлення потенціалу структуризації філософського знання. У межах цієї моделі, на наш погляд, найкращим чином можливо досягнути ціннісно-цільової настанови: стимулювання проблемно-орієнтованого мислення через активацію її аналітичної, критичної та дискусійної складових.

Розбудова курсу філософії за моделлю фрейм-навчання дає педагогу можливість в співтворчості зі студентом досягнути прикладної нелінійності знання, оживити філософський концепт крізь практику сучасного компетентнісного підходу. Майстерність викладача у володінні новою технологією проявляється в ефективному поєднанні та філософському насиченні контенту проблеми, що розглядається, й ціннісно-цільової установки, що формується в результаті засвоєння навчального курсу.

Підсумовуючі вище сказане, зазначимо, що система освіти переходить від традиційної педагогічної технології отримання знання шляхом його накопичення за принципом «від простого до складного» до більш ефективної в надмірному інформаційному просторі трансферної технології фрейм-навчання. Трансферна технологія фрейм-навчання має відмінність у просторово-часовій побудові. А саме, на наш погляд, доцільно відокремлювати різні рівні взаємодії в системі «студент-викладач» у просторовому аспекті. А соціально-технологічні новації, що змінюють життя сучасного закладу вищої освіти, диктують необхідність оновити конструктивний спосіб філософського курсу, який викладається для фахівців технічних спеціальностей, а також оптимізувати його контент та інформаційне насичення. Модель, яку ми пропонуємо визначити як модель фрейм-навчання, центрує курс філософії на систематизований набір загальнозначущих компетентностей з урахуванням поєднаних знань - вмінь - цінностей. Важливою рисою моделі, що розглядається, є проблемно-орієнтована подача матеріалу. Генеральним орієнтіром фрейм-організованого філософського курсу є, на мій погляд, його прикладна значущість в конкретній професійній сфері та намір робити самостійні філософські висновки у житті. А саме цей фундамент треба закласти у студентів за часи знайомства з філософією у ЗВО. Без сумніву, перевага проблемно-орієнтованого фрейм-конструкту викладення філософії у тому, що сама філософія стає живим пізнавальним інструментом, носієм соціально-технологічної сили.

Малівський А. М. В вашій доповіді я побачив парадокс: з одного боку – технології, з другого боку – стимулювання смислів. Тобто, Ви кажете про технологію освоєння культури, так? Але техніка і культура – це протилежні поняття. Техніка – це примусове створення чогось нового,

в основі ж культури лежить турбота, дбайливість. Чи сприяє це свободі студента?

Павлова О. С. Можливо викладач філософії повинен бути «дволиким Янусом», поєднувати і техніку, і культуру (технологічність і культурологічність). Це і є прояви створювального знання.

Іванова Є. М. Піфагор колись сказав, що наше життя схоже на видовище. Хтось приходить на ці видовища змагатися, хтось – торгувати, і найщасливіші – для того, щоб розуміти, мислити. Це і є головне завдання філософії. Сьогодні ми перебуваємо в ситуації, коли філософія в університеті стає заручницею людей із зовсім іншими цінностями, за Піфагором, людей, що прийшли торгувати. Чи немає тут протиріччя? Яким чином філософ, який займає позицію спостерігача, змушений ставати торговцем, тобто надавати освітні послуги?

Павлова О. С. Я довіряю ще й Платону, який, як відомо, в державі розмістив філософів на вершині влади. Так, сьогодні піраміду «перевернули», але ж філософи з неї не зникли. Вони можуть і мають впливати, і робити це треба якісно. Ми живемо в такий час.

Доннікова І. А. Мені здається, що має місце плутанина у визначеннях. Ми говоримо не стільки про філософів, скільки про викладачів філософії. Працюючи в системі освіти, ми повинні бути технологами, які знають і розуміють, як донести філософське знання до студентів, які через деякий час поринуть в різноманітні соціокультурні практики. Розвинути у них складне, критичне або інтегральне мислення означає, в тому числі, з'єднати в їх головах знання і практику. Філософ повинен навчитися практикувати, а філософія – стати практичною, як це вже було в Античності. Філософія не тільки пояснювала, що таке щастя, але й як його досягти, як потрібно жити, щоб бути щасливим, якою треба бути людиною. Чи не в цьому причина непопулярності філософського знання серед студентів? Претендуючи на інтелектуальну елітарність, воно не відповідає їх практичним, життєвим запитам. Освіта, на мій погляд, і є та сфера, яка може допомогти філософії вижити, але за умови, якщо ми заново відкриємо для себе її практичність. Проект «Створювальне знання» на це й спрямований.

Кривцова Н. В. Я хочу повернутися до питання трансферної технології фрейм-навчання. В своїй дисертації, досліджуючи психологічні особливості самореалізації особистості, схильної до трансфесіоналізму, я виявила, що тільки людина, яка реалізує природню здатність «філософствувати» та готова до свідомої продуктивної інноваційно-дослідницької взаємодії із Всесвітом на різних рівнях, може переносити знання з однієї сфери життєдіяльності в інші. Вона здатна «піднятися над сутичкою і знову повернутися на землю», гнучко досягаючи цілі зі збереженням особистісної позиції і власної унікальності в мінливому світі.

Виявляється, що питання забезпечення високої якості підготовки сучасних фахівців безпосередньо пов'язане з такими категоріями, як соціально-психологічне здоров'я, людські ресурси, потенціал самореалізації особистості (самоврядування, саморозвиток, самоосвіти тощо), створювальна та створююча сили освіченої людини. Це посилює роль психологічної складової освітнього процесу університетів, яка спрямована на підвищення його якості через створення відповідних систем освітнього коучингу і педменеджменту, а доповнення професійних компетенцій універсальними актуалізує роль філософсько-світоглядної складової професійної освіти в цілому.

До речі, професія (з нім. «*der beruf*») – це не тільки спеціальність, зайняття, а й покликання, яке шукає людина в закладах професійної освіти. Місія та призначення – це ті універсальні дефініції, які відкриваються у власному досвіді освіченої людини в процесі самореалізації, зокрема професійної. Проте неминуче розчарування, якщо не враховується важлива роль власної свідомої активності особистості в її створенні. Тобто стає питання підвищення якості освіти через створення відповідних умов самореалізації і самогармонізації особистості сучасного фахівця протягом життя, зокрема формування поряд з прийнятими базовими академічними професійними компетенціями (*hard skills*), а в зв'язку з тотальною комп'ютеризацією і становленням нової культури інформаційного суспільства ще й певних цифрових (*digital skills*) та соціально-особистісних компетенцій (*soft skills*) у всіх учасників освітнього процесу. Йдеться про розвиток мислення, яке здатне сприймати, організовувати, узгоджувати, відновлювати і з'єднувати компоненти світу для його розуміння.

В процесі пізнання ми кожного разу створюємо нові знання, спираючись на вже існуючі власні знання, або створені кимось, формуємо нові сенси, співвідносячи «знанняве тіло» з власним досвідом і мрією. Причому освіта, з одного боку, постає як продукт автопоезису людства, з другого – може трактуватися як аутопоетично самовідновлювальна система-мережа, яка має певну мету та форму суспільної комунікації і саморегуляції, отримує від оточуючого середовища все необхідне для свого існування, зокрема входить у відношення структурно-функціонального взаємозв'язку із свідомістю суб'єкта пізнання (який також є складною аутопоетичною системою), окреслює свої кордони.

Аналіз змісту дефініції «людина освічена» («*Homo educatus*») показує, що мова йде про людину як живу істоту (з англ. *human*), представника людського роду «*Homo Sapiens*», яку з розумної (*Homo Sapiens*) «перетворюють» на освічену, Проте важливо усвідомлювати, що за допомогою найсучасніших освітніх технологій зростає ймовірність перетворення особистості в носія лише якісних професійно-особистісних

компетенцій. Тобто за допомогою освітніх практик вона стає «тренуваною, дресованою» (за англ. «human is educated») тощо. Саме тому стає питання збереження головної мети освіти як джерела нових можливостей не тільки соціальної адаптації і соціалізації, а й свідомої продуктивної самореалізації особистості «educated person» і автентичності життя освіченої людини.

Доннікова І. А. Чому ми вважаємо дуже важливою психологічну складову? Проблема полягає в тому, що викладач часто «не бачить» людських індивідуальностей і дійсно працює з «об'єктами». Він керується якимось абстрактним, усередненим образом студента з певним рівнем інтелекту, підготовки, здібностей і т.ін., а значить, пред'являє до всіх учнів універсальні вимоги, використовує методи і підходи до викладання, що нівелюють індивідуальність студентів. Задля створення комфортних освітніх умов і для студента, і для викладача необхідна індивідуалізація, перехід до полілогової моделі освіти, неможливою без психологічної грамотності.

Антонюк С. А.: Філософія і психологія порушили безліч питань, які найкраще вирішуються за участю обох сторін. Можливо, фундаментальне питання для будь-якого дослідження творчості – сутність творчості. Термін використовується як для характеристики людини, так і процесу діяльності та продукту, будь то або ідея або артефакт. Крім того продукт повинен відповідати двом умовам – бути креативним і бути новим, але, оскільки новизна може бути марною, вона також повинна мати цінність. Цінність креативної ідеї в продукті іноді не відразу усвідомлюється і потрібні роки, перш ніж вона буде реалізована. Відкритим залишається також питання – що таке «нове»? Творчість починається з формування світогляду, з дисципліни оволодіння мисленням. Ви можете навчитися бути креативним – експериментуючи, досліджуючи, ставлячи під сумнів припущення, використовуючи уяву і синтезуючи інформацію, але для цього необхідні відповідні схильності з точки зору таланту, допитливості і мотивації. Таким чином, стає очевидним, що людина може бути творцем, тобто митцем своєї справи; процес може бути творчим; а результат геніальним. Згідно психології, необхідною складовою творчого процесу є уява. Переважно уява й асоціюється з творчістю і дійсно, в одному з вживань «уявне» є майже синонімом «творчого». Для Аристотеля, наприклад, уява була свого роду мостом між почуттям і думкою. Декарт стверджував, що уява не є невід'ємною частиною розуму, оскільки вона має справу з образами в мозку, існування яких, на відміну від свідомості, можна поставити під сумнів. Кант, з іншого боку, вважав, що уява має основоположне значення для людського розуму, вона об'єднує не тільки наші сенсорні та інтелектуальні здібності, але й діє творчо. Нещодавно було підкреслено роль уяви в емпатії: здатність ідентифікувати себе з

нашими побратимами і вигаданими персонажами, яка розглядається як вирішальне значення для доступу до інших умів, збагачення нашого власного досвіду і розвитку нашого морального почуття. Фактично уява завжди розглядалася як така, що виконує широкий спектр різних функцій, її можна розуміти як певну цілісність. В уяві можна фантазувати про те, що відсутнє, що нереальне або навіть абсурдне, і, таким чином, це формує майже необмежені концептуальні здібності. Уява виконує роль інтелектуального маніпулятора творчих досягнень в галузі мистецтва і науки.

Філософське бачення проблеми творчості безпосередньо пов'язано з питанням, чи діє творчість однаковою в усіх областях, включаючи техніку, мистецтво, науку і філософію? Кант розкривав художню геніальність через вроджену здатність створювати твори «зразковою оригінальністю» за допомогою вільної гри уяви – процесу, який не передбачає правил, не може бути вивчений і залишається таємницею навіть для самих геніїв. Шопенгауер підкреслював, що великі художники відрізняються не тільки технічною майстерністю, але й здатністю «втратити себе» в досвіді того, що прекрасно і піднесено. Ніцше бачив найбільші подвиги творчості в трагічній поезії Стародавньої Греції, як результат рідкісної співпраці духу екстатичного сп'яніння Діонісія, який наповнює життя енергією і пристрастю, і духу Аполлона – тверезої стриманості, що врівноважує хаос порядком і формою.

Майже всі дослідники сходяться в тому, що творчість на найвищому рівні – це не завжди синтез образу і логіки. Психологи, а з ними й філософи, як правило, вважають, що творчість працює в обох областях приблизно однаково. І все ж митець, на відміну від вченого, зазвичай не стикається з проблемами, які необхідно аналізувати, вивчити і вирішити. Творче відкриття є можливим, але відмінність між творінням і відкриттям пояснює, чому в науці мають місце незалежні відкриття, тоді як, здається, немає сенсу припускати, що хтось інший зміг би створити конкретний художній твір.

Необхідно мати на увазі, що творчий процес не обов'язково жорстко цілеспрямований. Не можна заздалегідь знати точний результат, бо, якщо хтось знає результат, то це вже не творчість. Наприклад, автор, що досліджує проблему, не може знати напевно, чим завершиться дослідження. Таким чином, творчий процес не зводиться до того, щоб знайти засоби для досягнення гіпотетичних цілей, переконливих з точки зору автора. Але широта світогляду автора – вихідна умова творчого успіху.

Доннікова І. А. Шановні друзі! Дякую за плідну дискусію. На мою думку, нам вдалося порушити дуже актуальні питання, висловити альтернативні теоретичні позиції, які свідчать про необхідність продовження обговорення. Створювальність знання інтерпретувалася в історичному,

соціально-політичному, правовому, філософсько-психологічному аспектах, що підкреслює евристичний потенціал концепту. Жваве обговорення викликало питання співвідношення суб'єктивного і об'єктивного знання, роль аналітичного мислення в становленні людської індивідуальності. Дуже цікавими і несподіваними виявилися методологічні розвідки щодо осмислення ролі сучасного університету, викладання курсу філософії. Не залишилися поза увагою сучасні освітні технології, які покликані пробудити інтерес студентів до знання, сприяти становленню критичного, аналітичного, інтегративного або складного мислення (тобто виникла проблема співвідношення цих понять). Учасники зійшлися на тому, що концепт створювального знання характеризує єдність людини і світу, яка в свою чергу досягається через поєднання мислення, знання, цінностей з практикою людського буття. Важливим є й те, що за круглим столом зустрілися теоретики і практики, які намагалися знайти спільну мову. Як писав Віталій Георгійович Табачковський, філософ-викладач має надолужити те, що не зробив філософ-теоретик, а саме: не проявив рефлексивної розважливості. На мій погляд, кожен з нас сьогодні намагався бути розважливим, тобто і теоретиком і викладачем, і навіть студентом, зокрема, відповідаючи на питання «Навіщо нам філософія?». Багатоголосся думок, яке пролунало, дає надію на продовження обговорення проблеми створювального знання, мислення й освіти.

До друку підготував Андрій Серебряков

Посилання:

- Аксенов Г.П. (1994) В.И. Вернадский о природе времени и пространства. Москва: URSS.
- Баранцев Р.Г. (2009) Активность саморазвития. В: *Синергетическая парадигма. Социальная синергетика*. М.: Прогресс-Традиция, 79–84.
- Василенко П.М. (2007) Словник-довідник соціального працівника: навч. посіб. П.М. Василенко, В.С. Васильченко, В.М. Галицький. К.: ІПКД СЗУ.
- Доннікова І.А. (2019) Створювальне знання як освітня практика свободи. В: *І. А. Доннікова, О.С. Павлова. Антропологічні виміри філософських досліджень: матеріали 8-ої міжнародної наукової конференції, Дніпро, 18–19 квітня 2019 року*. Дніпро: ДНУЗТ, С. 68–70.
- Доннікова І. А., Кривцова Н. В. (2018) Створювальне знання: мультидисциплінарність, інновація, самоосвіта. В: *Матеріали IV Міжнародної наукової конференції студентів, молодих вчених та науковців «Методологія та технологія сучасного філософського пізнання» (Одеса, 25-26 травня 2018 р.)*. Одеса, 2018, 98–100.
- Закон України Про вищу освіту (2014, 2015) Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014, №37-38, ст.2004; 2015, № 6, ст.40.
- Кант И. (1966) Антропология с прагматической точки зрения. Сочинения: В 6-ти томах. М.: Мысль, Т. 6, 743.
- Князева Е.Н. (1999) Синергетическое видение креативности человека. М., 114–133.

- Кривцова Н.В. (2018) Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості: дис ... канд. психол. наук: 19.00.01: Загальна психологія, історія психології. Одеса.
- Кривцова Н.В. (2019) Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія (3-є вид., перероб. і доп.) Харків: Факт.
- Налимов В.В. (2000) Разбрасываю мысли. В пути и на перепутье. М.: Прогресс-Традиция.
- Маклаков А.Г. (2004) Общая психология. СПб.: Питер, 2004.
- Мелков Ю. А. (2014) Человекомерность постнеклассической науки. К.: ПАРАПАН.
- Мелков Ю. О. (2012) Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, №1-2 (11), 211-222.
- Морен Э. (2013) Метод. Природа Природы. Перевод и вступительная статья Е.Н. Князевой. Изд. 2 – е, доп. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация».
- Уемов А. И., Сараева И. Н., Цофнас А. Ю. (2001) Общая теория систем для гуманитариев. Варшава: «Universitas Rediviva».
- Чайковский А.В. (1977) Некоторые проблемы синтеза и анализа систем. В: *Логика и методология системных исследований*. К.; Одесса: Вища школа, 125 – 133.
- Мински М. Л. (2018) Сообщество разума (перев. К.М. Королева). М.: Изд-во АСТ.
- Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) (2015) К.: ТОВ «ЦС».
- Огнев'юк В.О. (2012) Освітologia – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. *Рідна школа, № 4-5 (квітень-травень)*, 44-51.
- Платонов К.К. (1984) Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа.
- Фуко М. (1991) Герменевтика субъекта. В: *Социо-Логос. Социология. Антропология. Метафизика*. М.: Прогресс.
- Философский энциклопедический словарь (1983) М.: Советская энциклопедия.
- Chumakov A.N. (2018) Global World clash of interests. Moscow, Prospekt.
- Donnikova I.A., Kryvtsova N.V. (2018) Creative potential of philosophical and psychological educational practices. In: *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume II, December 13-14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House "Kalmosani"*, 306-309.
- Fillmore, Ch. (1992) Towards a Frame-based organization of the lexicon: the semantics of RISK and neighbors. In: *Ch. Fillmore, B. Atkins // Frames, Fields and Contrasts: New Essays in semantics and lexical organization/ A. Lehrer, E. Kittey (eds.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum*, 75-102. URL: <https://www.icsi.berkeley.edu/icsi/node/3530>.
- Punchenko O. P. (2018) The Noosferic-Informational Paradigma of education - the basis of sustainable and harmonious development of the new civilization. In: *Scientific Development and achievements. Volume 3*. London, 279-292.
- Scott Reed, A., Simon-Brown, V. (2006) Fundamentals of Knowledge Transfer and Extension.
- Vodopyanov P. A., Crisachenko V. S. (2018) Strategu existence of Humanity. Minsk, Belarusion Science, 306.
- Yershova-Babenko I. V. (2019) Teoretical Foundations of Psycho-Synergetics as the Psychological Principles. In: *I. V. Yershova-Babenko, N. V. Kryvtsova. Theory and practice*

of introduction of competence approach to higher education in Ukraine : monograph. Vienna: Premier Publishing, 11-21.

Weizsäcker E.U. von; Wijkman A. (2018) Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of Rome. Springer.

References:

Aksenov, G.P. (1994) V.I.Vernadsky on the nature of time and space Vernadsky. M.: URSS [in Russian].

Barancev, R.G. (2009) 'Self-development activity'. In: *Sinergeticheskaya paradigma. Social'naya sinergetika*. M.: Progress-Tradiciya, 79-84 [in Russian].

Vasylenko, P.M. (2007) *Directory of social worker*. K.: IPKDSZU [in Ukrainian].

Donnikova, I.A., Pavlova, O.S. (2019) 'Creative Knowledge as an Educational Practice of Freedom' *Anthropological Dimensions of Philosophical Studies*, Dnipro: DNURT, 68-70 [in Ukrainian].

Donnikova, I.A., Kryvtsova, N.V. (2018) Co-generative knowledge: creative knowledge: multidisciplinary, innovation, self-education. *Metodolohiia ta tekhnolohiia suchasnoho filosofskoho piznannia*, 98-100 [in Ukrainian].

Law of Ukraine On Higher Education (2014; 2015). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*, 37-38 [in Ukrainian].

Kant, I. (1966) Anthropology from a pragmatic point of view. M.: My'sl' [in Russian].

Knyazeva, E.N. (1999) Synergetic vision of human creativity. M. [in Russian].

Krivczova, N.V. (2018) Psychological features of the potential of self-realization. MA dissertation. Odesa [in Ukrainian].

Krivczova, N.V. (2019) The path to harmony of life: theory and practice of self-realization. Xarkiv: Fakt [in Ukrainian]

Nalimov, V.V. (2000) Scatter thoughts. On the way and at the crossroads. M.: Progress-Tradiciya [in Russian].

Maklakov, A.G. (2004) General psychology. SPb: Piter [in Russian].

Melkov, Y.A. (2014) The humanity of post-non-classical science. K.: PARAPAN [in Russian].

Mielkov, Y.O. (2012) The ideal and purpose of education in the hierarchy of cultural values. *Filosofiia osvity. Philosophy of Education*, 1-2, 211-222 [in Ukrainian].

Moran, E. (2013). Method. Nature of the Nature. (translation and introductory article of E. N. Knyazeva). 2nd Edition. Moscow, Canon+ ROOI "Rehabilitation" [in Russian].

Uyomov, A.I., Saraeva, I.N. and Czofnas, A.Y. (2001) General Systems Theory for Humanitarian Students. Varshava: Universitas Rediviva [in Russian].

Chajkovskij, A.V. (1977) Some problems of synthesis and analysis of systems. *Logika i metodologiya sistemny'x issledovanij*, 125-133 [in Russian].

Minski, M.L. (2018) Community of mind. M.: AST [in Russian].

Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area (2015). K.: TOV «ESG» [in Ukrainian].

Ohnev'iuk, V.O. (2012) Education - is a scientific area of integrated study of education. *Ridna shkola*, No 4-5, 44-51 [in Ukrainian].

Platonov, K.K. (1984) Dictionary of the System of Psychological Concepts. M.: Vy'sshaya shkola [in Russian].

Fuko, M. (1991) Hermeneutics of the subject. M.: Progress [in Russian].

- Philosophical Encyclopedic Dictionary (1983) M.: Sovetskaya e`nciklopediya [in Russian].
- Chumakov, A.N. (2018) Global World clash of intertsts. Moscow: Prospekt.
- Donnikova, I.A., Kryvtsova, N.V. (2018) Creative potential of philosophical and psychological educational practices. In: *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness*, Batumi, Kalmosani, 306-309.
- Fillmore, Ch., Atkins, B. (1992) Towards a Frame-based organization of the lexicon: the semantics of RISK and neighbors. In: *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in semantics and lexical organization*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 75-102.
- Punchenko, O. P. (2018) The Noosferic-Informational Paradigma of education – the basis of sustainable and harmonious development of the new civilization. In: *Scientific Development and achievements*, London, 279-292.
- Scott Reed, A., Simon-Brown, V. (2006) Fundamentals of Knowledge Transfer and Extension. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-34280-1_8
- Vodopyanov P. A., Crisachenko V. S. (2018) Strategu existence of Humanity, Minsk.
- Yershova-Babenko, I. V., Kryvtsova, N. V. (2019) Teoretical Foundations of Psycho-Synergetics as the Psychological Principles. In: *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine*, Vienna: Premier Publishing, 11-21.
- Weizsäcker, E.U. (2018) Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of Rome, Springer.

Круглый стол «Созидательное знание: теоретико-методологические и практические аспекты» (Национальный университет «Одесская морская академия», 14 июня 2019 г.)

В ноябре 2019 года в Национальном университете «Одесская морская академия» состоялся первый круглый стол «Созидательное знание: гуманизм, инновация, самообразование». Одним из источников вдохновения для проведения круглого стола стал юбилейный доклад Римского клуба с призывом к «новому Просвещению», реформе мышления, знания и образования. Кафедра философии совместно с Международной академией психосинергетики и альфологии («МАПА») представили новый междисциплинарный научно-образовательный проект, главная цель которого – поиск и внедрение человеко- и культуромерных образовательных технологий, соединяющих знание с практикой человеческой жизни.

Второй круглый стол, который состоялся в НУ «ОМА» 14 июня 2019 года, собрал преподавателей и ученых из вузов Днепра, Киева, Одессы, Харькова. Обсуждение теоретических и практических вопросов образования, мышления, знания и познания развернулось вокруг концепта созидательного знания. Педагоги и ученые обменивались мнениями относительно потребностей общества в человекомерной парадигме социального развития; об особенностях современного философского и научного мышления, ценностных аспектов знания, гуманистических интенций образования. Тематами обсуждения стали критическое и интегральное мышление, проблема системности знания в современном образовании, творческое построение учебного процесса, использование системной методологии в преподавании философских дисциплин. Особое внимание было уделено проблеме ста-

новления образованного человека, выявлению ресурсов его творчества и самотворчества. Участники акцентировали внимание на эвристическом потенциале философского знания, для выявления которого необходима корректировка содержания философских курсов, создание на базе философии гуманитарных образовательных практик, в частности, философско-психологических. Подчеркивалось, что они способствуют не только индивидуализации учебного процесса, но самопознанию и самореализации студента и преподавателя.

Участники круглого стола пришли к выводу, что концепт созидательно-го знания раскрывает единство мышления, знания, ценностей и практики человеческого бытия. Эвристический потенциал концепта раскрыт в историческом, социально-политическом, философско-психологическом аспектах. Высказанные альтернативные теоретические и методологические позиции свидетельствуют о необходимости продолжения дискуссии о созидательности знания, мышления и образования.

Ключевые слова: *новое Просвещение, созидательное знание, человекомерные образовательные технологии, критическое мышление, образованный человек, философско-психологические образовательные практики.*

Round Table «Co-Generative Knowledge: Theoretical, Methodological, and Practical Aspects» (National University “Odessa Maritime Academy,” 14 June 2019)

In November 2018 in the National University “Odessa Maritime Academy,” the first round-table discussion “Co-generative Knowledge: Humanism, Innovation, Self-education” was held. One of the inspirations for the discussion was The Club of Rome’s 50th-anniversary report calling for “New Enlightenment,” the transformation of thought, knowledge, and education. The Department of Philosophy, together with the International Academy of Psychosynergetics and Alphology (IAPA) presented the new interdisciplinary scientific and educational project with the primary aim of finding and implementing human- and culture-dimensional educational technologies, combining knowledge with human life practices.

The second round-table discussion held at NU OMA on 14 June 2019, involved educators and researchers from universities of Dnipro, Kyiv, Odesa, and Kharkiv. Various theoretical and practical issues of education, thinking, knowledge, and cognition were discussed as related to the concept of co-generative knowledge. Educators and researchers shared their insights on the societal needs in the human-dimensional paradigm of social development; on the features of modern philosophical and scientific thinking, axiological aspects of knowledge, and humanistic intentions of education. The subjects of the discussion were critical and integrated thinking, the problem of systematicity of knowledge in modern education, creative construction of educational process, the use of systemic methodology in teaching philosophical disciplines. The discussion was specifically focused on the problem of formation of an educated person,

discovering the resources for his creativity and self-creation. The participants stressed the heuristic potential of philosophical knowledge and the need to adjust the content of Philosophy courses in order to reveal it, the importance of creating humanitarian educational practices based on Philosophy, in particular, philosophical and psychological ones. It was emphasised that they will not only promote individualisation of educational process, but foster students' and teachers' self-knowledge and self-actualisation.

The participants have come to a conclusion that the concept of co-generative knowledge reveals the unity of thinking, knowledge, values and practice of human existence. The heuristic potential of the concept was revealed in historical, socio-political, as well as philosophical and psychological aspects. The alternative theoretical and methodological positions presented by the participants support the need for ongoing discussion on co-generative knowledge, thinking, and education.

Key words: *new Enlightenment, co-generative knowledge, human-dimensional educational technologies, critical thinking, educated person, philosophical and psychological educational practices.*

Доннікова Ірина Анатоліївна – доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії, Національний університет «Одеська морська академія»

E-mail: irinadonnikova281@gmail.com, ORCID: [https:// orcid.org/0000-0002-8504-1578](https://orcid.org/0000-0002-8504-1578)

ResearcherID in Web of Scince: AAC-3548-2019

Donnikova Irina – D.Sc. of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy, National University «Odessa Maritime Academy».

E-mail: irinadonnikova281@gmail.com, ORCID: [https:// orcid.org/0000-0002-8504-1578](https://orcid.org/0000-0002-8504-1578)

ResearcherID in Web of Scince: AAC-3548-2019

Кривцова Наталія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, заступник та директор ТОВ «Міжнародна академія психосінергетики та альфології»; психолог центру підготовки та складання ОСКІ (об'єктивного структурованого клінічного іспиту), Одеський національний медичний університет

E-mail: kryvtsova.natalya@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1965-6635>

Kryvtsova Natalya – PhD in Psychology; Founder and Director of the LLC "International academy of psychosynergetics and alphalogy"; the psychologist of the center for preparation and passing of the OSCE (Objective Structured Clinical Examination), Odessa National Medical University

E-mail: kryvtsova.natalya@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1965-6635>

Пунченко Олег Петрович – доктор філософських наук, професор, Одеська національна академія зв'язку ім. О. С. Попова.

E-mail: olegpetr.02.09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2694-6841>

Punchenko Oleg – D.Sc. of Philosophy, Professor, O.S. Popov Odesa National Academy of Telecommunications

E-mail: olegpetr.02.09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2694-6841>

Савінова Наталія Андріївна – доктор юридичних наук, декан факультету Морського права та менеджменту, Національний університет «Одеська морська академія».

E-mail: tala.savinova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0289-7926>

Savinova Nataliia – Doctor of Laws, Senior Researcher; Dean of the Faculty of Maritime Law and Management National University “Odessa Maritime Academy”

E-mail: tala.savinova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0289-7926>

Хміль Володимир Васильович – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і соціології, Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені акад. В. Лазаряна.

E-mail: broun79@gmail.com, ORCID 0000-0003-4710-6681

ResearcherID: C-7121-2016

Volodymyr Khmil – D.Sc. of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy, Dnipro National University of Railway Transport named after Academician V. Lazaryan.

E-mail: broun79@gmail.com, ORCID 0000-0003-4710-6681

ResearcherID: C-7121-2016

Нерубаська Алла Олександрівна – кандидат філософських наук, докторант, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

E-mail: Saylor03@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3754-0134>

Nerubasska Alla – PhD, doctoral student, Odessa I.I. Mechnikov National University

E-mail: Saylor03@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3754-0134>

Малівський Анатолій Миколайович – кандидат філософських наук, доцент, Дніпровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна.

E-mail: telepat-57@ukr.net, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6923-5145>

ResearcherID in Web of Science: V 2502 – 2017

Malivskiy Anatolii – PhD, Associate Professor, Dnipro National University of Railway Transport named after Academician V. Lazaryan.

E-mail: telepat-57@ukr.net, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6923-5145>

ResearcherID in Web of Science: V 2502 – 2017

Загрійчук Іван Дмитрович – доктор філософських наук, професор, Український державний університет залізничного транспорту

E-mail: zagrij@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0319-3675>

Zagrijchuk Ivan – D.Sc. of Philosophy, Professor, Ukrainian State University of Railway Transport

E-mail: zagrij@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0319-3675>

Іванова Євгенія Михайлівна – кандидат філософських наук, Національний університет «Одеська морська академія».

E-mail: enito07@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3568-1056>

ResearcherID: H-7022-2017

Ivanova Ievgeniia – PhD, National University “Odessa Maritime Academy”

E-mail: enito07@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3568-1056>

ResearcherID: H-7022-2017

Майборода Павло Андрійович – старший викладач, Національний університет «Одеська морська академія».

E-mail: pasamajboroda@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6865-0160>

Maiboroda Pavlo – Senior Lecturer, National University “Odessa Maritime Academy”

E-mail: pasamajboroda@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6865-0160>

Мєлков Юрій Олександрович – доктор філософських наук, провідний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації освіти, Інститут вищої освіти Національної Академії педагогічних наук України.

E-mail: uka7777@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8186-0357>

Mielkov Yuriy – D.Sc. of Philosophy, Leading researcher at Institute of Higher Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

E-mail: uka7777@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8186-0357>

Павлова Ольга Сергіївна – кандидат філософських наук, доцент, Національний університет «Одеська морська академія»

E-mail: pa_ola_88@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8443-1083>

Pavlova Olga – PhD, Associate Professor, National University “Odessa Maritime Academy”

E-mail: pa_ola_88@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8443-1083>

Антонюк Сергій Антонович – кандидат філософських наук, доцент, Національний університет «Одеська морська академія».

E-mail: philonma@ukr.net

Antonyuk Sergiy – PhD, Associate Professor, National University «Odessa Maritime Academy.

E-mail: philonma@ukr.net

Серебряков Андрій Володимирович – інженер 1 категорії, Одеська національна наукова бібліотека.

E-mail: ser.andrej@gmail.com

Serebryakov Andriy – engineer 1 category, Odesa National Scientific Library

E-mail: ser.andrej@gmail.com