

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
«ОДЕСЬКА МОРСЬКА АКАДЕМІЯ»  
МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ  
ПСИХОСІНЕРГЕТИКИ ТА АЛЬФОЛОГІЇ  
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# СТВОРЮВАЛЬНА СИЛА ЗНАННЯ

МОНОГРАФІЯ

Книга перша

Одеса  
Фенікс  
2020

**Авторський колектив:**

**І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова, О. М. Шевчук,  
Г. І. Касперович, О. С. Павлова, Є. М. Іванова, В. П. Натаров,  
А. В. Ковбан, П. А. Майборода**

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Національного університету «Одеська морська академія»  
(протокол № 9 від 25 червня 2020 р.)

**Рецензенти:**

**Л. С. Горбунова** – доктор філософських наук, головний науковий співробітник відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України;

**О. П. Пунченко** – доктор філософських наук, професор, професор кафедри стандартизації, оцінки відповідальності та освітніх вимірювань Одеської державної академії технічного регулювання та якості;

**О. С. Цокур** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки факультету романо-германської філології ОНУ імені І. І. Мечникова.

**Створювальна сила знання** : монографія. Книга перша / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. – Одеса : Фенікс, 2020. – 250 с.

ISBN 978-966-928-534-8

Колективна монографія є першою спробою осмислення створювального потенціалу освіти через концепти «створювальні сили» і «створювальне знання». Аналізу проблем сучасної освіти, об'єднаних глобальним проєктом «нове Просвітництво», передують онтологічні та теоретико-методологічні роздуми щодо створювальності знання та створювальних сил освіченої людини. Антропологічний вимір освіти розкривається у специфіці становлення складного мислення, в аналізі філософсько-культурологічних і філософсько-психологічних засад навчальної діяльності, в методологічно-методичних положеннях психологічної філософії. Зasadничою думкою дослідження є те, що освіта стає людиностворювальною та людяною, якщо її зміст, методологічний та методичний інструментарій сприяють єдності теорії і практики, знання і життя, людини і світу. Провідна роль у досягненні цієї єдності належить філософському знанню як «створювальному людинознавству». Активізація створювальних сил знання визначає зміст гуманітарних освітніх практик, особливості самоосвіти, забезпечує якість освітнього результату та ефективність інноваційних освітніх технологій. Для філософів, психологів, магістрів та аспірантів, освітян.

УДК 101:378.1:37.01

ISBN 978-966-928-534-8

© Авт. кол., 2020

# Зміст

|                            |          |
|----------------------------|----------|
| <b>ПЕРЕДНЕ СЛОВО .....</b> | <b>5</b> |
|----------------------------|----------|

## **Розділ 1. ОСВІТА, ЗНАННЯ, ОСВІЧЕНІСТЬ: ЛЮДИНОСТВОРЮВАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ**

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I. А. Доннікова, Н. В. Кривцова (Україна)<br>КУЛЬТУРА, ЗНАННЯ, ОСВІЧЕНА ЛЮДИНА:<br>ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ..... | 11 |
| О. М. Шевчук (Україна)<br>ФІЛОСОФІЯ ЯК СТВОРЮВАЛЬНЕ ЛЮДИНОЗНАВСТВО.....                                                           | 50 |

## **Розділ 2. СТВОРЮВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Г. И. Касперович (Республика Беларусь)<br>МЕТАТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ..... | 84  |
| О. С. Павлова (Україна)<br>ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО РЕЗУЛЬТАТУ ТА ПРОБЛЕМА<br>ЙОГО ДІАГНОСТИКИ .....                        | 101 |
| Є. М. Іванова (Україна)<br>СИСТЕМНІ АСПЕКТИ ПРОГРЕСИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....                                             | 127 |

## **РОЗДІЛ 3. ЛЮДИНОВИМІРНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ**

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| В. П. Натаров (Україна)<br>Самоосвіта у закладах вищої освіти: психолого-педагогічний<br>асpekt.....   | 144 |
| А. В. Ковбан (Україна)<br>ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ ЗАЛУЧЕННЯ<br>ДО «АКТИВНОГО НАВЧАННЯ» ..... | 165 |
| П. А. Майборода (Україна)<br>СТУДЕНТСЬКИЙ ДИСКУСІЙНИЙ ГУРТOK ЯК СПОСІБ<br>ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS ..... | 179 |

## **Розділ 4. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

Н. В. Кривцова (Україна)

ПСИХОЛОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ: SMART-МОДЕЛЬ «МАПА»  
І МЕТОДИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ  
ЯК МЕТОДОЛОГО-МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ..... 194

І. А. Доннікова (Україна)

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК «SMART- МОДЕЛІ  
«МАПА» У ВИКЛАДАННІ ФІЛОСОФІЇ ..... 221

**ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО.....239**

**ДОДАТКИ .....242**

## ПЕРЕДНЕ СЛОВО

Сучасному вченому, який живе в мінливому й динамічному світі, що продовжує постійно нарощувати складність і різноманітність, іноді дуже важко визначитись з вибором дійсно актуальної наукової теми (навіть якщо йому пощастило знайти свій шлях у науці, як кажуть, «на все життя»). Інноваційне суспільство постійно відтворює дослідницькі «перехрестя», змушуючи замислюватися над тим, куди рухатися далі, яким науковим шляхам віддати перевагу, бо для справжнього дослідника не існує питання «Рухатися чи не рухатися?».

Саме на такому перехресті опинилися автори монографії, коли постали перед вибором нового наукового проєкту. Увагу привернула ювілейна доповідь Римського клубу, опублікована в грудні 2017 року, – «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and Destruction of the Planet». Її основна ідея – реформа мислення й освіти під назвою «нове Просвітництво», стала відправним пунктом для майбутнього наукового проєкту, визначила його міждисциплінарне проблемне поле.

Доповідь Римського клубу надала «другого дихання» проблемам освіти, які останніми десятиліттями жваво обговорюються і в Україні, потребуючи не лише засвоєння європейського досвіду, але й генерації власного розвитку національних освітніх традицій, пов'язаних з духовними джерелами української культури. Поєднання загальнолюдського і національного, колективного і особистісного, теоретичного і практичного само по собі є проблемою і, на наш погляд, визначає сутність реформування освіти в єдиному мультикультурному світі.

На тлі численних освітніх інноваційних проєктів і публікацій з проблем реформування освіти важко запропонувати щось дійсно нове і, головне, таке, що дає реальний результат. Але ми наважилися.

Спочатку з'явився міждисциплінарний, філософсько-психологічний проєкт «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», який об'єднав Національний університет «Одеська морська академія», Міжнародну академію психосінергетики та альфології та Одеській національний медичний університет. Ідеї майбутньої монографії (власне як і її авторській колектив) народжувалися в обговореннях і дискусіях – «круглих столах», перший з яких відбувся у листопаді 2018 року.

Після двох років роботи над проєктом стало зрозумілим, що авторам є чим поділитися з науковою спільнотою.

Звісно, у виборі теми дослідження неабияке значення мали й особистісні наукові уподобання авторів. Усі вони – дослідники-викладачі, які розуміють цінність знання, для яких воно пов'язано з самореалізацією у професії та житті. Тому важливим став вибір наукової теми, яка розкриває соціокультурну й особистісну значущість знання й освіти, їх здатність об'єднувати науку і життя в єдиний людиностворювальний простір. На нашу думку, проєкт «нове Просвітництво» містить саме цю ідею як одну з ключових, яку ми намагалися висвітлити в дослідженні. Водночас забігаючи наперед зазначимо, що ідея особистісного знання й освіти значною мірою визначила зміст текстів, представлених у монографії, – автори не втрималися від розкриття власного професійного і життєвого досвіду в осмисленні освітніх проблем. Як особистий досвід, він виявився дуже цікавим – таким, що представляє як інноваційні, так і традиційні підходи до освіти, оскільки автори представляють не тільки різні галузі гуманітарного знання, але й належать до різних поколінь викладачів і науковців. Але в цьому ми вбачаємо особливу цінність дослідження.

Ідея створювальності знання корелює з пріоритетами глобальної освіти XXI століття, зокрема з концептуальною моделлю чотирьох-вимірної освіти, запропонованою ЮНЕСКО. Йдеться про когнітивний (учитися знати), інструментальний (учитися діяти), індивідуальний (учитися бути) та соціальний (учитися жити разом) виміри освіти, які своєю чергою визначають основні психосоціальні компетентності (або життєві навички). Останні є універсальними або «метанавичками», котрі не обмежуються професійною спеціалізацією і в житті потрібні кожній людині<sup>1</sup>.

Розкриття ідеї «створювальності» як такої неможливе без філософсько-антропологічного і психологічного контекстів, які, доповнюючи один одного, відтворюють всезагальну унікальність людини, здатної до самореалізації через пізнання і самоосвіту. Тому розкриваючи створювальні смисли знання, маємо говорити й про створювальні сили людини, які власне й спонукають її до пошуку сенсів життя, самоосмислення і самопізнання. Саме в поєднанні теоретичного і практично-

---

<sup>1</sup> Освіта на основі життєвих навичок. Адвокаційний модуль для керівних кадрів.  
URL: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/50>

го, філософського і психологічного аспектів дослідження ми бачимо його новизну і актуальність.

Аналізуючи багатозарові смисли «створювальності» – знання, освіти, людини, – автори розглядають їх зв'язок за принципом рекурсивної петлі: вони породжують один одного і водночас є такими, що породжуються один одним. Цей важливий аспект змусив чітко розрізнити створювальність і творчість, підкреслюючи, по-перше, «практичність» створювальності, яка в будь-яких своїх проявах вплетена в життя, проростає в ньому через людську активність, зароджується і примножується разом зі світом людини. Це завжди поєднання творчості та її результатів, які не втрачають людинотворчих смислів у складній соціальній динаміці саме тому, що повертаються до людини через її залученість до світу. По-друге, саме через практику створювальності як певна сила, якою володіє кожна людина, «пронизує» різні рівні і сфери соціокультурного буття, окреслює й водночас розширює його межі, єднаючи людину з природою, потребуючи усвідомлення її зв'язків із Всесвітом.

Таким чином, розуміння сутності освіти як людиностворювального простору передбачає певну онтологію, в якій простежується динаміка створювальних сил і смислів людського існування, що співвідносяться не лише з різними сферами і рівнями соціокультурного буття, але й з онтологічним метарівнем. З методологічної точки зору це вимагає поєднання, перш за все, теоретичних положень філософії та психології, які відтворюють цілісний образ «живої» людини, та філософсько-антропологічного і філософсько-культурологічного концептуального доповнення.

Саме тому в дослідженні використовується міждисциплінарний методологічний інструментарій. Так, для створення онтології єдності автори використовують концепти антропокультурної складності (І. Доннікова) та мультиформної єдності (Н. Кривцова), які виникли завдяки переосмисленню теоретичних положень теорії складності (Е. Морен, Ф. Варела, У. Матурана та ін.), постнекласики (В.С. Стюпін, В.В. Кизима, Л.П. Киященко, Ю. О. Мелков та ін.), філософсько-антропологічних і філософсько-культурологічних концептуалізацій (В. Г. Табачковський, С. Б. Кримський, Н. В. Хамитов та ін.), положень класичної психології (К. Г. Юнг, Э. Фромм, А. Г. Маслоу та ін.), а також сучасних психологічних досліджень (Д. А. Леонтьєв, В. Е. Клочко, І. О. Логінова та ін.).

Людиностворювальні смисли філософії, освіти та знання автори монографії виявляють в роздумах філософів-класиків (Платон, Аристотель, Плотін, Сенека, І. Кант, Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Мамардашвілі та інш.), зокрема тих, хто звертався до болючих і завжди актуальних проблем знання й освіти (Х. Ортега-и-Гассет, М. Полані, С. І. Гессен та ін.), використовують положення теорії систем (А. І. Уйюмов, А. Ю. Цофнас та ін.), теоретичні надбання досліджень з філософії освіти (Л. С. Горбунова, О. П. Пунченко та ін.).

Обране концептуальне рішення визначило й структуру дослідження. Ми намагалися зберегти поліфонію авторських думок, розгорнути дискусію на сторінках монографії, в якій тільки й може народитися істина. Дослідження складається із самостійних статей, за тематикою об'єднаних у чотири розділи.

В першому розділі відтворюється онтологічний контекст дослідження людиностворювальної освіти, в якому автори намагаються об'єднати теоретично-методологічні надбання філософського й психологічного знання, запропонувати концептуальні вирішення проблеми становлення освіченої людини в контексті онтології єдності (І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова). Оскільки розмірковувати про людиностворювальну освіту і про освічену людину неможливо без звертання до філософії з її досвідом пізнання людини та розкриття глибин самопізнання, особливу увагу приділено з'ясуванню людинотворчого потенціалу філософського знання, пошуку загально-теоретичного концепту і продуктивної моделі презентації філософії в сучасному університеті (О. М. Шевчук).

В другому розділі обговорюється можливо одна з найбільш дискусійних проблем – різноманітні освітні практики, які мають сприяти розкриттю людиностворювального потенціалу освіти. Аналізуючи метатеоретичні засади сучасних освітніх технологій, автори порушують питання про стиль педагогічного мислення і наукову педагогічну парадигму, в контексті якої виявляються сучасні освітні технології, модуси соціально гуманітарного пізнання й освіти (Г. І. Касперович). Спираючись на сучасні дослідження в філософії освіти та на європейській досвід впровадження компетентнісного підходу, автори звертаються до ключових понять сучасної освітньої практики – освітнього результату та якості освіти. Зокрема аналізується проблема розбіжності між концептуальними конструктами загальних компетентностей і суперечливою практикою їх якісних оцінок (О. С. Павлова). Та-

кож увага приділяється важливим питанням системного осмислення освітніх програм, дослідженню слабких, сильних і ресурсних систем навчання, а також впровадженню в структуру сучасної університетської освіти курсів, спрямованих на формування навичок якісного системного аналізу, цілісного розуміння актуальних змін і глобальних трендів (Є. М. Іванова).

У третьому розділі здійснюється перехід до аналізу конкретних освітніх технологій, досвіду впровадження певних методик. Зокрема розглядається одна із ключових проблем сучасної освіти – самоосвіта студентів і викладачів, аналізуються її психолого-педагогічні аспекти, врахування яких є продуктивним для організації навчального процесу в університеті (В. П. Натаров). Аналізуються сучасні інформаційно-комунікативні освітні методики як альтернативні стосовно традиційної системи освіти, орієнтованої на придбання і засвоєння знань. Досліджуються можливості навчання «шляхом діяння», а також освітні методики, що сприяють «активному навчанню», при якому нові знання видобуваються людиною з практичної діяльності та особистого досвіду (А. В. Ковбан). Автори діляться досвідом організації та проведення студентського дискусійного гуртка, який за формою є носієм певної інтелектуальної традиції, а за змістом – доповнює навчальний процес інноваційними методами і методиками, спрямованими на формування *soft skills* (П. А. Майборода).

Нам дуже приємно, що до авторського колективу приєдналася наша колега з Білорусії (Г. І. Касперович). Ми сподіваємось на продовження наукової співпраці, розширення науково-педагогічного співтовариства для обміну досвідом. Для збереження автентичності тексту, матеріал білоруської колеги подано російською мовою.

Четвертий розділ «Інноваційні освітні технології» можна назвати «родзинкою» дослідження, оскільки в ньому вдалося втілити багаторічну мрію авторів – підняти психологію до філософського рівня, збагативши її філософською методологією і онтологічними концептами, а філософію наблизити до емпірики, без якої вона не зможе стати практичною. Тож в розділі представлені перші кроки по створенню психологічної філософії, але вони є досить впевненими і твердими для того, щоб продовжувати дослідження і позначити це видання монографії як «книга перша».

Оскільки монографія репрезентує першу спробу концептуалізації створювальних сил знання, цілком зрозуміло, що автори дотримують-

ся різних, іноді альтернативних позицій щодо визначення ключових концептів – створювальних сил і створювального знання. На сторінках монографії ми намагалися зберегти різноманітність думок, не завжди поділяючи окремі авторські позиції. Вважаємо, що плюралізм думок сприятиме продуктивному осмисленню проблеми.

Щиро дякуємо за вдумливий аналіз, продуктивну критику і мудрі поради рецензентам – доктору філософських наук, головному науковому співробітнику відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України Горбуновій Людмилі Степанівні; доктору філософських наук, професору, професору кафедри стандартизації, оцінки відповідальності та освітніх вимірювань Одеської державної академії технічного регулювання та якості Пунченко Олегу Петровичу; доктору педагогічних наук, професору, завідувачки кафедри педагогіки факультету романо-германської філології ОНУ імені І. І. Мечникова Цокур Ользі Степанівні.

На сторінках монографії відображено перший смисловий пласт, під яким приховано інші, більш глибокі сенси концепту створювальності. Їх розкриття потребує подальших досліджень та впроваджень в освітні та інші соціокультурні практики. Але своїм першим досвідом автори охоче діляться в монографії, не ставлячи крапку на шляху до освіченої людини.

**І. Доннікова, Н. Кривцова**

## Розділ 1

# ОСВІТА, ЗНАННЯ, ОСВІЧЕНІСТЬ: ЛЮДИНОСТВОРЮВАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

---

І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова  
(Україна)

## КУЛЬТУРА, ЗНАННЯ, ОСВІЧЕНА ЛЮДИНА: ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ

Ми не знаємо, в якому світі житимемо в майбутньому,  
але водночас не можемо дозволити собі розкіш  
учити нинішнє покоління знанням з минулого.  
Адже це означає навчати жити у світі, якого більше не існує.  
*Гаррі Джейкобс –*  
*чинний член Римського клубу,*  
*американський письменник, філософ освіти*

### Освіта як нове Просвітництво

В різні часи філософи та науковці звертали увагу сучасників на роль знання й освіти, але особливої значущості проблема знання в освіті, й освіченості як такої, набула на початку третього тисячоліття. Суспільство, в середині ХХ століття позначене як інформаційне (*Information Society*), завдяки дослідженням М. Кастельса, Д. Тапскотта, І. Валлерстайна, Б. Латура, Дж. Ло та інших сьогодні частіше визначається як «суспільство знань» (*Knowledge Society*), «мережеве суспільство» (*Network Society*), «цифрове суспільство» (*Digital Society*), глобальне суспільство (*Global Society*). В 60-ті роки у працях М. Маклуєна <sup>1</sup> ви-

---

<sup>1</sup> Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / пер. с англ. В. Г. Николаева. М.: «Жуковский: Канон-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. 464 с.

никає ідея нового кочівництва як ознаки сучасності, а номадизм стає однією з головних ознак суспільства доби постмодерна (Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі<sup>1</sup>). Цифрова доба породжує нові соціокультурні практики (фрілансинг, нетворкінг, дауншифтинг, краудсорсінг), швидке розповсюдження яких виявляє застарілість звичних соціальних інститутів, способів комунікації, способів життя. З'являються нові соціальні групи, наприклад «цифрові кочівники» (*«Digital Nomad»*)<sup>2</sup>, для яких характерна постійна глобальна і локальна мобільність (географічна) і підключеність до Мережі. Оскільки суб'єктом інноваційних соціальних практик є молодь, стають зрозумілими виклики сучасної освіти щодо мислення, знань і вмінь, яким треба навчати для життя в інформаційному суспільстві.

Саме в якості глобальної проблема мислення, знання й освіти представлена в ювілейній доповіді Римського клубу «Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet», автори якої прийшли до висновку про найпотужнішу кризу, що охопила природу, політику, культуру, мораль та ідеологію<sup>3</sup>. Підкреслюючи світоглядний характер кризи, вони проголосили необхідність нового Просвітництва (*Enlightenment 2.0*) – кардинального переосмислення базових установок епохи Просвітництва, таких як *«незалежний інтелектуалізм», вільне мислення, освіченість населення як джерело розвитку науки, технологій і підприємництва*<sup>4</sup>. Як нова світоглядна стратегія, нове Просвітництво (*Enlightenment 2.0*) означає *перехід до гуманізму, вільного від антропоцентризму, відкритого але сталого розвитку, компліментарності та синергії*. Як нова освітня стратегія, воно є проектом модернізації освіти для глобального реформування мислення і знання. Насамперед це означає перехід від навчання запам'ятовувати і розуміти до навчання *мислити по-новому* (курсив наш). Освіта, що апелює до розуму, поступається місцем освіті, яка розвиває критичне, незалежне, оригінальне мислення, «грамотність щодо майбутнього» (*futures literacy*), здатність протистояти складності й невизначеності<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Делёз Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Тысяча плато. М., 2010. 895 с.

<sup>2</sup> Makimoto T., Manners D. Digital Nomad. Wiley New York, 1997.

<sup>3</sup> von Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer, 2018. P. 2.

<sup>4</sup> Там само. С. 92-93.

<sup>5</sup> Там само. С. 196-197.

Проект «Enlightenment 2.0» можна без перебільшення вважати результатом розвитку європейської філософської та наукової думки останніх десятиліть. На необхідності глобального реформування мислення й освіти наголошували такі філософи, як Ю. Габермас, Д. Деннет, Б. Латур, С. Пінкер, П. Слотердаjk та інші. Аналіз специфіки мислення, затребуваний сучасною культурою, свідчить про впізнаваність ідей Е. Ласло (планетарне мислення), Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі (номадичне мислення), В. Вельша (трансверсальний розум), Е. Морена (складне мислення), К. Шрага (трансверсальна раціональність)<sup>1</sup>.

Так, розмірковуючи про складне мислення, Е. Морен сформулював і завдання освіти майбутнього<sup>2</sup>. Вони відомі як сім основних принципів освіти, а саме:

1. Ясна правдивість – формування «усвідомленої свідомості», що позбавляє людину помилок та ілюзій, у тому числі наукових. Слід розуміти, що наукові ідеї – це лише посередники між людиною та реальністю. Тому людина повинна проявляти раціональну пильність перед «парадигмами, що осліплюють».

2. Актуальність знання й освіти, яка означає пізнання глобального, багатовимірного, складного і контекстуального. «Ми повинні навчити методам розуміння взаємовідносин і взаємних впливів між частинами і цілим в складному світі»<sup>3</sup>.

3. Врахування складності (комплексності) людини і людської ідентичності, її фізичного, біологічного, культурного, соціального та історичного вимірів. В освіті це означає перехід від дисциплінарності до міждисциплінарності<sup>4</sup>.

4. Планетарна свідомість в освіті (ідентичність Землі), усвідомлення загальної долі людства, – як благочинних, так і руйнівних перспектив.

<sup>1</sup> Горбунова Л. С., Дебич М. А., Зінченко В. В. та ін. Трансформативний потенціал інтеркультурної та транскультурної освіти в космополітичній перспективі. *Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій* : монографія / за ред. І. В. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2018. С. 80.

<sup>2</sup> Morin E. Seven complex lessons in education for the future. Paris, UNESCO, 1999. P. 67. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>. Фрагменти книги увійшли до виданої українською мовою книги «Шлях за майбутнє людства» / пер. с фр. С. Марічева. Київ : Ніка-Центр, 2014.

<sup>3</sup> Там само. С. 2.

<sup>4</sup> Morin E. On complexity. Cresskill, NJ: Hampton Press. [1990] 2008.

5. Невизначеність (зіткнення з невизначеністю). Сучасні наукові знання дають людині багато визначень різноманітних природних і соціальних процесів, але й значну кількість невизначеностей. Саме тому пріоритетом освіти є навчання складним системам і принципам для розуміння природи випадковості, хаосу і невизначеності.

6. Розуміння людьми один одного як засіб і мета освіти, комунікація для подолання егоцентризму, етноцентризму і редукціонізму. «Якщо ми навчимося розуміти, перш ніж засуджувати, ми станемо на шлях до гуманізації людських відносин»<sup>1</sup>.

7. Етика в освіті («антропоетика»), розвиток розуміння того, що існує індивідуальна автономія, зв'язок людини з людським співтовариством, усвідомлення своїх обов'язків щодо нього.

Основні принципи освіти, зазначені Е. Мореном, визначають стратегію освіти, яка із сфери трансляції й генерації наукового знання повинна трансформуватися у сферу «людиностворювальних» інновацій. Це передбачає перетворення її на особливий культурний простір з різноманітними гуманітарними практиками, що готують молоду людину до «навчання протягом усього життя». Тому, продовжуючи думку Морена, додамо, що складне мислення повинно бути ціннісно наповненим, таким, що не тільки робить освіту випереджальною щодо актуального суспільного стану, але й «пробуджуючою» творчий людський потенціал.

Водночас, аналізуючи сучасне наукове знання, Е. Морен відзначає, що «... жодна природнича наука не захотіла пізнати свого культурного походження. Жодна фізична наука не захотіла визнати своєї людської природи. Великий розлом між наукою про природу і наукою про людину приховує одночасно і фізичну реальність останньої, і соціальну реальність першої»<sup>2</sup>. Е. Морен критикує системне мислення і системний підхід, який, на його думку, так і не став універсальним, оскільки виявив спільність систем, але тим не менш, не розкрив їх «спільності»<sup>3</sup>. Найголовнішим недоліком системного мислення він вважає холізм – бачення цілого, яке тим не менш виявилося частковим, одновимірним, спрощувальним, – таким, що робить його не менш небез-

<sup>1</sup> Morin E. On complexity. Cresskill, NJ: Hampton Press. [1990] 2008. P. 52.

<sup>2</sup> Морен Э. Метод. Природа Природы / перевод и вступительная статья Е. Н. Князевой. Изд. 2-е, доп. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. С. 32.

<sup>3</sup> Morin E. From the Concept of System to the Paradigm of Complexity Translated by Sean Kelly. Science avec conscience. Paris: Points/Seuil, 1990. P. 238–255.

печним, ніж редукціонізм. Філософ підкреслює необхідність рекурсивного руху мислення – від частин до цілого і від цілого до частин, у процесі якого й відбувається власне навчання. На його думку, саме в цьому полягає смисл поняття «ен-цикло-педія» (що має безпосереднє відношення до освіти) – це «перехід від порочного кола до дієвого циклу», «оволодіння умінням встановлювати зв'язок між розрізненими точками зору при засвоєнні знань, перетворюючи їх на активний цикл»<sup>1</sup>. Енциклопедизм означає не накопичення знань, і не їх суму як результат накопичення, а «з'єднання того, що в принципі пов'язано і що має в принципі стати об'єднаним»<sup>2</sup>.

Більш детально особливості складного мислення розкриваються Мореном у відомих семи принципах. Нам здається важливим і продуктивним інтерпретувати їх в культурологічному і філософсько-психологічному контексті: культура надає освіті людинстворювального змісту, стає її фундаментом, контекстом і змістом; філософія висвітлює «вічні», загальнолюдські сенси і цінності, намагаючись орієнтувати людину на шляху самопізнання. Окремо виділимо *психологічну філософію*, яка, на нашу думку, покликана з'єднати проблемні простори філософії та психології на перехресті філософської антропології, стати *інструментом осутнення створювальних сил освіченої людини* (курсив наш).

Визначаючи складність, Е. Морен пропонує нове розуміння холізму – як з'єднання частин і елементів, що утворюють ціле з новими властивостями, як глибокі протиріччя, котрі не стільки руйнують, скільки будують складність<sup>3</sup>. Природа складності зумовлена співвиробництвом порядку і безладу, відносини між якими, своєю чергою, розкриваються через три поняття: взаємодію, трансформацію й організацію.

Розмірковуючи про «антропо-соціо-інформаційне» розгортання як перехід від біологічного до антропосоціального всесвіту<sup>4</sup>, Морен виділяє гено-феноменальну соціальну структуру, що з власної складності створила генеруючий/регенеруючий комплекс – культуру. Її він

---

<sup>1</sup> Морен Э. Метод. Природа Природы / перевод и вступительная статья Е. Н. Князевой. Изд. 2-е, доп. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. С. 42-45.

<sup>2</sup> Там само. С. 45.

<sup>3</sup> Там само. С. 14.

<sup>4</sup> Там само. С. 402.

розглядає як джерело негентропії, певний «...матричний генеративний комплекс, який увічніює негентропію, складність, оригінальність, ідентичність будь-якого суспільства, оскільки передається з покоління в покоління, тобто відтворюється майже незмінним чином, проходячи через мозок людей»<sup>1</sup>.

Розвиваючи думку Морена про антропо-соціо-інформаційне розгортання, ми визначаємо складність, що породжується людиною і в якій створюються, відтворюються й оновлюються власне людські засади буття, як *антропологічну складність*. Акцентуючи увагу на людинозберігаючих і людиностворюючих засадах, репрезентованих культурою, доцільно використовувати концепт *антропокультурної складності*<sup>2</sup>.

Український філософ В. Г. Табачковський, визначаючи людину як «полісутнєне *hoto*», підкреслював принципову нестійкість, проблематичність, амбівалентність людського існування, які щомиті випромінюють і логосфера, і ейдосфера, і акусфера «мозаїчної» культури людства. Але при цьому воно володіє великим і дієвим антропокреативним потенціалом<sup>3</sup>. Дійсно, полісутнісна людина здатна до взаємодії зі складним світом, до розгортання власного буття, але в цьому процесі задіяна вся суперечлива, творчо-деструктивна людська сутність. В таких сутнісних характеристиках людини, як надмірність (Е. Морен), есенційно-екзистенційна невизначеність (В. Г. Табачковський), перехідність (С. А. Смірнов) виявляється, з одного боку, її здатність до самоорганізації, творчості; з іншого – до руйнування і саморуйнуван-

<sup>1</sup> Морен Э. Метод. Природа Природы / перевод и вступительная статья Е. Н. Князевой. Изд. 2-е, доп. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. С. 403..

<sup>2</sup> Донникова И. А. Идентичность как феномен антропологической сложности. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Культурологія». Проблеми культурної ідентичності в ситуації сучасного діалогу культур* : матеріали IX міжнародної наукової конференції (Острог, 20–21 травня 2016 р.) / ред. кол.: І. Д. Пасічник, Д. М. Шевчук та ін. Острог, 2016. Вип. 17. С. 215–222; Донникова И. А. Антропологическая сложность как феномен постнеклассического гуманитарного знания. *Интегративная антропология*. 2016. № 2 (28). С. 9–13; Донникова И. А. Самоорганизационный потенциал антропологической сложности. *Национальная философия в глобальном мире* : тезисы Первого белорусского философского конгресса / редкол.: В. Г. Гусаков (пред.) и др. Минск, 2017. С. 105-106.

<sup>3</sup> Табачковський В. Г. Полісутнєне *hoto*: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності». К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. С. 423.

ня, відтворення хаосу. Це суперечливе поєднання визначає людину як складність, що здатна через взаємодію зі світом породжувати нову складність – антропологічну, не тільки з «великим і дієвим антропо-креативним потенціалом», але й не менш дієвим антропоруйнівним. Стає зрозумілим, що антропологічна складність як певна цілісність розвивається за умови створення людиною соціальних засобів, що стримують її руйнівні потенції, трансформують їх у творчість, тобто представляють самоорганізаційний потенціал людини. Таким чином, антропологічна складність є життєздатною, якщо вона стає антропокультурною складністю.

Завдяки культурі, за словами С. Б. Кримського, людина живе в штучному комфортному світі, захищена від усього незрозумілого, тривожного, таємничого<sup>1</sup>. Сутність же самої культури слід визначити як «створювальну людиномірність», котра означає, по-перше, неможливість розриву сутності культури з сутністю людини, по-друге – розуміння культури і людини як специфічних об'єктів, які взаємопороджують (створюють) і взаємопідтримують один одного в своєму розвитку. Тож на питання: «Чому культура є створювальною?» можна відповісти: «Тому що істота, яка є носієм хаосу і продукує хаос, без культури не зможе стати людиною»<sup>2</sup>.

## Людиномірний потенціал освіти

Розкриваючи зв'язок людини і культури, дослідники зазвичай підкреслюють, з одного боку, «рукотворний» характер культури, з іншого – культурогенний характер людського буття, об'єднуючи ці два аспекти в понятті «людиномірність культури». На наш погляд, концепт антропокультурної складності висвітлює нові аспекти поняття людиномірності.

Український дослідник Ю. А. Мелков у своїй праці «Людиномірність постнекласичної науки» виділяє кілька значень цього поняття:

1. «Людиномірність» як «людиноспівмірність», що означає екзистенційну близькість людини до світу, який є для неї будинком, «горизонтом подій, доступних осмисленню». Таке ставлення можна назвати

<sup>1</sup> Кримський С. Б. Запити філософських смислів. К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. С. 26.

<sup>2</sup> Доннікова І. А. Створювальна сутність культури. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філософія»* / ред. колегія: І. Д. Пасечник, М. О. Зайцев та ін. Острог, 2014. Вип. 16. С. 29, 33.

екологічним, оскільки світ стає предметом людської прихильності та любові.

2. «Людиномірність» у більш вузькому сенсі, з акцентом на людину як світ зі всією повнотою людських якостей, у тому числі й вищих людських почуттів.

3. «Людиномірність» у розумінні затвердження особистості як суб'єкта повинності, полягання цінностей шляхом їх усвідомленого прийняття й освоєння<sup>1</sup>.

На нашу думку, сучасне розуміння людиномірності значною мірою втратило саме екологічний зміст. У найзагальнішому сенсі, людиномірність означає, що людина здатна «прикладати свою мірку» до всього, що потрапляє в поле її зору або діяльності. Іншими словами, вона має в своєму розпорядженні предмети, речі та явища в межах власного існування, організованого за створеними нею ж самою законами і канонами. В античному світогляді, який дав життя цьому поняттю («людина – міра всіх речей»), людина мислила себе органічною частиною природи (фюзіса), тому людське апріорі було співмірним природному. Але вже в добу Просвітництва, в якій остаточно проявляє себе розділове мислення, відбувається свідоме віддалення «рукотворного» світу від природи, а людиномірність замінюється антропоцентризмом.

У постнекласичних дослідженнях набуло поширення поняття людиновимірності (рос. *человекоразмерности*), запропоноване В. С. Стьопіним. Незважаючи на те, що воно має відношення до певного типу наукової раціональності, на нашу думку, його зміст може бути розширений у культурологічному контексті. Людиновимірність позначає об'єкти, які є співмірні до людини, з якими вона пов'язана через діяльність, але які, тим не менш, в онтологічному сенсі зберігають свою автономію. Тим самим, для людини існує можливість раціонального, об'єктивного їх пізнання, але з урахуванням того, що вони є частиною людського буття, а людина – частиною цих об'єктів. Визначення їх як людиновимірних містить ідею створення знання і науки, і водночас ідею самообмеження людини, яка встановлює межі власним надмірним раціонально-діяльним зазіханням на світ.

Стає очевидним, що поняття людиномірності слід звільнити від антропоцентризму, оскільки складне мислення орієнтує людину, яка

---

<sup>1</sup> Мелков Ю. А. Человекомерность постнекласической науки : монография. К.: Издатель ПАРАПАН, 2014. С. 229-231.

розкриває свій сутнісний потенціал, на світ у цілому, на усвідомлення органічного зв'язку з ним. У контексті сучасних світоглядних зрушень поняття людиномірності виявляється, як це не парадоксально, однимимірним, оскільки передбачає уподібнення світу людині (уточнимо – людині, образ якої склався в європейській культурі). Крім того, воно ігнорує багатовимірність (сутнісну й культурну) самої людини, що визначає неоднозначність її взаємодій зі світом. Чи є людина мірою *всіх* речей? Напевно, ні. Тому що вона належить до світу, що є складнішим і масштабнішим за неї. Більш того, тільки в складному світі виявляється складність самої людини та її буття, тільки у співвіднесенні із Всесвітом стає зрозумілою його (буття) культурогенна сутність. Отже, людиномірність відображає лише один із проявів складності світу. Чи є людиномірною антропокультурна складність, якщо брати до уваги мультикультуралізм сучасного світу і, відповідно, різні образи людини, що склалися в кожній культурі? Напевно, так. Але антропологічна складність містить ідею багатовимірності як самої людини, так і світу, однією з частин якого вона є.

Продовжуючи думку, зауважимо, що мультикультуралізм визначено стратегію сучасної освіти, яка передбачає «...модифікацію освіти і відмову від монокультурної орієнтації в навчанні і вихованні, засновану на культурних нормах етноцентризму»<sup>1</sup>. Але, на нашу думку, мультикультуралізм і мультикультурну освіту не слід зводити лише до різноманіття культурних спільнот. Кожна людина в певному сенсі мультикультурна, якщо згадати античне розуміння її як мікрокосмосу, тому мультикультуралізм має індивідуальний вимір і бере початок з міжособистісної комунікації<sup>2</sup>.

Таким чином, розмірковуючи про людиномірність, слід враховувати колосальний деструктивний потенціал, який людина обрушує на світ. Визнаючи свою творчо-деструктивну природу, вона повинна бути самокритичною, обмежуючи надмірні активістські претензії щодо світу, – іншими словами, враховувати власні «світомірність» і «світоспівмірність», що стримують її. Говорячи лише про людино-

<sup>1</sup> Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій : монографія / Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, В. В. Зінченко та ін. / за ред. І. В. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2018.

<sup>2</sup> Див. детальніше: *Donnikova I. A. Moral search in multicultural communication. Anthropological measurements of philosophical research.* 2018. № 14. Р. 30-41.

мірність світу, людина відмовляється від ціннісної експертизи власної активності, апріорі виправдовуючи будь-які її наслідки. Тож слід розрізняти «людиномірність» і «людяність». Власне заради виявлення та збереження в собі людяності, стримання власного руйнівного потенціалу, людина створює культуру.

Поняття людиномірності потребує більш широкого онтологічного і світоглядного контексту, яке свідчить про: органічну єдність людини і світу та на сутнісні відмінності людини; усталеність її зв'язків зі світом і водночас їх динамічність і крихкість; вкоріненість людини у світ і здатність втрачати свої екзистенційні «коріння». Людиномірність є лише одним із проявів багато- та різновимірності світу, в якому виникає антропокультурна складність – власне людське буття, що створюється людиною, але за законами природи і Всесвіту. Це ойкумена, яка існує тільки тому, що закони людського буття, втілені в культуру, є продовженням законів Всесвіту.

Посилаючись на Е. Морена, антропокультурну складність можна розглядати в онтології «антропосоціального розгортання», яке, своєю чергою, циклічно залежить від становлення фізичної реальності. Е. Морен підкреслює: «Не тільки людство є побічним продуктом космічного становлення, але також і космос є побічним продуктом антропосоціального становлення»<sup>1</sup>. У цьому переплетенні космофізичного всесвіту і антропосоціального всесвіту, де кожен породжує іншого, цілком залежачи від іншого, у переплетенні об'єкта-космосу і суб'єкта, що пізнає, який з'являється як подія в космічному становленні, але водночас у пізнанні охоплює весь космос і породжує його у власному баченні – в цьому, за Мореном, виявляється складність Всесвіту, і додамо – з якої виникає антропокультурна складність.

Саме в такому онтологічному контексті стає зрозумілим, що більш коректним є поняття *створювальної людиномірності*, яке розкриває специфіку взаємодії людини і культури в контексті складності – самої людини, культури, суспільства, нарешті Всесвіту. Тільки у співвіднесенні різних масштабів світобачення стає можливим розуміння спрямованості людських дій, оцінка їх творчої результативності, виявляється створювальність людських соціокультурних «технологій», які об'єднують різні сфери індивідуального і колективного життя.

<sup>1</sup> Морен Э. Метод. Природа Природы / перевод и вступительная статья Е. Н. Князевой. Изд. 2-е, доп. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. С. 127.

Створювальна людиномірність означає відкритість людини, залученість її до соціальних і природних процесів, масштабність і гнучкість її мислення та світорозуміння, що дозволяє «бачити» світ не тільки з позиції власного «Я», а й з позицій цілісного світу. Таким чином, складне мислення – думати глобально, а діяти локально (Морен) – стає ціннісним мисленням, тобто орієнтованим як на загальнолюдські цінності, так і на цінність Всесвіту як такого. Адже культура, за словами В. Стьопіна, у своїх глибинах несе «...фундаментальні життєві смисли, базисні цінності, які грають роль свого роду системних параметрів, що об'єднують все різноманіття культурних феноменів в органічну цілісність. Ці цінності і життєві смисли представлені світоглядними універсальностями, ... які в своєму взаємозв'язку та взаємодії задають узагальнений образ людського життєвого світу»<sup>1</sup>.

Людина, що самореалізується, створює необхідне для свого становлення соціокультурне середовище, яке, своєю чергою, має зворотній стимулюючий вплив на людину. Створюючи культуру, вона тим самим активізує власні «людяні» потенції, спрямовує і трансформує надмірну активність у творчість. Культура, таким чином, стає людинозахисною «технологією», винайденою самою людиною для самозахисту, самозбереження і саморозвитку в складному світі; «технологією», яка і відділяє людину від світу, і з'єднує з ним, захищає від нього і від самої себе. У цьому сенсі вона й стає вираженням створювальної людиномірності, представляючи собою і процес самоорганізації людського життя, і умови, необхідні для самоорганізації, і її результати<sup>2</sup>.

Але зазначимо, що антропокультурна складність виникає та існує як цілісність не лише завдяки екзистенційному зв'язку людини і культури, їх спів-творчості та спів-розвитку, але й через їх взаємонесприйняття і руйнування. Дійсно, незважаючи на екзистенційну взаємозалежність, людина і культура є складнощами, надлишковими/недостатніми по відношенню одна до одної. З одного боку, культура є «частиною» людини, що представлена її творчим потенціалом, вже засвоєними знаннями, соціокультурним досвідом і т. ін. З іншого боку, і людина є частиною культури, оскільки завжди належить до певної культурної цілісності, середовища, в якому відбувається її становлення. Але в онтологічному плані вони ніколи повністю не

<sup>1</sup> Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУП, 2011. С. 61.

<sup>2</sup> Див.: Донникова И. А. Культурогенная сущность социальной самоорганизации. Одеса : Печатный дом, 2011. 280 с.

збігаються: «людське» завжди є ширшим за «культурне». Не лише завдяки «полісутності», багато- і різновимірності людини, а й тому, що включає в себе те, що відторгається культурою, витісняється нею за межі ойкумени як «нелюдське», антигуманне, нелюдяне. Тому антропокультурна складність є нестійкою і нелінійною, схильною як до становлення, так і до розпаду внаслідок творчо-деструктивної сутності й активності людини. Виникнувши на перетині культурогенного й антропогенного, антропокультурна складність здатна до саморозвитку тільки завдяки культуровимірності полісутнісної людини і створювальній людиновимірності культури, яка забезпечує неконфліктне існування людини зі світом<sup>1</sup>.

Саме тому, розмірковуючи про людиностворювальний потенціал освіти і різноманітні освітні культурні практики, слід уникати спрощеного розуміння зв'язку людини і культури, враховувати масштаби Всесвіту, до яких належить людина як складова антропокультурної складності, хоча не завжди осмислює, пам'ятає й орієнтується на них у своїй практичній діяльності. Але саме в цих масштабах виявляються абсолютні сенси людського буття і будь-якої діяльності, дійсно відбувається відкриття – себе справжнього, людей навколо, смислів культури і людського буття в цілому.

Людина долучається до цих масштабів через культуру, наділяючи культуротворчим змістом власні ідеї, цілі, знання, життєві проекти і т. ін. Власне освіта є тим унікальним культурним осередком, в якому людина безпосередньо комунікує із знанням задля саморозвитку і розвитку суспільства, але абсолютні цілі освіти знаходяться поза нею, в інших масштабах, співмірних людині як частині Всесвіту. Тому формальне впровадження культурних «технологій» в освіту ще не гарантує набуття нею людинотворчого змісту. Культуровимірною (а отже, і людиностворювальною) освіта стає через людину, яка навчається мислити і жити, поєднуючи, узгоджуючи різні масштаби і рівні свого буття, осмислюючи себе як істоту, що є «тут і зараз», у певних соціокультурних обставинах, і водночас як істоту-мікрокосмос, для якої керуючим її життя є увесь Всесвіт. Як зазначає О. П. Пунченко, освіта

---

<sup>1</sup> Донникова И. А. Самоорганизационный потенциал антропологической сложности. *Национальная философия в глобальном мире* : тезисы Первого белорусского философского конгресса / Национальная академия наук Беларуси, Институт философии; редкол. В. Г. Гусаков (пред.) и др. Минск : Беларуская навука, 2017. С. 106.

дійсно є процесом «космічного масштабу», оскільки створює умови для підняття свідомості особистості до вищих атрибутів духовної екзистенції – справедливості, свободи, честі, совісті, доброти, вірності ідеалам, толерантності. Водночас сфера освіти – це особливий тип реальності, в якому виникає духовна синергія – «інформаційно-комунікативна структура життя суспільства, сукупність позитивних спонукань, спрямовуючих людину на адекватну поведінку в суспільстві»<sup>1</sup>.

Освіта виконує особливу роль у процесі розгортання і становлення антропологічної складності. Вона є специфічною сферою самореалізації людини, в якій принципову роль грає інтелектуальний пошук, прагнення зрозуміти власну складність і складність світу, використовувати знання задля його збереження. Як зазначає Е. Морен, у глобалізованому світі освіта повинна підготувати соціальне, індивідуальне і антропологічне перевтілення, «допомогти навчитися жити» людині як індивіду і частини людства<sup>2</sup>. Тож йдеться про людиностворювальний потенціал освіти, наповнення знання особистісними сенсами, які спонукають людину до самореалізації через самоосвіту протягом життя. Переводячи наукові знання в особистісні, освіта сприяє розвитку «створювального мислення», через яке відбувається її трансформація з людиномірної в людяномірну. Через створювальні знання і мислення пробуджується освічена людина як частина Всесвіту.

## Створювальність знання

В книзі англійського вченого М. Полані «Особистісне знання. На шляху до посткритичної філософії» (*Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*)<sup>3</sup> пролунало нове визначення істинного знання, в якому в специфічний спосіб поєднуються особистісне й об'єктивне, а також важлива для нас думка про те, що знання – це дія, яка потребує особливого мистецтва. Якщо сучасні наука й освіта деякою мірою сприйняли ідею знання і пізнання як єдності (суб'єкт-об'єктної або суб'єкт-суб'єктної), то розуміння знання як дії лише прокладає шлях до свідомості сучасної людини. Йдеться не тільки про те,

<sup>1</sup> Конох Н. С., Пунченко О. П. и др. Образование в пространстве философских проблем современности : монография. К.: Кафедра, 2013 . С. 68.

<sup>2</sup> Морен Е. Шлях за майбутнє людства / пер. с фр. Є. Марічева. К.: Ніка-Центр, 2014. С. 128-129.

<sup>3</sup> Polanyi M. *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. London : Routledge, 2005. С. 22.

що ціннісно-нейтральної науки і знання вже не існує, а й про те, що не лише цивілізація, продуктом якої вони є, вивільняє їх деструктивний потенціал. Треба враховувати руйнівні наслідки діяльності людини, яка володіє науковим знанням. Саме тому науку, знання й освіту слід насамперед розглядати як феномени культури, в яких розкривається і посилюється творчий потенціал людини, що пізнає<sup>1</sup>. В контексті особистісного знання виникає проблема його створювальності.

Для даної фази становлення нової культури нового суспільства основним ресурсом стають інформація та технології, а не капітал, як раніше. Тому нанотехнологічна коеволюція людини і створюваної нею природи трансформує ідеал ціннісно-нейтрального дослідження та інновацій, експлікуються зв'язки між загальнолюдськими цінностями й науковими, змінюється місце людини й людства в цьому процесі взагалі, а з огляду на перетворювальний потенціал інформаційних ресурсів – зростає роль зрілості особистості дослідника, її готовності до творчого самозмінювання в мінливих умовах повсякденного життя, зі збереженням унікальності окремого буття через розкриття потенціалу самореалізації.

У загальному розумінні створювальне знання можна визначити як ціннісно-орієнтоване знання, що сприяє самореалізації людини в складному світі. Це цілком очікуване і в певному сенсі традиційне формулювання при уточненні деяких понять розкривається в нових значеннях.

Як свідчать словники, російське слово «созидать» походить від праслов'янського кореню «здати» – «будувати», «споруджувати з каменів», «класти стіну»<sup>2</sup>. Важливо, що один із ключових смислів («будувати») вказує, як нам здається, на практичний характер будь-якої творчої діяльності (натомість традиційного її ототожнення з духовними здобутками). «Створити» – означає знайти практичне, матеріальне втілення будь-якої ідеї. Водночас слово «созидать» наголошує не тільки на результаті, але й на самому процесі – «создают мгновенно, а со-

<sup>1</sup> Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. *Вісник Львівського університету*. Серія філос.-політолог. студії. 2019. Випуск 26. С. 32-39.

<sup>2</sup> Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка* / пер. с немецкого и дополнения О. Н. Трубачева; под редакцией и с предисловием Б. А. Ларина. 2-е изд., стереот. В 4-х т. М.: «Прогресс», 1986. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=contents&abc=%F1&book=vasmer>

зидають исподволь», як зазначено в словнику В. Даля<sup>1</sup>. Тобто в створювальній діяльності маємо цілісність смислу (або смислів) і 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 сутнісною є творчим. Тобто, це й характеристика власне знання (творчого, інноваційного за суттю), і його функції (узгоджувана, синергійна). Слід також зазначити, що слово зберігає одно із ключових значень творчості – творити щось з самого себе (містить ідею автопоезиса).

До речі, в англомовних наукових джерелах найпоширенішим є вживання сполучення «creative knowledge», але, на нашу думку, 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 в творчості йдеться не лише про здатність людини до певної активності, але й про її результати, тож необхідно враховувати наслідки цієї креативності як для самої людини, так і для навколишнього світу. В англійських наукових текстах також вживаються (залежно від контексту) близькі за змістом поняття «generating», «productive», «constructive», «pro-active knowledge», «formative», «making». 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<sup>2</sup>.

Отже, створювальність, по-перше, є характеристикою знання в культурному (ціннісному) контексті, тобто виявляється в поєднанні знання і культурних практик. Йдеться про культуромірність знання при збереженні його об'єктивного змісту. При цьому маємо проблему

<sup>1</sup> Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Цитадель, 1998. 11465 с.

<sup>2</sup> Donnikova, I., & Kryvtsova, N. (2020). Круглий стіл «Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти». *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 25(2). С. 191; Доннікова І.А. Створювальне знання як концепт. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти*. Матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», 14 червня 2019 р. / Під ред. І. А. Доннікової. Одеса, 2019. С. 14.

узгодження об'єктивного та суб'єктивного, абсолютного і відносного змісту знання.

По-друге, створювальність також передбачає здатність знання ініціювати смислотворчість і самотворчість людини в єдності зі світом: людина, що пізнає, творить себе у світі, відтворюючи світ у собі. Е. Морен визначив такий зв'язок як авто-еко-організацію.

По-третє, створювальність пов'язана з різноманітністю, а отже з цілісністю смислопроявів людського життя, яка досягається завдяки знанню. У цілісному смисловому просторі культури знання трансформується в сенс, допомагає людині досягти стану розуміння. Розуміння переводить людське існування зі стану невизначеності (хаотичності) в осмислене буття в культурі (ціннісно-смыслову впорядкованість)<sup>1</sup>. У цьому контексті висвітлюється значущість освітніх компетентностей, об'єднаних вимогою *«розуміти»*: певні теоретичні положення, ідеї та, зрештою, себе, світ і власне життя в ньому.

Прив'язка до цінностей відокремлює розуміння від пізнання, в якому коло оцінок є максимально звуженим і потрібне дотримання «техніки доказів». Розуміння ж пов'язано з переконструюванням того, що пізнається, ціннісним моделюванням, створенням своєї, особистої системи знання або культури, «...коли свідомість починає резонувати в речах, а речі виступають як “мовлення”, розкриваючи свій смисловий потенціал, окреслений культурно-історичним досвідом»<sup>2</sup>. Тому розуміння є культурно детермінованим ставленням і станом, який дає приріст нових смислів, котрі не виходять, проте, за межі культурного, а значить, і людського<sup>3</sup>.

Оскільки культура є цілісним, духовно-практичним феноменом, культурні практики об'єднують і процес генерації смислів, і їх втілення в матеріально-предметні форми, – зрештою з'єднують людину зі світом. Отже, пізнання також є різновидом культурної практики, пов'язаної з пошуком істини як життєвої цінності, тобто генерацією створювального знання. Знання, що функціонує в мультикультурному освітньому просторі, покликано демонструвати плуральний

<sup>1</sup> Донникова И. А. Культурогенная сущность социальной самоорганизации. Одеса : Печатный дом, 2011. С. 197.

<sup>2</sup> Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С. 108.

<sup>3</sup> Донникова И. А. Культурогенная сущность социальной самоорганизации. Одеса : Печатный дом, 2011. С. 198.

зміст культури та сприяти встановленню транскультурних зв'язків і відносин<sup>1</sup>.

Нарешті, створювальність означає різноманітність знаннєвих практик – способів і засобів включення знання в людське життя. Один із них – самоосвіта протягом життя, здатність освоювати нові професії та види діяльності, вміння виявляти і реалізовувати творчий потенціал знання<sup>2</sup>. Людина, що сприймає життя як різноманітність знаннєвих практик, виявляється внутрішньо готовою до соціальних змін, розвиває навички соціокультурної адаптації, не втрачаючи особистісної автономії. Безперервна освіта передбачає «перетворення, перерозподіл і нову гармонізацію особистого і громадського часу», на чому наголошується у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання»<sup>3</sup>. Професія, культура й суспільство стають для людини її життям, сенсом існування, дають задоволення й приносять насолоду. Ця установка стосується і тих, хто вчить, і тих, хто вчиться<sup>4</sup>. У зв'язку з цим актуалізуються гуманітарні освітні практики, що стимулюють самоосвіту, виявляють творчий потенціал знання і сприяють з'єднанню знання і життя. Їх мета – поєднати знання та практику, інтелект і професійні навички через співвіднесення з культурою.

Прищеплення «вічних і нетлінних істин» поступається місцем створювальному знанню як запоруці життєвого і професійного успіху освіченої людини. При цьому слід розуміти, що сучасний світ змінює ідеал освіченості та освіченої людини<sup>5</sup>. В контексті *нового Просвіт-*

<sup>1</sup> Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. *Вісник Львівського університету*. Серія філос.-політолог. студії. 2019. Випуск 26. С. 34.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В., Салех О. М. Психологічний супровід самореалізації особистості в умовах медичного університету. *Актуальні проблеми транспортної медицини*. 2018. № 2 (52). С. 55-63; Krivtsova N. V., Salekh E. N. From the model to the technology of training of highly skilled medical specialists. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. Vol. 8, no. 4. P. 519-529.

<sup>3</sup> Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>.

<sup>4</sup> Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. *Вісник Львівського університету*. Серія філос.-політолог. студії. 2019. Випуск 26. С. 34.

<sup>5</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В., Салех О. М. Психологічний супровід самореалізації особистості в умовах медичного університету. *Ак-*

ництва людина має не лише засвоїти цілісне знання *про світ*, але й жити цім знанням і з цим знанням, не порушуючи *світ*, про який вона намагається дізнатися.

Успіх просвітницької діяльності значною мірою визначається ініціативою, відповідальністю, компетенцією особистості трансфесіонала як викладача-дослідника-новатора-наставника.

### **Створювальні сили: проблема визначення**

Аналіз наукових першоджерел свідчить про те, що загальновизнаним у психології є положення про наявність у особистості створювальної сили, сутнісною характеристикою якої є універсальна потенція до самоорганізації та самореалізації<sup>1</sup>. Цей феномен розглядається як системна властивість особистості та визначається через такі предиктори, як «енергія», «духовний центр», «певна напруга», «життєва сила», «сутнісні сили», «установка», «енергія розвитку», «новоутворення», «межі людської природи», «потенціал», «ресурс», «резерв» тощо. При цьому розвиток людського потенціалу розуміється як процес розширення можливостей вибору людиною напрямків активності, необхідних для підтримки гідного рівня життя і самореалізації, виділяється структурне (наявність додаткових елементів, які забезпечують варіативність її саморуху) і функціональне резервування (діапазони умов, в яких система може виконувати покладені на неї функції), що характеризують зрілість особистості та її готовність до професійно-особистісного зростання<sup>2</sup>.

---

*туальні проблеми транспортної медицини*. 2018. № 2 (52). С. 55-63; Krivtsova N. V., Salekh E. N. From the model to the technology of training of highly skilled medical specialists. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. Vol. 8, no. 4. P. 519-529; Кривцова Н. В. Створююча та створювальна сила освіченої людини. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти: матеріали 2-го круглого столу «Створювальне заняття: гуманізм, інновація, самоосвіта»* (14 червня 2019 р.) / під ред. Доннікової І. А. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 21-26.

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.00. Одеса, 2018. С. 12.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Створююча та створювальна сила

У структурі особистісного потенціалу як багаторівневого і багатокomпонентного психологічного утворення виокремлюють три відносно незалежних фактори: *кваліфікаційний* (знання, вміння, навички, фізичні і інтелектуальні потенції), що знайшов свій прояв у почутті самодостатності та вірі у власні можливості; *мотиваційний* (система відношень і сенсожиттєвих орієнтацій), що характеризує потребу реалізувати власні можливості у ведучій діяльності; та *самоактуалізаційний* фактор, що характеризує спрямованість на розширення своїх потенцій, почуття особистісного і професійного зростання та бажання отримати нові можливості за рахунок найбільш повного використання наявних задатків<sup>1</sup>. Причому в якості складових особистісного потенціалу розглядаються: *реальні можливості*, що характеризують актуальний розвиток індивіда та реалізуються завдяки компонентам психофізіологічного і кваліфікаційного рівнів; загальна *спрямованість особистості*, підставою якої є система відношень індивіда до себе і оточуючого середовища, ієрархія цінностей і світосприйняття<sup>2</sup>; *потенціал самовизначення* і *потенціал реалізації*<sup>3</sup>. Виокремлюються такі показники, як особистісна автономія, внутрішня свобода і осмисленість життя; життєстійкість і готовність до внутрішніх змін; постійна готовність до дії і тимчасова перспектива особистості, здатність до планування діяльності та сприйняття нової інформації тощо<sup>4</sup>.

---

освіченої людини. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти* : матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» (14 червня 2019 р.) / під ред. Доннікової І. А. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 21-26.

<sup>1</sup> Косырев В. Н. Методология, состояние и перспективы исследования проблемы личностного потенциала. *Социально-экономические явления и процессы*. 2011. № 5-6. С. 359-360.

<sup>2</sup> Косырев В. Н. Методология, состояние и перспективы исследования проблемы личностного потенциала. *Социально-экономические явления и процессы*. 2011. № 5-6. С. 359, 174; Павлова А. М. Проблемы реализации личностного потенциала в условиях инновационной деятельности. *Молодой ученый*. 2014. № 9. С. 424-427.

<sup>3</sup> Олефір В. О. Модель особистісного потенціалу. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2011. № 41. С. 137-150.

<sup>4</sup> Мурашко І. В. Розкриття поняття «особистісний потенціал» та його психологічної структури. URL: [http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010\\_7/st18.pdf](http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/2010_7/st18.pdf)

Розвиваючи погляди Д. Леонтьєва<sup>1</sup>, ми також розглядаємо як мета-ресурси, так і вузько спрямовані специфічні особистісні ресурси, що полегшують як адаптацію в стресі, так і рішення різноманітних завдань, зокрема: психологічні ресурси *саморегуляції*, сформовані на основі досвіду стратегії взаємодії зі світом (рефлексія, локус-контролю, поле-незалежність); ресурси *стійкості*, що забезпечують адекватну самооцінку і впевненість у собі (ціннісно-смислові орієнтації); а також *інструментальні ресурси*, тобто навички і компетенції *освіченої людини*<sup>2</sup>. Причому в якості механізму самокерування особистісними ресурсами в процесі самореалізації розглядаються самоактуалізація і самотрансценденція<sup>3</sup>.

Наголошуючи на людяності освіти, слід брати до уваги також таку емерджентну властивість людини, як потенціал самореалізації особистості, схильність до інноваційно-дослідницької діяльності і трансфесіоналізму. Вона визначається нами як «створювальні сили освіченої людини», що не тільки стають необхідною умовою її автопоезису як живої істоти, а й виконують функцію джерела свідомого творчого самозмінювання і особистісно-професійного самовдосконалення, зростання ресурсів і резервів варіативності самоздійснення<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды : дисс. ... д-ра. психол. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеология (психологические науки). Кострома, 2014. 423 с.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 65.

<sup>3</sup> Касен Г. А. К проблеме управления личностными ресурсами человека. *Вестник гос. ун-та имени Шакарима города Семей*. Серия «Педагогика». 2014. Т. 4. № 4. С. 62-67; Касен Г. А. Самоактуализация и самотрансценденция как внутренние механизмы управления личностными ресурсами. *Materials of XI international research and practice conference – Proceedings of academic science*. Sheffield: Science and Education Ltd, 2014. Т. 4; Пеан А. А. Самоактуализация и самотрансценденция личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб: Питер, 2000. С. 305-307; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>4</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Створююча та створювальна сила освіченої людини. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та прак-*

На сучасному етапі розвитку наукового знання цей феномен розуміється в якості складової загального процесу самоорганізації особистості як дисипативної системи; як породжений фундаментальною потребою особистості процес об'єктивації сутнісних сил, котрий відбувається завдяки її власній діяльності та спричинює включення особистості до ієрархічно вищих систем; як форма, в якій проявляється природа людини як складної відкритої нелінійної системи; як її родова здатність до системної детермінації і самоорганізації становлення<sup>1</sup>. Слід також додати, що це – емерджентна різницево-багатовимірна характеристика складної полісутнісної цілісності, що здатна до самотрансценденції, авто-еко-організації та сизигії на різних рівнях взаємозв'язків і взаємодії з Всесвітом, зокрема при організації власного життя в мінливих умовах інноваційно-дослідницької діяльності і кризи<sup>2</sup>. Причому самоздійснення (*self-fulfilment*) суто людської природи розглядається нами як тривалий процес, подібний до буддійського шляху просвітлення<sup>3</sup>.

Це не відсутність проблем, а рух від минулих і нереальних проблем до реальних, якій відбувається в контексті узагальнення власного життя і самовідданого переживання з повною концентрацією уваги на тому, чим людина займається. Більш того – це прийняття відповідальності за свої дії та розвиток здібності до кращого життєвого вибору (в їжі, музиці, професії, шлюбі тощо), яке знаходить свій прояв у «пікових переживаннях» самоактуалізації та трансценденції (*Ego*, базових потреб, часу, любові, містичного досвіду, культури, дихотомії, пороку тощо). Але це – не стратегія власної користі, що супроводжує пікові переживання, а можливість виходу за власні межі, кооперативне поєднання людини з іншими у взаємопов'язаному світі для досягнення вищого рівня людської природи. Тому більш коректним вважаємо ви-

---

*тичні аспекти* : матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» (14 червня 2019 р.) / під ред. Доннікової І. А. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 21-26.

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 73.

<sup>3</sup> Там само. С. 37.

користання терміну дослідників *Lloyd Greene* та *George Burke*<sup>1</sup> «само-віддана актуалізація» (*selfless-actualization*) .

Самоздійснення – це процес перетворення можливостей людини на дійсність, спрямований на постійне «ускладнення» її життєвого світу, що в системній антропологічній психології розглядається як особливий простір, котрий формується прижиттєво і ускладняється в міру набутих нових координат – значень, смислів, цінностей<sup>2</sup>. Розвиваючи погляди Л. Храмцової<sup>3</sup>, розглядаємо самоздійснення також у контексті процесу досягнення свого «акме», що відбувається за рахунок розвитку особистості через зміни її мотиваційної сфери шляхом оволодіння загальнолюдськими цінностями<sup>4</sup>. За результатами численних досліджень, знайшли свого підтвердження висновки *Buhler*<sup>5</sup>, яка стверджує, що самоздійснення як кінцева життєва мета може в різні моменти часу реалізуватися в будь-якій з чотирьох фундаментальних тенденцій людського життя: задоволення потреб, адаптивного самообмеження, творчої експансії та підтримання внутрішньої гармонії, а також отримали розвитку погляди І. Кона<sup>6</sup>, який вказував, що умовою успішної самореалізації є динамічна функціональна єдність, де образ світу і образ «Я» немов урівноважуються через адекватне розуміння свого місця у світі та використання адекватних соціальних умінь.

Слід також згадати висновки Р. Ассаджіолі про «пробудження» та прояв здібностей і якостей особистості, що самоактуалізується, про розширення її свідомості, особистісне зростання та відкриття духовного центру «Я», про змінювання внутрішніх і зовнішніх зв'язків

<sup>1</sup> Greene L., George B. Beyond self-actualization. *Journal of Health and Human Services Administration*. 2007. Vol. 30. № 2. С. 126.

<sup>2</sup> Казакова Т. В., Яковлева Е. Н., Майорова Г. Г., Романцова Н. Ф., Фирер Н. Д., Дрыгина И. В. Особенности жизненного самоосуществления педагогов с разным уровнем самоактуализации. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 2-2.

<sup>3</sup> Храмцова Л. Н. Психологические условия самоосуществления личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2003. 178 с.

<sup>4</sup> Там само. С. 41.

<sup>5</sup> Buhler Ch. Theoretical Observations about life's basic tendencies. *Am. J. Psychother.* 1959. Vol. 13, no.3. P.561–581.

<sup>6</sup> Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.; Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры. Социальная психология личности. М.: Наука, 1979. С. 85–113 ; Кон И. С. Личность / под ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева и др. М.: Сов. энц., 1983. С. 314–316.

людини зі світом на різних рівнях у цілому, їх органічне поєднання та необхідність кризових станів у процесі самореалізації<sup>1</sup>. Дослідження О. І. Артемової<sup>2</sup> також підтверджують валідність отриманих нами результатів численних досліджень психологічних особливостей потенціалу самореалізації особистості, схильної до інноваційно-дослідницької діяльності та трансфесіоналізму, її ресурсів, стосовно того, що успішній професійній самореалізації у кризових умовах життєдіяльності людини сприяє професійна компетентність, яка дає особистості можливість не просто адаптуватися до професії, але й адаптувати професію до себе<sup>3</sup>.

### **Психологічна структура самореалізації особистості: постнекласичне перевизначення**

Результати дослідження проблеми механізмів і детермінант самореалізації свідчать про те, що йдеться про рішення протиріч «зовнішнього» і «внутрішнього» світів і здатність освіченої людини встановлювати межі власного «Я», що залежить від зрілості особистості дослідника інформаційних ресурсів і готовності до сизигії із Всесвітом дисмоно<sup>4</sup>. Сутність процесу суб'єктного самовизначення складає позитивна самооцінка і сприйняття себе як суб'єкту самоактуалізації, що закріплює визначення границь «Я-Я» і «Я-Смисл» через встановлення та актуалізацію всіляких стосунків із самим собою<sup>5</sup>, з іншими

---

<sup>1</sup> Ассаджиоли Р. Психосинтез. Теория и практика: от душевного кризиса к высшему «Я». М.: Reel-book, 1994. 314 с.; Ассаджиоли Р. Психосинтез. Принципы и техники. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 416 с.

<sup>2</sup> Артемова О. І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах. *Український Науковий Журнал «Освіта Регіону Політологія Психологія Комунікації»*. 2010. № 1. С. 97.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>4</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>5</sup> Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення молодшої людини в період повноліття : монографія. К.: КНТ, 2008. 192 с.

людьми та із Всесвітом на різних рівнях: природньому, соціальному, культурному і при організації життя в цілому<sup>1</sup>.

Психологічну структуру самореалізації особистості як полісистемного феномену можна представити такими компонентами, як ціннісно-цільовий (цінності, цілі й установки різних сферах життєдіяльності), мотиваційно-сисловий (когнітивні, мотиваційні і рефлексивні оцінні характеристики, що визначають вибір пріоритетної зони доповнення і ефективність самореалізації) та інструментально-стильовий (єдність конативних, емоційних і регуляторних змінних, що забезпечує регуляторно-енергетичні функції активності). Причому слід приділяти особливу увагу прогнозуванню типів/рівнів механізмів і детермінант самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів: 1) завдяки особистісному психосинтезу та інтеграції свідомого і несвідомого в людині, самоактуалізації її створювальних сил повсякденного «Я» та індивідуальності; 2) завдяки духовному психосинтезу, поєднанню людини із Всесвітом, життю Мета-цінностями Буття та розкриттю колективного несвідомого (за К. Г. Юнгом), а також вимірів над-свідомості (за Р. Ассаджіолі), – тобто йдеться про зміну масштабів усвідомлення цінності життя і власної відповідальності<sup>2</sup>.

За результатами численних досліджень доведено доцільність розгляду чотирьох рівнів самореалізації особистості в основних сферах життєдіяльності, запропонованих Л. А. Коростильовою: низький (примітивно-виконавський), середньо низький (індивідуально-виконавський), середньо високий (рівень реалізації ролей і норм в соціумі з елементами духовного й особистісного зростання) та високий рівень – сенсожиттєвої й ціннісної реалізації (рівень реалізації сутнісної автентичності)<sup>3</sup>.

При цьому взаємозв'язок «Я» (як суб'єкта) та змісту його життєдіяльності (як об'єкта пізнання) можна розуміти по-різному: об'єкт може бути породжений суб'єктом (повністю або в певних аспектах), вони можуть бути незалежні (повністю або частково), суб'єкт може бути по-

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : основные сферы жизнедеятельности : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. СПб, 2001. 398 с.

роджений об'єктом (знову ж таки повністю або частково)<sup>1</sup>. Було також встановлено, що існують синергійні ефекти, які сприяють та/або перешкоджають самореалізації особистості в обраних сферах життєдіяльності, причому при низьких рівнях потенціалу самореалізації особистості вони носять лінійний, але незбалансований реципрокний (антагоністичний) характер, а на високих рівнях – збалансований, синергійний, комплементарний (взаємодоповнюючий), адекватний її життєдіяльності, але нелінійний характер взаємозв'язків особистісних ресурсів у цілому<sup>2</sup>.

Розвиваючи погляди В. В. Кизими<sup>3, 4</sup> додамо, що незважаючи на зовнішню схожість проявів, процеси гармонізації/самогармонізації не тотожні процесам самоорганізації діяльності людей, оскільки сізигійна самогармонізація передбачає (окрім структурно-системного зв'язку і зовнішньої організованості компонентів) безперервну органічну взаємну гармонізацію їх відносин, навіть якщо мова йде про процес їх постійної трансформації. Причому будь-яка дія не лише змінює наявну ситуацію, але й характер відносин людини до самої себе, що пов'язано з її активністю та відбивається на особливостях продовження самої дії й на її джерелах, тобто вся ситуація розвивається як єдина, самодетермінована і мінлива цілісність, хоча пряма і зворотна детермінації йдуть за різними каналами. Водночас причинно-кондиціональні виміри взаємовпливу переплітаються таким чином, що більш не існують незалежно один від одного і уявляють собою дві якісно різні лінії детермінант, які завжди присутні разом і тому не можуть механічно врівноважувати одна одну, знаходять своє виправдання одна в одній: перша виступає як дія внутрішньої причини, а друга – як вплив середовища (зовнішніх умов). Постнекласичне перевизначення понять суб'єкта й об'єкта знімає їх опозиційний характер (не усуваючи при

<sup>1</sup> Карицкий И. М. История субъекта в ее некоторых исторических моментах. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2015. № 3-4. С. 90-91.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>3</sup> Кизима В. В. Начала метафизики тотальности. *Постнеклассика: философия, наука, культура* : кол. моногр. / отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Степин. СПб: Изд. дом «Мирь», 2009. С. 122-136.

<sup>4</sup> Кизима В. В. Сизигия как сущность бытия. *Totallogy-XXI. Постнеклассичні дослідження*. 2016. № 33. С. 10-11.

цьому їх індивідуальних відмінностей): стирається не лише суб'єкт-об'єктна розбіжність, але й парність суб'єкт-об'єктних відносин<sup>1</sup>. При цьому, через відповідь на свої дії змінюється й суб'єкт подальших актів активності. У комплексі з середовищем, котре було змінено в процесі дій, він виявляється мігруючою цілісністю, специфічною «хвилею», яка охоплює всі нові «зовнішні умови» при одночасній трансформації власного «внутрішнього» життя<sup>2</sup>.

Отже, на відміну від класичних і некласичних «суб'єкта і об'єкта», які виділяються за ознакою ведучої (активної) і підпорядкованої (пасивної) ролі в їх відносинах, у постнекласичній моделі потенціалу самореалізації особистості індикатором і критерієм стає самодетермінація, коли вплив суб'єкта на об'єкт (некласичний момент) водночас виявляється впливом об'єкта на суб'єкт (класичний момент), а місце окремих парних альтернатив посідає цілісне утворення, яке виступає у вигляді структурованої єдності різноманіття. До того ж, принцип причинності, що розглядається в некласичній ситуації як принцип суб'єктної дії, доповнює кондиціональний принцип, який виступає ведучим фактором класичного впливу умов на свої частини<sup>3</sup>. Саме звідси витікає важливе положення про рівноцінність ролі причин і умов як детермінуючих факторів і помилковості спроб зведення перших до других, рівно як і об'ява умов причинами, які у постнекласичних ситуаціях поступаються місцем *єдиному принципу причинно-кондиціональної самодетермінації* (за В. Кизимою).

Принциповою в постнекласичній моделі потенціалу самореалізації особистості є ідея про те, що рух до ускладнення її системної організації визначає цільова детермінанта, котра в певних умовах стає справжньою силою її свідомої продуктивної соціально-значущої активності. Причому, взаємодія внутрішнього і зовнішнього розглядається як джерело нових параметрів порядку через «внутрішньо-зовнішню мережу»<sup>4</sup>, та саме це, на нашу думку, сприяє ускладненню систем, що самоорганізуються, а потенції перетворюються на тенден-

---

<sup>1</sup> Постнекласика: філософія, наука, культура : кол. монографія. СПб: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 80.

<sup>2</sup> Там само. С. 74.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 52.

<sup>4</sup> Хакен Г. Принципы работы головного мозга: синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. М.: Per Se, 2001. С. 298.

ції розвитку в якості сил, котрі забезпечують вибірковість взаємодії людини із Всесвітом<sup>1</sup>. Йдеться не про розвиток відкритої складної системи за рахунок «діалектичної єдності та боротьби протилежностей», а про існування та становлення структурно-функціональної єдності дисипативної автопоетичної системи-мережі, що забезпечує витривалість самоздійснення сильного «Я» за будь що, джерелом чого стає відповідність, яка призводить до взаємодії й виникнення «параметрів порядку» – загальносистемних конструктів, що виникають на межі об'єднання зовнішнього-внутрішнього, суб'єктивного-об'єктивного тощо<sup>2</sup>.

За результатами численних досліджень було встановлено «ковзаючий» характер детермінаційних потоків (цільових і циклічних), який визначає специфіку композиції потенціалу самореалізації особистості та напрямок трансформацій<sup>3</sup>. Причому наявність у людини водночас як репродуктивної, так і творчої функції розглянуто в якості передумови її продуктивності – як у реалізації наявних можливостей, так і при використанні потенційних сил «збагачення світу власною енергією»<sup>4</sup>.

Радість поєднання людини зі Всесвітом дає лише творчість, яка супроводжується узгодженістю процесів, спрямованих на розширення або звуження простору власного буття, інтеграцію або самозмінювання особистості. Саме у творчій взаємодії з Всесвітом розвиток особистісної цілісності є однією з найважливіших умов досягнення *акме* – того стану, коли в перетворенні навколишньої дійсності та вирішенні екзистенціальних протиріч власного буття людина усвідомлює автентичність власного життя, знаходить своє неповторне «Я» через осутнення і самогармонізацію її створювальних сил<sup>5</sup>. Тож створювальні сили є внутрішнім джерелом розгортання антропокультурної складності з'єднання людини із складним Всесвітом.

<sup>1</sup> Ключко В. Е. Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии. *Методология и история психологии*. 2008. Т. 3. № 1. С. 175.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>3</sup> Там само. С. 17.

<sup>4</sup> Фромм Э. *Человек для себя*. Мн.: Харвест, 2003. С. 134-138.

<sup>5</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

Окремо слід підкреслити, що розглянута модель дозволяє усвідомити динамічну складність процесів «народження» нової цілісності – освіченої людини як мультiformної єдності, що через освіту і знання узгоджує власні створювальні сили зі світом, сягаючи рівня Всесвіту. Розкриваючи *різницево-багатовимірний принцип* (Н. В. Кривцова), зокрема осутнення і самогармонізації створювальних сил освіченої людини, здатної до трансфесіоналізму, авто-еко-організації, само-трансценденції та сизигії із Всесвітом на різних рівнях, вона також дозволяє: аналізувати специфіку потенційної сфери особистості дослідника інформаційних ресурсів; спрямованість її особистісно-професійних інтересів та можливість суб'єктного самовизначення, й автентичність обраної стратегії самоактуалізації створювальних сил у тому числі; оцінювати стан психологічного здоров'я, ресурсність освіченої людини, а також прогнозувати шлях до гармонії життя і професійного успіху<sup>1</sup>.

Крім того стає можливим простежити зародження і трансформацію антропокультурної складності, яка виникає через поєднання/роз'єднання, взаємопідтримку/взаємовідторгнення полісутнісних різницево-багатовимірних створювальних сил людських особистостей. Тому не можна не враховувати всієї складності цих процесів, виявляючи людиностворювальний потенціал освіти.

Досвід використання постнекласичної моделі потенціалу самореалізації особистості показав можливість осмислювати шляхи, форми і засоби поєднання творчої сутності людини, мислення, знання й освіти, знайти відповіді на питання: як навчити людину осмислювати, узгоджувати різноманітні соціокультурні практики, знімаючи їх агресивність і взаємовідторгнення, діяти в ситуації соціальної невизначеності та зростаючих ризиків, створюючи, таким чином, умови для особистісно-професійного самовдосконалення і самоздійснення особистості трансфесіонала. Саме тому для розуміння створювальних сил освіченої людини окремо слід зосередитися на феномені трансфесіоналізму і трансфесіонала, для яких знання і дослідницька діяльність мають особливе значення.

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

## Трансфессія – трансфесіоналізм – трансфесіонал

Питання про зв'язок освіти з «трансфессією» все частіше порушується в сучасних дослідженнях<sup>1,2,3,4,5,6</sup> та ін. Відповідно, переосмислюється традиційна орієнтація освіти на підготовку фахівців-професіоналів. Аналіз наукових першоджерел показав, що трансфессія пов'язується з виходом за межі, послабленням прив'язки людини до певної професійної діяльності, до професійних традицій і норм. Йдеться про необхідність трансформації освітнього процесу, перехід від такого, що забезпечує отримання певної інформації (*pro-fero* – виносити) до такого, що формує її здатність усвідомлювати і переносити засвоєні знання, вміння і навички від однієї сфери життєдіяльності до іншої (*trans-fero* – переносити), при цьому розвивається здатність особистості адекватно застосувати інформаційні ресурси, підвищується її готовність до творчого самозмінювання відповідно до мінливих динамічних умов інформаційного суспільства і становлення сучасного інноваційного освітнього процесу<sup>7</sup>. Але в освітньому процесі лю-

<sup>1</sup> Галажинский Э. Слово – ректору. О трансфессии и трансдисциплинарности. В 2 ч. URL: [http://www.tsu.ru/university/rector\\_page/o-transfessii-itransditsiplinarnosti-chast-2/](http://www.tsu.ru/university/rector_page/o-transfessii-itransditsiplinarnosti-chast-2/)

<sup>2</sup> Смирнов С. А. Содержательные (парадигмальные) аспекты высшего социальногуманитарного образования. URL: <v2.circleplus.ru/personalia/cocial/smirnov/about/paradygm.doc>

<sup>3</sup> Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів : монографія / за заг. ред.: А. А. Сбруєвої та О. М. Полякової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 388 с.

<sup>4</sup> Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

<sup>5</sup> Кривцова Н. В., Салех О. М. Психологічний супровід самореалізації особистості в умовах медичного університету. *Актуальні проблеми транспортної медицини*. 2018. № 2 (52). С. 55-63. Krivtsova N. V., Salekh E. N. From the model to the technology of training of highly skilled medical specialists. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. Vol. 8, no. 4. P. 519-529.

<sup>6</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>7</sup> Кривцова Н. В., Доннікова І. А. Трансфесіонал як суб'єкт інноваційної освіти: психологічний аспект. *Людина як цілісність: філософсько-методологічні,*

дина не тільки отримує знання та формує професійні вміння і навички – змінюється вся система взаємозв'язків людини зі світом. Тому в контексті проблеми створювального знання трансфесіоналізм слід розглядати як необхідну якість сучасної людини в цілому, що характеризує її здатність узгоджувати різноманітні соціокультурні практики через їх багатовимірне сприйняття і критичне мислення<sup>1</sup>.

Якщо брати до уваги динаміку знання, мислення, людини й освіти, треба виявляти ознаки і межі їх організації/дезорганізації, прагнути синергійного ефекту творчого поєднання цих складових людського життя та народження нової цілісності – «освіченої людини»<sup>2</sup>. Саме в цьому синергійному ефекті ендо-екзо-каузальний зв'язок (Е. Морен) перетворюється на авто-екзо-каузальну єдність освіченої людини зі Всесвітом на різних рівнях (природньому, соціальному, культурному та при організації власного життя в цілому), які являють собою різново-багатовимірні автопоетичні полісутнісні цілісності.

При цьому важливо усвідомлювати, що результатом навчання може стати як конструктивна трансформація особистості трансфесіонала, її професійно-особистісне самовдосконалення, так і деструкція й дезадаптація. На цій підставі до якостей трансфесіонала слід додати вміння адекватно реагувати на мінливі життєві ситуації, змінюючи стратегії самореалізації (нібито перемикаючи «режими» поведінки), підтримувати і встановлювати нові зв'язки зі світом, проявляти творчі здібності, зберігати автентичність власного життя і не втрачати здатність до самотрансценденції<sup>3</sup>. Причому за результатами численних до-

---

*соматичні та суспільно-психологічні аспекти здоров'я* : збірник матеріалів Міжнародної наукової інтернет-конференції (м. Одеса, 21 червня 2018 р.). URL: [http://onmedu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/06/Krivcova\\_Donnikova.pdf](http://onmedu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/06/Krivcova_Donnikova.pdf)

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Створююча та створювальна сила освіченої людини. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти* / матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» (14 червня 2019 р.) / під ред. Доннікової І. А. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 24.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

сліджень нами було встановлено, що узгодженість кумулятивно-дисипативних процесів, у тому числі самоактуалізації-самотрансценденції особистості, стає джерелом психологічного резерву варіативності її самоздійснення, де на продуктивність нормотворчої самореалізації особистості трансфесіонала впливає її прагнення зрозуміти складність світу, синергічність і прийняття власної природи як складної цілісності, здатної до авто-еко-організації та самогармонізації, самотрансценденції й сизигії зі Всесвітом<sup>1</sup>.

Виявляється, що трансфесіонал – це, з одного боку, свого роду «творчий маргінал», який у процесі навчання порушує дисциплінарні межі, засвоюючи і генеруючи нові знання, розширюючи межі життєвого світу, в тому числі власного; стає «кочівником» у професії, який в особистісному плані породжує певні труднощі соціалізації та необхідність вирішення питань екзистенціального характеру. З іншого – його постійне перебування у пограниччі визначає трансфесіонала як «людину-прикордонника», а з психологічної точки зору – як людину, що живе законами Буття, основу життєдіяльності якої складає етика мультиформної єдності зі Всесвітом, що підвищує її готовність до свідомої продуктивної інноваційно-дослідницької діяльності й творчого самозмінювання в складних умовах життя зі збереженням власної автентичності.

Отже, трансфесіонал являє собою особливу суб'єктність, що живе всередині розлому прикордоння, не перетинає і не долає кордонів, але сама уявляє динамічний кордон. Тож йдеться про особистість трансфесіонала як *психосінергетика, альфолога і теопрактика*<sup>2</sup>, а важливими виявляються якості й здібності, котрі підтримують цілісність особистості дослідника інформаційних ресурсів, роблять людину стійкою до агресивних факторів соціального середовища, здатною зберігати свою «самість» в будь-яких умовах, зберігаючи водночас мультиформну єдність на різних рівнях інноваційно-дослідницької взаємодії зі Всесвітом<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>2</sup> Там само. С. 179-180.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

Продовжуючи ідеї системологів У. Матурани та Ф. Варели про автопоєзис живих систем<sup>1</sup>, ми визначаємо освічену людину як авто-поетичну систему-мережу, яка створює закони та джерела власного існування, виокремлюючи себе з оточуючого середовища за рахунок власної динаміки, водночас зберігає не тільки просторово-часову, а й енерго-інформаційну і структурно-функціональну об'єднаність зі світом як мультиформну єдність різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей певного рівня складності, проходячи фази витривалого самоздійснення та організованої дезорганізації<sup>2</sup>. До того ж, запропонований Е. Мореном принцип рекурсивної петлі<sup>3</sup> розкриває сутність необхідних трансформацій процесу регуляції в самоорганізацію і самотворіння в загальному полі авто-еко-організації, в якому результат життєдіяльності людини стає причиною її активності за принципом зворотного зв'язку.

Тобто система освіти й середовище продовжують існувати як єдине ціле та дійсно створюють граничні умови мультиформного об'єднання особистості трансфесіонала із Всесвітом на різних рівнях: природному, соціальному, культурному, а також при організації власного життя в цілому. Саме тому освічена людина може бути представлена як складна динамічна полісутнісна різницево-багатовимірна мультиформна єдність із Всесвітом<sup>4</sup>, синергійний ефект їх сходження і мульти-формного об'єднання в антропокультурному вимірі буття.

У зв'язку з цим актуалізується створення мульти-, між- і трансдисциплінарного освітнього простору, в якому людина набуває не тільки знань, але й умінь поєднувати знання і власне життя. Отже, створювальність освіти слід розуміти і як поєднання теорії й практики людського життя. Тому ставлячи за мету освіти підготовку трансфесіоналів необхідно орієнтуватися не тільки на їх інноваційні якості, а й на тео-практичність.

---

<sup>1</sup> Матурана У. Древо познання. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 51.

<sup>3</sup> Морен Э. Метод. Природа Природы. М.: «Канон+» РОИИ «Реабилитация», 2013. С. 17.

<sup>4</sup> Кривцова Н. В. Створююча та створювальна сила освіченої людини. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти* : матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» (14 червня 2019 р.)/ під ред. Доннікової І. А. Одеса: НУ «ОМА», 2019. С. 21-26.

## Місія викладача в людяномірній освіті

Виступаючи 9 листопада 1930 року з лекцією про реформу вищої освіти перед студентами Мадридського університету, Х. Ортега-і-Гассет розпочав її з того, що прийшов до них з великим натхненням, але без особливої віри. Минуло вже двадцять п'ять років з того часу, як він написав свої перші статті про реформу університету, і хоча сучасний університет вже далеко не той, яким був раніше, але і не такий, яким повинен і може стати<sup>1</sup>. На жаль, обговорюючи проблеми освіти майже через сто років після виступу Х. Ортегі-і-Гассета, ми порушимо ті ж самі питання – про місію університету: для чого тут і зараз існує й повинен існувати університет, як уникнути копіювання, наслідування чужого досвіду (як шукати «за кордоном відомості, а не зразки»), як не відмовитися від створювального зусилля після зіткнення з проблемою<sup>2</sup>. Важко не погодитись з філософом у тому, що найближче велике завдання освіти – із розсіяних осколків – *dissecta membra* – наово зібрати людину<sup>3</sup>.

Але розмірковуючи про місію університету на початку XXI століття, слід порушити ще одне важливе питання – про місію викладача – людини, без якої університет залишається лише «закладом вищої освіти», але не є осередком освіти й освіченості. У зв'язку з цим доречно згадати слова ще одного філософа і педагога, представника російського неокантіанства та учня Г. Ріккєрта – С. Гессена: «Освіта є не що інше, як культура індивіда»<sup>4</sup>. І додати – зразком, носієм, творцем і транслятором якої є викладач.

Традиційно університет розглядався як осередок освіти і науки, в якому навчання і дослідження співпадають. Викладач – це не лектор і не оратор, а вчений, професор, для якого важливою є здатність «... мислити під час промови, відкривати на лекції нові докази і відтінки думки, що їм розвивається. Тому зовнішня шорсткість мови, оскільки вона є виразом боріння думки зі словом, становить часто справжню красу наукової мови»<sup>5</sup>. Метою викладача, за думкою С. Гессена, є роз-

<sup>1</sup> Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Мн.: БГУ, 2005. С. 16-17.

<sup>2</sup> Там само. С. 25-26, 28.

<sup>3</sup> Там само. С. 36-37.

<sup>4</sup> Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: ШколаПресс, 1995. С. 35.

<sup>5</sup> Там само. С. 311.

ширення власною науковою роботою області пізнаного, залучання студента до дослідницької роботи як вченого-початківця. Університет у такому розумінні є «викладання через дослідження, що здійснюється на очах учнів»<sup>1</sup>.

Ця місія викладача в сучасному університеті зберігається, але, на нашу думку, не є вичерпною. Сучасний викладач перестає бути вчителем і вченим у традиційному розумінні. Він постає перед учнями як людина, яка шукає сенс, сумнівається, дискутує сама з собою, – тобто не вчить, а демонструє студентам, як він думає, як працює «мислення зв'язування», народжується думка. Викладач є інтелектуалом-дослідником, для якого входження в аудиторію – лише один із аспектів його життєдіяльності.

Роль викладача – це роль посередника між різними якісними рівнями інтелектуальної культури. Як професіонал він відбирає, структурує, адаптує наукову інформацію під студентську аудиторію, зберігаючи при цьому весь спектр суперечливих шкіл думки. Викладач – це гід-провідник, який допомагає само- і взаємонавчанню<sup>2</sup>. Але як дослідник він не може не вчитися сам, працюючи з інформацією і генеруючи власні наукові ідеї. Як педагог він не може не вчити інших тому, як працювати з інформацією. Нарешті, як трансфесіонал він не може не змінюватися сам і не сприяти змінам навколо себе. Тобто, сприяючи становленню освіченої людини, викладач повинен сам бути нею.

Ще п'ятнадцять років тому В. Г. Табачковський зазначав, що в сучасній освіті відбувається «небачене зростання значущості особистісної неповторності вчителя», оскільки «тільки ця неповторність може викликати до життя неповторність нащадків»<sup>3</sup>. Викладач уособлює в широкому сенсі комунікацію між людьми, він здатний виробляти все більш вишукані форми такої комунікації або, навпаки, приглушувати, придушувати їх. Він є представником типу соціуму, типу культури, світу дорослих, людства, світу в цілому для кожного, хто постає в ролі учня<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Там само. С. 310.

<sup>2</sup> von Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer. 2018. С. 197-198.

<sup>3</sup> Табачковський В. Г. Полісвітнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності». К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. С. 408.

<sup>4</sup> Там само. С. 411.

Освічена людина, становленню якої покликана сприяти сучасна освіта, – це результат співтворчості і співпраці викладача і студента, вчителя і учня. Це спосіб со-дії, *мульти-формного об'єднання і ко-еволюції складних багатовимірних полісуптнісних автопоетичних цілісностей*, в якому спільно (викладачами і студентами) відпрацьовуються їх *hard skills* і *soft skills* у мультиформній єдності. У зв'язку з цим дозволимо собі не погодитися із студентоцентрованим навчанням, на яке орієнтується вітчизняна освіта. На наш погляд, ця стратегія нівелює роль викладача як *людини-творця*, на яку покладено особливу місію, робить кваліфіковану освічену людину лише засобом освіти, а не метою<sup>1,2</sup>. До того ж ігнорується необхідність враховування *синергійного ефекту «сходження»* різних вимірів *енерго-інформаційного простору-часу життя* викладача і молодої людини, яка навчається, узгодженості кумулятивно-дисипативних процесів самоактуалізації-самотрансценденції, освіти-самоосвіти через осутнення і самогармонізацію створювальних сил освіченої людини зі Всесвітом як мультиформної єдності, зокрема з освітньою сферою<sup>3</sup>. Тому на наше глибоке переконання, надання освіти інноваційного змісту, створення умов для самопізнання і самореалізації особистості дослідника інформаційних ресурсів неможливе, якщо зростання створювальних сил створюваль-

<sup>1</sup> Кривцова Н. В., Салех О. М. Психологічний супровід самореалізації особистості в умовах медичного університету. *Актуальні проблеми транспортної медицини*. 2018. № 2 (52). С. 55-63; Krivtsova N. V., Salekh E. N. From the model to the technology of training of highly skilled medical specialists. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. Vol. 8, no. 4. P. 519-529.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В., Салех О. М. Психологічний супровід самореалізації особистості в умовах медичного університету. *Актуальні проблеми транспортної медицини*. 2018. № 2 (52). С. 55-63; Krivtsova N. V., Salekh E. N. From the model to the technology of training of highly skilled medical specialists. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. Vol. 8, no. 4. P. 519-529; Кривцова Н. В. Постнеклассическая модель потенциала самореализации личности и ее возможности в прогнозировании профессиональных деструкций. *Journal Psychology and Special Education "Ion Creangă". State Pedagogical University. Psychology Special Pedagogy Social Work*. Chişinău, 2019. Volume 56, Issue 3. С. 54-64. URL: [http://psihologie.upsc.md/wp-content/uploads/2019/10/revista-3\\_56\\_full-compressed.pdf#page=57](http://psihologie.upsc.md/wp-content/uploads/2019/10/revista-3_56_full-compressed.pdf#page=57)

ного знання освіченої людини та покращення самопочуття викладача саме як *людини-творця* не є метою освіти, такою ж важливою, як і можливість самоздійснення студента як конкурентноспроможного фахівця. Освічена людина, становленню якої покликана сприяти сучасна освіта, – це результат співтворчості та співпраці викладача і студента, вчителя і учня. Ми поділяємо думку І. В. Степаненко про те, що «...людський вимір є наскрізним для освіти і як діяльності, і як процесу, і як системи. Визначена ідея людини, навіть якщо вона чітко не усвідомлюється і не артикулюється, покладається в основу організації освітнього процесу, а тим більше освітньої діяльності, від самого початку і до самого їх завершення»<sup>1</sup>.

Сучасний університет зберігає елемент учительства і учнівства, але в новій формі – науково-освітнього міні-співтовариства, що виникає в навчальній аудиторії, в якому кожен бере на себе відповідальність за власне навчання. В сучасному університеті вчительство має стати наставництвом, учнівство – самоосвітою. Наставництво – це більше, ніж форма навчання. Це спосіб взаємодії, в якому спільно (викладачами і студентами) відпрацьовуються їх *hard skills* і *soft skills*. Навчити мислити, пробудити мислення, яке відповідає рівню складності сучасного світу, може той, хто сам мислить творчо і складно<sup>2</sup>.

Не менш важливою складовою сучасної освіти є мульти-, між- і трансдисциплінарний контенти, які, до речі, й створюються викладачами, і через які молода людина отримує доступ до різних видів і форм репрезентації знання. Врахування взаємовпливів цих контентів у освітньому процесі є необхідним і найбільш проблемним. Якщо викладачі певною мірою розуміють і можуть розкрити студентам міждисциплінарні зв'язки, то з трансдисциплінарністю справа виглядає складнішою. Трансдисциплінарність означає наближення не лише різних галузей знання, але й наукових напрямів, стирання жорстких кордонів між фундаментальними та прикладними дослідженнями,

---

<sup>1</sup> Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій : монографія / Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, В. В. Зінченко та ін. / за ред. І. В. Степаненко. К.: ІВО НАПН України, 2018. С. 21.

<sup>2</sup> Донникова И. А. Научно-образовательные сообщества как форма интеллектуальной культуры. *Культура украинских философских сообществ: ситуация трансформации* : кол. моногр. / ред. кол. Л. Н. Богатая, И. В. Голубович, К. В. Райхерт; отв. ред. Л. Н. Богатая. Одесса, 2019. С. 171-172.

природознавством і соціально-гуманітарним знанням, нарешті – між наукою та життєво-практичною сферою. Важливою особливістю трансдисциплінарності є установка на досягнення цілісного бачення предмета дослідження, на збереження багатоаспектності та багатовимірності його розуміння<sup>1</sup>. Для розуміння і встановлення трансдисциплінарних зв'язків викладач повинен стати дослідником.

Ми вважаємо, що можливості й перспективи реалізації трансдисциплінарних підходів у освіті розкриваються у вирішенні двоєдиного завдання: з одного боку, у пошуку найбільш ефективних форм і способів їх втілення, які б відповідали викликам часу, з іншого – забезпечували б становлення особистості-трансфесіонала<sup>2</sup>. Зауважимо при цьому, що йдеться про особистість як учня, так і викладача.

Саме викладач працює над структурою та змістом навчальних курсів, формами й способами репрезентації знань, що активізують складне мислення. Він несе відповідальність за організацію знання в системі освіти, виступає в ролі медіатора, який трансформує наукове знання в доступні й зрозумілі для учнів культурні форми. Як суб'єкт культури, він прищеплює шанобливе ставлення до альтернативних точок зору в науці, культурних відмінностей, необхідне для творчого мислення та створювальної діяльності<sup>3</sup>.

Сьогодні стає зрозумілим, що в культуровимірній і людиностворювальній освіті на викладача покладаються подвійні зобов'язання, адже він діє в системі цінностей і норм наукового пізнання, а також у системі цінностей і норм тієї організації, яка створена для вирішення конкретного завдання<sup>4</sup>. Отже, створювальність знання передбачає персоніфіковану позицію педагога-дослідника як представника і носія певної культури – національної, індивідуальної, культури мислення,

---

<sup>1</sup> Хартия трансдисциплинарности. URL: <http://anoitt.ru/index4.php>.

<sup>2</sup> Доннікова І.А., Кривцова Н.В. *Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті*. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2019. Випуск 26. С. 37.

<sup>3</sup> Доннікова І.А., Кривцова Н.В. *Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті*. Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2019. Випуск 26. С. 35.

<sup>4</sup> Киященко Л. Дисциплинарная организация научного знания в перспективе этоса постнеклассической науки. *Культурный контекст социальной самоорганизации* : збірник наукових праць. Київ : Київський університет, 2006. С. 180-181.

педагогічної культури. Життєвий світ вченого збагачується професійними знаннями, а наука стає справою «розуму, душі і рук людських»<sup>1</sup>.

Актуалізація в освіті людських якостей викладача потребує від нього психологічної компетентності задля здійснення педагогічно-психологічного супроводу навчального процесу. Заміна вчительства на наставництво, в основі якого лежить «обмін» людськими індивідуальностями, є головним завданням *гуманітарних освітніх практик*, які ми розуміємо як створення умов для становлення й особистісної самореалізації всіх учасників освітнього процесу. Тому особливого значення набувають філософсько-психологічні освітні практики, покликані перетворити процес навчання на творчу комунікацію, в котрій кожен із учасників навчається сам і створює середовище для навчання інших, відкриває для себе власний потенціал і створювальні сили, сприяє самовідкриттю інших<sup>2</sup>.

Це стає можливим за умови врахування індивідуальних особливостей всіх учасників навчального процесу, підбору відповідного методологічного і методичного інструментарію для надання навчання індивідуально-особистісного характеру, що своєю чергою передбачає його психологічне оснащення<sup>3</sup>. Так, в якості методичного інструментарію підвищення якості освітнього процесу НУ «Одеська морська академія» було обрано SMART-моделі освітнього коучингу і педменеджменту (Н. Кривцова). Детальніше досвід використання цього ін-

---

<sup>1</sup> Там само. С. 181.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В., Салех О. М. Психологічний супровід самореалізації особистості в умовах медичного університету. *Актуальні проблеми транспортної медицини*. 2018. № 2 (52). С. 55-63; Krivtsova N. V., Salekh E. N. From the model to the technology of training of highly skilled medical specialists. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. Vol. 8, no. 4. P. 519-529; Кривцова Н. В., И. В. Брынза. Постнеклассическая модель потенциала самореализации личности и ее возможности в прогнозировании профессиональных деструкций *Journal Psychology and Special Education «Ion Creangă»*. State Pedagogical University. Psychology Special Pedagogy Social Work. Chişinău, 2019. Volume 56, Issue 3. С. 54–64. URL: [http://psihologie.upsc.md/wp-content/uploads/2019/10/revista-3\\_56\\_full-compressed.pdf#page=57](http://psihologie.upsc.md/wp-content/uploads/2019/10/revista-3_56_full-compressed.pdf#page=57)

<sup>3</sup> Donnikova I.A., Kryvtsova N.V. Creative potential of philosophical and psychological educational practices. *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”, 2018, p. 308.

струментарію представлено в розділі «Інноваційні освітні технології» та в «Додатку 2».

Завершуючи наші роздуми, слід зазначити, що гуманітарні освітні практики охоплюють не лише гуманітарні дисципліни. Ідея створювального знання і створювальних сил освіченої людини може і має бути реалізована в різних дисциплінах, не обов'язково тільки гуманітарного циклу. Зміст фізики, хімії, математики або технічних наук може стати не менш людиностворювальним, ніж зміст філософії або історії (і навпаки, гуманітарні дисципліни у процесі викладання, на жаль, можуть втрачати свій людиностворювальний зміст). Таким чином, йдеться про зміну всього освітнього контенту і, отже, про затребуваність нової генерації освітян.

О. М. Шевчук (Україна)

## ФІЛОСОФІЯ ЯК СТВОРЮВАЛЬНЕ ЛЮДИНОЗНАВСТВО

Філософія... утворює і формує дух, упорядковує  
життя, керує діями, вказує, що треба робити  
і чого не треба робити, вона сидить біля керма  
і проводить судно через небезпеку хвиль...

*Цицерон*

### Академічна філософська освіта

На історичній межі тисячоліть ми стали свідками і учасниками вагомих змін, які відбуваються практично в усіх сферах суспільного буття. Незворотність цих процесів зумовлює нагальну необхідність реформ і в системі освіти. Л. Горбунова так коментує ситуацію, пов'язуючи її з тими труднощами, які іманентно переживає система гуманітарної освіти: «Сучасність як епоха цивілізаційного переходу характеризується глобальними трансформаціями в усіх сферах соціального життя. Індивід, викинутий тектонічними зрушеннями систем із безпечних і стійких ніш свого існування в термінали “просторів потоків” і “позачасового часу”, змушений відправитися в номадичну подорож самотрансформацій завдовжки у власне життя. У цьому зв'язку постає питання, якою має бути сучасна освіта, щоб дійсно бути сучасною»<sup>1</sup>.

Глибинна сутність нагальних змін полягає у невідповідності традиційного змісту і характеру освіти реаліям сучасного суспільства та новим соціальним вимогам щодо професійної підготовки й особистісних якостей фахівця, його загальної та професійної культури. Більш того, якість освіти не задовольняє запитів власне учня чи студента.

Процеси реформування освіти, визначення її мети та змісту, затребуваного рівня підготовки та конкурентоздатності майбутніх фахівців є надзвичайно важливими для подальшої долі України. Потреба переходу від загальних завдань до конкретних відповідей спонукає до

---

<sup>1</sup> Горбунова Л.С. Теорія трансформативного навчання дорослих: еволюція концептів і методологій. *Вища освіта України*. 2017. № 3. С. 23.

пошуку сучасних методологічних підходів і концептів, які мають забезпечити ефективність трансформаційних процесів у освіті.

Отже, першочерговим для філософської рефлексії є потреба дати адекватну відповідь на виклики часу й ускладнення вимог суспільства, запропонувати нові підходи до організації навчально-пізнавальної діяльності. Огюст Конт свого часу виражав цілі пізнання відомою формулою: пізнання потрібне для передбачення, а передбачення потрібне, щоб почати діяти. Тому розробка й послідовна реалізація сучасної методології освітньої діяльності є одним із основних завдань філософії як її складової. Без його вирішення розмови про створення нової освітньої парадигми втрачають будь-який сенс.

Відтак філософія й освіта перебувають у пошуках ефективних теоретичних і методологічних засад, здатних сприяти виходу на новий рівень розуміння сутності освіти, роблять наголос на формуванні критичного та емоційного мислення, соціально-комунікативних компетентностей, пов'язаних з підготовкою молоді не лише до професійної діяльності, але й до життя в сучасних реаліях. Сучасна соціокультурна реальність має дуже бурхливий, багатоваріантний, плюральний характер і більше нагадує хаос, який Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі визначали як безкінечну швидкість виникнення та зникнення визначеності<sup>1</sup>.

На невизначеність має відповісти Логос. Отже, подолання труднощів реформування освіти вимагає звернення до філософського аналізу освіти в її широкому світоглядному та методологічному розумінні. Однак вивчення літературних джерел з цієї теми, матеріали науково-практичних конференцій, обговорення серед спеціалістів, наукові дискусії, власний досвід переконливо свідчать про те, що й сама філософія та її викладання потребують концептуальних підходів, які відповідатимуть сучасним вимогам і викликам.

Мета даного розділу полягає в дослідженні взаємозв'язку філософії й освіти, з'ясуванні статусу філософії в сучасних закладах вищої освіти, пошуках креативного загально-теоретичного концепту побудови викладання курсу філософії, обговорення структури, змісту, засобів викладання філософських курсів. На наш погляд, одним із перспективних напрямків реформування освіти є розробка концепції «створювального знання» як методологічної основи інновацій-

---

<sup>1</sup> Жиль Делёз, Феликс Гваттари. Что такое философия? / Пер. с франц. С. Н. Зенкина. СПб.: Алетейя, 1998. С. 83.

них освітніх практик. Продовжуючи ідеї, викладені у перших главах, сформулюємо провідну тезу нашого розгляду. Продуктивну модель презентації філософії як навчальної дисципліни представлено в концепції «створювальне людинознавство»<sup>1</sup>. Для обґрунтування цієї ідеї ми спиратимемося на історико-філософський розвиток, дослідження самого «духу» філософії – практик, проблем, традицій і здобутків її викладання.

Останнім часом поширилось поняття академічної філософії, чи як її ще називають — професійної філософії, що пов'язано з особливим статусом філософського знання і особливим підходом до її викладання. Нам здається доцільним більш детально зупинитися на цьому питанні.

За визначенням В. Огородника, під академічною філософією «... як правило розуміють, власне, професійну культуру, що створюється на кафедрах академічних закладів як світського, так і духовного напрямів»<sup>2</sup>. Але зрозуміло, що з академічною філософією пов'язують не лише професорів філософії П. Юркевича та Г. Челпанова, але й ніяк не пов'язаних з університетськими або духовно-академічними кафедрами філософії В. Лесевича та М. Драгоманова<sup>3</sup>. Ще більше переконує в цьому постать Г. Сковороди, чиї байки відзначаються не меншою «професійною філософською культурою», ніж лекції сучасних йому професорів Києво-Могилянської академії. Або постать, як стверджують, нащадка «мандрівного філософа» – В. Соловйова – одного з небагатьох в Росії докторів філософії, якого аж ніяк не назвеш «філософом кафедри». І. Кант, Г. Гегель, Ф. Шеллінг, Е. Гуссерль, М. Гайдеггер, так само як П. Юркевич, М. Лосський, С. Франк, А. Лосєв та інші – всі вони належать до відомства академічної філософії, причому філософська творчість і викладацька діяльність були для них неподільним цілим, фактом їхнього життя і свідомості.

У пошуках відповідей на сучасні питання викладацької теорії та практики і статусу філософії в системі освіти, заглянемо у минуле –

---

<sup>1</sup> Шевчук О. М. Філософія як створювальне людинознавство. *Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта* : матеріали 2-го Круглого столу (м. Одеса, 14 червня 2019 р.). Одеса : НУ ОМА. С. 53–55.

<sup>2</sup> Огородник В. В. Історія філософської думки в Україні. К., 1999. С. 313.

<sup>3</sup> Мозгова Н. Г. Професійно-академічна філософія в Україні XIX – початку XX ст. *Федів Ю. О., Мозгова Н. Г. Історія української філософії* : навч. посібник. К., 2000. С. 254–255.

до витоків філософської генези, глибинних засад і традицій викладання філософії. Зробимо невеличкий історичний екскурс. Насамперед треба звернутися до античної культури, яка відкрила європейському світові диво філософування. Адже в грецькій свідомості вперше відбувся той спалах, той акт самовідчуття людини у світі, який складає джерело вічного оновлення філософії, – акт завжди індивідуальний та особистісний, і водночас всезагальний, такий, що актуалізує одну з нескінченних можливостей всеєдиного буття. У смисловому полі античної культури знаходимо й ті, найважливіші для розуміння сутності філософії, поняття мудрості й знання, поза якими важко збагнути сенс феномена філософування. Досконалість знання, що складає для нього неодмінну ознаку мудрості, вимірюється не за кількістю чи інтенсивністю (згадаймо, «багатознайство розумові не навчає»). З часів Сократа знання мислиться не як сукупність певних відомостей, що їх можна отримати ззовні, а як внутрішнє духовне зусилля, як самопізнання. Отже, у давньогрецькій свідомості, як це добре показує П. Адо<sup>1</sup>, філософія постає насамперед екзистенційним вибором.

Стародавні мудреці відкрили ще один принципово важливий аспект філософування – його діалогічність, збагнувши, що запитування смислу, розуміння, самосвідомість відбуваються в комунікативному просторі, просторі людського спілкування. Індивідуальне мислення, що саме по собі є діалогом, мовчазною бесідою душі з самою собою, вступаючи до співрозмови з Я іншого, долає свою обмеженість. Живий діалог являє собою те зусилля думки, в якому знання не тільки народжується, а й набуває моральнісного виміру, перетворюється на переконання. Адже йдеться не про передавання і засвоєння певних теоретичних положень, а про пробудження вольової активності особи, – того бажання, яке, кажучи словами Плотіна, народжує мислення. Діалог як спосіб духовного спілкування виявляє вищу єдність розуму, одвічне філософське прагнення до вічного і незмінного, піднесеного над одиничними думками й інтересами.

Нарешті, вже за античної доби цілком увиразнюється глибинна єдність філософії й освіти в системі культури – з одного боку значущість освітнього компоненту в становленні та розвитку філософської традиції, а з іншого – фундаментальна роль філософії як універсального

---

<sup>1</sup> Адо П. Что такое античная философия? М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1999. С. 119–120.

підґрунтя освіти. Не випадково найяскравіший вияв античного розуміння філософії як єдності теоретичного дискурсу і способу життя знаходимо в найважливіших освітніх (і водночас філософських) осередках грецького світу – платонівській Академії, аристотелівському Лікеї, епікурейському Саді, зенонівській Стої, що являють характерний, притаманний лише добі античності приклад збігу філософської школи як особливого феномена і як освітньої установи. Як відомо, цим осередкам судилося пережити своїх засновників на багато століть, зберігаючи й примножуючи закладені ними традиції. Зазначені школи не мали вузькофахової (в сучасному розумінні) спрямованості. Звідти виходили математики, астрономи, політики, державні діячі, яких навчали жити і мислити як філософів, у чому, власне, й полягав сенс філософської освіти у ті часи. Кажучи сучасними поняттями, мова йде про між- та трансдисциплінарність, що поєднується тут з принципом живого спілкування. «Клеант не повторив би Зенона, – читаємо у Сенеки, – якби тільки слухав його»; він же входив у його життя, вникав у потаємне, спостерігав, чи той живе згідно зі своїми настановами<sup>1</sup>.

Платон, Аристотель та й весь загін філософів, які мали потім розійтися протилежними стежками, більше почерпнули із самих звичаїв Сократа, ніж із його бесід. Метродор, Гермах і Полієн завдячують своєю знаменитістю не так настановам Епікура, як спільному з ним життю.

Отже, становлення особи у школах античності відбувається в практиці морального вдосконалення, котрому підпорядкований освітній компонент діяльності шкіл, в якій, мабуть, що найяскравіше втілилась грецька «пайдейя» – прагнення до виховання. Навіть математичні дисципліни, яким надавалось першочергове значення в платонівській Академії, так само як природничі студії в аристотелівському Лікеї, несли моральнісно-виховне навантаження, складаючи засоби для «виращування» чи «зцілення» душі – необхідної умови філософування як духовного оновлення. Останнє ніякою мірою не применшувало значущості теоретичного дискурсу в становленні філософії як форми духовної діяльності, підпорядкованій найвищому закону – логосу. Його роль добре усвідомлювали і Платон, і Аристотель, котрі вважали раціональність і всезагальність необхідними ознаками філософського мислення. Більш того, філософське споглядання не тільки не проти-

---

<sup>1</sup> Сенека Л. А. Моральні листа до Луцілія. К., 1995. С. 47.

ставлялось ними «живому життю», а й розглядалось як «своє інше» останнього<sup>1</sup>.

Втім, досягнувши величезних успіхів у накопиченні математичних і природничих знань та виявивши неабиякий дослідницький хист (який особливо вирізняв вихованців Аристотеля), ні Академія, ні Лікей не практикували звичних нині засобів трансляції філософського дискурсу, добре усвідомлюючи його межі: знання не може бути переданим, воно має бути здобутим, інакше йому ніколи не перетворитись на переконання. Цікаво зазначити, що в школах Платона і Аристотеля не вивчали платонізм чи аристотелізм. Тут панував дух вільної філософської роботи, філософської творчості. Тут навчали філософському мисленню, спираючись на діалог як на єдино можливий спосіб філософування. Причому вирішальне значення надавалось не вивченню писаних творів, а живій і натхненній мові, яка «разом із знанням записується в душі того, хто навчається»<sup>2</sup>. Основною формою навчання ставало тут обговорення питань (тез), через яке удосконалювалась техніка філософського запитування, логічність мислення, ораторська майстерність.

Натомість у школі Епікура діалектичні вправи не відігравали жодної ролі: тут дотримувались дедуктивного методу, починаючи з читання і вивчення коротких сентенцій, які давали загальне уявлення про Епікурову доктрину. Згодом переходили до більш розгорнутих її викладів і, нарешті, за бажанням учня, бралися до фундаментального твору Епікура «Про природу», складеному з тридцяти семи книжок. При цьому пильнували, аби учень не «потону» у подробицях і не втратив зв'язок із цілим. Так само прагнули систематичного викладу свого вчення стоїки, вимагаючи від учнів підтримувати, через постійне напруження пам'яті, головні догмати школи. П. Адо спеціально наголошує, що під систематичним викладом тут не слід розуміти «концептуальну побудову, яка слугує самоціллю і з якої мовби випадком випливають етичні наслідки... Кінцева мета системи – зібрати в одне засадничі догмати, пов'язати їх через строгу аргументацію і сформувані теоретичне ядро, стиснене іноді до однієї лаконічної сентенції, котра має більшу переконливу силу, більший мнемотехнічний

---

<sup>1</sup> Аристотель. *Политика. Сочинения* : в 4-х томах. Том 4; пер. и ред. А. И. Добатур. М.: Мысль, 1983. С. 595.

<sup>2</sup> Платон. *Федр. Диалоги*. К., 1995. 336 с.

ефект»<sup>1</sup>. Таке саме значення мали на меті й промови, присвячені розгляду певних проблем, що їх практикували вже Платон і Аристотель. Ці промови складають прообраз лекцій – тієї форми викладання, що пізніше стала однією з основних в освітніх закладах.

Важливо підкреслити, що філософська освіта в зазначених античних школах поряд із теоретичним, дискурсивним навантаженням виконувала духовно-виховну функцію, маючи за мету навчати гідному життю. В цьому сенсі не можна не відзначити особливого духовно-керівного значення особи Вчителя-Філософа, чиє слово й діло складали неподільну єдність і слугували прикладом. «Роби все так, мовби за тобою стежить Епікур», – такої настанови дотримувались учні його школи. Для представників інших шкіл вищим мірилом гідності були Платон, Аристотель, Зенон Стоїк. Ідеалом Філософа для всіх залишався Сократ. Причому духовне керівництво не виливалось у духовний диктат, що видається головною умовою у стосунках між Вчителем і його учнями.

Наприкінці елліністичної доби спостерігаємо початок поступового одержавлення освіти, який згодом у своїх найвищих формах обумовить специфіку й обличчя академічного філософування. Викладання філософії вперше стає предметом державної опіки, філософ уперше виступає в ролі державного службовця. Приватні філософські школи ще зберігають своє значення, причому кількість їх значно збільшується, охоплюючи різні кутки імперії. Та новостворені школи не мають головного – традиції, спадкоємного зв'язку з тими, кого з давніх часів шанують як філософів. Прилучення до авторитетів стає головною метою у викладанні філософії. Так відкривається доба коментаторів: «душею» філософської освіти стає читання й коментування текстів античних класиків – Платона, Аристотеля, Епікура та інших. Уперше з'являються підручники з філософії, складені у формі своєрідних компендіумів – такими є «Підручник платонівської філософії» Алкіноя, «Платон і його вчення» Апулея тощо. Характерною ознакою доби є прагнення коментаторів дійти до витоків філософії як такої, шукаючи істини у Піфагора або дельфійських оракулів: «... історична традиція постає нормою істини; істина і традиція, розум і авторитет ста-

---

<sup>1</sup> Адо П. Что такое античная философия? М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1999. С. 119-120.

ють тотожними»<sup>1</sup>. Не слід розуміти коментаторство як начотництво, адже читання складало тут лише передумову глибокого осмислення і всебічного аналізу прочитаного, постаючи різновидом своєрідної філософської вправи. Такі вправи практикував зі своїми учнями, зокрема, Плотін: «Під час занять, – сповіщає Порфирій, – читались учені записки або Севера, або Кронія, або Нуменія, або Гая, або Аттїка, а з перипатетиків – Аспасія, Олександра, Адраста та інших... Але з усього цього він нічого не вичитував прямо, а завжди по-своєму, з переробкою...»<sup>2</sup>. Коментування не втрачало при цьому головних ознак філософування — його діалогічності (діалогу з собою й іншим, опосередкованому в даному разі текстом) і моральнісного виміру, так само спрямовуючись на «зцілення» й «зрощення» душі.

З утвердженням християнства відкривається нова сторінка в історії філософської освіти. Вбачаючи в Ісусі Христі повне і досконале втілення Логосу, «Шлях, Істину й Життя», вже перші християнські мислителі виявляють в його Одкровенні істинну філософію. Таке розуміння сповнює викладання філософії новим змістом (далеко не позбавленим зв'язку з платонізмом). Перші християнські школи зберігають традицію читання й коментування, втім читають вже не Платона й Аристотеля, а книги Старого й Нового Заповіту, визнаючи їх за єдино справжнє духовне керівництво. Водночас віра, що шукає розуму для обґрунтування своїх догматів, неминуче потребує філософського знання. Христове віровчення, запліднене філософським дискурсом неоплатонізму, швидко трансформується в християнську теологію, що вже до VIII ст. постає розвиненою системою умоглядних догматів, підпорядковуючи філософування як таке й вихолощуючи з нього екзистенційний вимір життєвого вибору. Філософія перетворюється на «служницю теології»: її використовують, як це сталося, зокрема, з аристотелізмом, на якому постала середньовічна схоластика. Теологія активно експлуатує вироблений попереднім філософським розвитком категоріальний апарат і термінологію. На перший план виступає дискурсивний вимір, теоретичне навантаження.

Середньовіччя являє собою новий тип філософа-викладача – «тип кодифікатора» вченої традиції, який ставить її під контроль стабілізованої саме на цей час церковної доктрини, а в іншому вище за все цінує

<sup>1</sup> Адо П. Что такое античная философия? М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1999. С. 168.

<sup>2</sup> Порфирій. Життя Плотина. *Плотин. Сочинения*. СПб., 1995. С. 658

шкільну «правильність» понять і тез, їх обов'язкову чіткість, їх вивіреність з оглядкою не лише на логіку, а й на авторитети, їх зовнішній лад, – і при цьому майже цілковито елімінує свою власну індивідуальність як мислителя<sup>1</sup>.

Інакше кажучи, це тип «схоласта», який домінує з часів середньовіччя в системі освіти й визначає в загальних рисах той тип академічного філософа, що склався в європейській культурі. Відповідно – і той тип філософії, що інституалізується, насамперед у системі освіти – академічну філософію – яка виявляє себе, перш за все, як теоретична діяльність. Проти такого спрощеного підходу за багато часів до нас виступало чимало відомих мислителів. Досить згадати точку зору Канта, одного з найблисучіших професорів філософії, який, як звісно, протиставляючи «шкільну» філософію філософії «всесвітній» віддавав перевагу останній, адже її носій, «практичний філософ – наставник мудрості вченням і ділом», і є «власне філософом»<sup>2</sup>.

Таке ставлення видається не безпідставним, адже філософія, як вже зазначено, не зводиться до певної суми знань, котрі можна передати. В цьому сенсі «навчити» філософії неможливо. Ми показали, що ще стародавні мудреці попереджали про небезпеку абсолютизації філософського дискурсу, що веде до втрати природи того гуманітарного знання або тієї гуманітарної іскри, чи якоїсь продукуючої духовної клітинки, що описується у поняттях філософії й пов'язана з духовним розвитком особи.

Насправді, чи можна втиснути внутрішній акт свідомості, яким є філософування, у прокрустове ложе найдосконалішого навчального плану?

Чи можна виявити за допомогою лише формальних критеріїв оцінювання та таблиць рейтингу особистість викладача як провідника певних морально-етичних цінностей, його людські якості тощо, тобто саме те, що робить викладання «живим» і творчим процесом спілкування? Неможливо підрахувати, скільки своєї «душі» педагог і здобувач освіти повинні вкласти в освітній процес, у процес міжособистісного спілкування для того, щоб «на виході» мати фахового економіста, інженера, менеджера чи лікаря.

---

<sup>1</sup> Аверинцев С. С. «Наша философия» (восточная патристика IV–XI вв.). *София : Логос. Словник*. К., 1999. С. 260.

<sup>2</sup> Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 330.

Інший аспект, який обумовлює негативне сприйняття академічної філософії, є, на наш погляд, її ангажованість. Справді, історія європейської академічної філософії, що пов'язана насамперед з університетами, є здебільшого історією її служіння – або церкві, або державі, або обом відразу. Самий принцип вільного наукового дослідження був не знаний університетами в силу їх підневільності аж до XVIII століття. Недивно, що гуманістичні ідеали Відродження народились зовсім не на університетських кафедрах, а найвизначніші вчені XVI–XVII ст. майже ніяк не були пов'язані з університетами.

З часів Реформації європейський університет перетворюється на державну установу, а його викладач – на державного службовця, який повинен плекати насамперед урядові інтереси. Не кажемо вже про той найгірший випадок, коли держава перетворює філософію на ідеологію. Йдеться про вигнання та знищення «вільної» філософії й примус викладача взяти на себе ще й функцію пропагандиста-агітатора – сумний вітчизняний досвід, наслідки якого ми ще довго відчуватимемо.

Загалом питання про те, яким має бути сучасне викладання філософії, на наш погляд, потребує урахування того генетичного й історичного зв'язку, в якому перебувають філософія та освіта. З одного боку, будь-які форми філософування, в тому числі й далекі від академічних, вимагають певного рівня освітньої культури. Водночас, з часів античності філософія, котра містить у собі ідею універсальності й єдності теоретичного знання, складає фундамент європейської освіти. Впродовж століть кафедри філософії мали велике загально-освітнє і пропедевтичне значення. З іншого боку, гіпертрофія дискурсивного виміру філософування, обумовлена історико-культурними реаліями, в яких розвивалась філософія в християнському світі, визначила і становлення такої її форми, як академічна філософія, в її спрощеному розумінні. До того ж, виникнення професорської філософії зовсім не означає, що зразки філософування як шляху духовного оновлення залишилися у сивій давнині. Софійне начало, екзистенційний вимір філософії виявляє свою присутність у мислителів різних часів, у тому числі й мислителів академічних, зокрема тих серед них, хто поділяє переконання професора Канта: «... навіть інтерес спекулятивного розуму обумовлений і набуває повного сенсу лише у практичному використанні»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Кант И. Критика практического разума. СПб., 1995. С. 225.

## Творчість філософії

Одна з найгостріших проблем побудови філософського курсу полягає в тому, що філософське знання, накопичене людством, значно перебільшує можливості його осягнення навіть найнаполегливішою і найдопитливішою людиною. Спроби ж народити щось поза цим масивом філософських знань приречені на «відкриття велосипеда». Без аналізу і систематизації вже отриманих здобутків, без тієї кропінкової роботи, що її здійснює історико-філософська наука як найважливіша складова академічної філософії, важко уявити собі спосіб існування філософської спільноти в єдиному комунікативному просторі.

Саме завдяки професорській філософії, в межах якої здійснюються історико-філософські дослідження, готуються до друку й перекладаються філософські тексти, – і створюються умови для діалогу філософських культур, вчень, ідей. Академічна філософія виступає, таким чином, тим посередником, завдяки якому забезпечується спадкоємність філософського розвитку, де крізь процес викладання філософії відбувається становлення категоріального апарату, методологічних принципів, спеціальної термінології, значення яких сягає за межі філософського фаху.

У пошуках універсальної моделі викладання філософських курсів, що була би генетично пов'язана з традиціями викладання філософії та відображала б її природну сутність, ми з необхідністю приходимо до ідеї *створювального людинознавства*.

Важко не погодитися зі стародавнім твердженням: для людини немає більш цікавого об'єкта, ніж сама людина. Отож проблема людини належить до «одвічних» проблем філософії. З різного роду тлумаченнями сутності людини ми зустрічаємось практично в усіх значних філософських творах. Це є переконливим свідченням того, що питання розуміння і вивчення себе з давніх часів були предметом постійної уваги людини, – вели її до усвідомлення себе, ідентифікації, самостворення та перетворення. Протягом століть розширювалось коло практичної діяльності людини, все нові сфери об'єктивної дійсності ставали ареною цієї діяльності, все повніше оволодівала людина законами дійсності, вчилась використовувати їх у своїй практиці. І разом з цим перед людиною постійно постають питання про сутність її буття, про сенс життя, про цілі існування в цьому світі, про систему

життєвих цінностей і багато інших, які вимагали і не знаходили переконливих, беззаперечних відповідей. Але людина наполегливо не припиняє своїх пошуків. Недаремно темі обговорення проблеми філософського розуміння поняття «людина» було присвячено два філософських конгреси: XVIII Всесвітній філософський конгрес (1988 р., м. Брайтон, Англія) та XXIV Всесвітній філософський конгрес «Вчитися бути людиною» (Пекін, КНР, 13-20 серпня 2018 р.). Даний конгрес став наймасштабнішим за всю історію проведення Всесвітніх філософських конгресів, починаючи з 1900 року. Для участі в ньому зареєструвалися близько 7000 осіб зі 120-ти країн світу. Зазвичай же у Всесвітніх філософських конгресах беруть участь близько 2–2,5 тис. осіб. При цьому на конгресі в Китаї працювало понад 160 молодіжних (студентських) секцій.

Виходячи з того, що проблема людини надзвичайно широка, складна, різнобарвна та багатогранна, як і сама людина, в курсі викладання філософських дисциплін вважаємо за доцільне зосередити увагу на тому, як порушувалась і вирішувалась вона в історії філософської думки, з'ясувати категорію «сутність людини», питання її соціалізації, сенсу життя людини і людства, коеволюції з природою, минулого і майбутнього людини та, навіть, її межі. Якщо ми пропонуємо концепт «створювальне людинознавство» як такий, що відображає провідну ідею викладання курсу філософії, і стверджуємо, що саме через створювальні зусилля відбувається духовне зростання людини, її самореалізація і саморозвиток, буде логічним розглянути проблему філософської творчості як мистецтва бути Людиною, а також звернутися до питання призначення Філософа.

Розглянемо смисловий ланцюжок. Створювальне знання – це пізнання, яке пробуджує. Пробуджуюче навчання перетворює людину, яка навчається. А тепер сформулюємо цю ж думку в метафоричній формі: не тільки той, хто йде, прокладає дорогу, але й дорога робить його. Пройшовши цей шлях, він перетворюється на іншу людину. Тож одна й та ж думка про те, що мислення людини постає як динамічна, постійно відтворювана система-процес, має тут і логічну, і образну форми виразу.

В історії філософії використання образів, візуалізацію понять можна знайти в цілому ряді ключових філософських концепцій, а самі метафори є евристичним інструментом, способом формуван-

ня філософських систем<sup>1</sup>. Отже, з одного боку, за допомогою метафор філософія звільняється від тягаря надмірного абстрагування, спрямовуючи думку в певне, сформоване уявою русло. З іншого боку, метафори формують засоби образної виразності, яких не забезпечує наявна, логічно обґрунтована теорія.

Але якщо з часів античності метафори у філософії розглядалися в контексті риторики, то сьогодні їм надається концептуальне значення – враховується їх смислова роль у творенні концептів. Традиційно використовуючи метафори для опису певних моделей світобачення, філософія сама наповнюється метафорами, які водночас інформують і рефлексують над смислами певних понять. Алегорія «Печери» і «В'язня» Платона є одним із найбільш відомих образів західної філософії.

Вочевидь, філософське мистецтво – це спосіб філософствування в художній формі. Філософія використовує метафоричну мову. Саме образи, а не судження, саме метафори, а не твердження, визначають більшу частину наших переконань. Візуальні поняття в процесі наукового та філософського пізнання вживаються здебільшого метафорично. Наприклад, «око розуму» – це певна метафора, яка покликана описати походження ментальних образів і здатність формування ідей за їх допомогою<sup>2</sup>. Згадаємо, що за Платоном філософія – це мистецтво скульптора. Її головна ідея – не додати щось до душі, а звільнити її від нанесеного, від матерії, показати її такою, як вона є. Мистецтво скульптора – відокремити зайве; у живописі, навпаки, ми завжди додаємо на полотно фарби. Іншими словами, для Платона філософське мистецтво виховання та освіти – це видобування зсередини назовні архетипового, того, що існує в людині споконвічно, а заняття філософією – спосіб очищення душі, певним чином мистецтво жити та помирати.

Взагалі, мистецтво є однозначною домінантою почуттєвого над раціональним. Філософське мистецтво прагне до гармонії почуттєвого і раціонального. Такими є, наприклад, образні побудови Гете у «Фаусті». Художні образи у філософському мистецтві – це смисло-

<sup>1</sup> Шніцер М. М. Метафора у філософії і філософія в метафорі. *Гілея* : науковий вісник. 2017. Вип. 127. С. 203-204 [Електронний ресурс]. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya\\_2017\\_127\\_54](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2017_127_54)

<sup>2</sup> Лукашенко М. В. Образи та метафори соціальності у філософії. *Мультиверсум. Філософський альманах*. 2017. Випуск 3–4. С. 161–162.

образи, однак вони є персоналістично вираженими смислообразами – у вигляді героїв твору. За своєю сутністю філософське мистецтво – це образно-персоналістичне розгортання філософських категорій. Особистість автора в такому філософському тексті спілкується з особистостями персонажів і разом з ними досягає всезагальні категорії буття. Те, що в теоретичній філософії здійснюється через понятійне виведення і доказ, а у філософській есеїстиці виявляється у вигляді вільної взаємодії смислообразів-ідей, у філософському мистецтві досягається через вільну гру і спілкування смислообразів-персонажів<sup>1</sup>. Особистісне начало у філософському мистецтві виявляється не лише у творенні ідей, але й у творенні особистостей. Саме це обумовлює велику життєву силу і поліфонію гармонії системи і методу у філософському мистецтві. Як найбільше відомих представників філософського мистецтва можна назвати Г. С. Сковороду, І. В. Гете, Ф. М. Достоевського, Т. Манна, А. Камю, Ж.-П. Сартра.

Одним із найвпливовіших проявів філософського мистецтва є афоризм: «Афоризм – це стріла, яка через розум потрапляє прямо в серце. Одночасно пронизуючи розум і серце, афоризм пробуджує дух. І ще глибше: афоризм з'єднує дух і душу, звільняючи безмежну енергію особистості та долаючи кризи, які здавалися вічними і нерозв'язними»<sup>2</sup>.

Адже афоризм – це концентрація сенсу, який робить текст життям. Це текст, переповнений енергією настільки, що стає мостом між свідомістю та позасвідомим. Саме тому афоризми здатні бути зцілювальною і звільняючою силою. Вчасно почутий афоризм дозволяє побачити світло в кінці тунелю кризи і змінювати життя.

Не менш потужними складовими філософської со-творчості в поштовху людини до роздумів про себе, які можуть бути залучені до практики викладання курсу філософії, є види і форми художньої творчості: живопис, музика, романи, кіно тощо. Вони дають можливість актуалізації особистісної та комунікативної цілісності через розгортання композиції, сюжету, в якому відбувається становлення особистості, здатної філософствувати не лише у монологах і діалогах, а у вчинках, обставинах і відносинах. Інша справа, що монологи та діалоги героїв творів романів і кіно можуть спрямовувати до осмисленості

<sup>1</sup> Хамитов Н. Философия: бытие, человек, мир. / 3-е изд., испр. и доп. К.: КНТ, 2016. С. 66-90.

<sup>2</sup> Хамитов Н. Тайна мужского и женского. К.: Либідь, 2002. С. 6-7.

краси вчинків і відносин, що знаменує собою нову якість цілісності людини – якість особистісного розуміння людського буття, в якому відбувається поєднання любові і свободи як вищих цінностей та ідеалів<sup>1</sup>. Ми можемо припустити, що будь-яке філософське мистецтво за своєю природою є не лише пізнавально-створюючим, розкриваючим творчі сили особи, а ще й терапевтичним, адже воно духовно розв’язує вічні трагічні суперечності людського буття<sup>2</sup>.

Відтак можна стверджувати, що формування цілісності та самореалізація особи – здобувача освіти, є можливим через об’єднання раціонального та ірраціонального, змісту і форми, образу і поняття, духовного і душевного – завдяки теоретичному і практичному синтезу філософського створювального людинозмістовного пізнання та самопізнання; з іншого боку, цілісність і цінність людини постають головним критерієм і результатом такого синтезу. В цьому складному процесі велика роль, як і раніше, належить особі та творчим здібностям викладача, його прагненню до створювальності знання і мислення, створення умов для «живого» процесу навчання-творчості на його заняттях, а також ступеня особистої самореалізації як професіонала, викладача та людини.

## Постать філософа-викладача

Але чи не забагато ми вимагаємо, можна запитати, і чи є такі потужні творчі митці-філософи сьогодні взагалі!? І ще – як нам може знадобитися в сучасних умовах попередній досвід розвитку мислення та викладання філософії, деякі етапи якого ми розглянули вище? Відповідь знаходимо, спираючись на сформовану в країні значну регенерацію сучасних вітчизняних мислителів, котрі є учнями та послідовниками ідей П. В. Копніна, В. І. Шинкарука, С. Б. Кримського та інших видатних попередників. Відзначимо їх вплив не лише особистими науковими доробками, але й опосередкованим шляхом: створення

---

<sup>1</sup> Крилова С. Краса людини: особистість, сім’я, суспільство (соціально-філософський аналіз). Ніжин : Аспект-Поліграф, 2011. С. 67.

<sup>2</sup> Хамітов Н. Філософська антропологія як метаантропологія: метатеорія гуманітарних наук і філософія антропо-трансценденції. *Філософія людини як шлях гуманізму та гідності в граничному бутті суспільства: підхід філософської антропології як метаантропології* : матер. Міжнар. наук. -практ. конфер. до 10-ї річниці кафедри філософської антропології Інституту філософської освіти і науки. К., НПУ ім. М. Драгоманова, 2016. С. 53.

потужних філософських структур і шкіл, які ефективно продукують смисли сучасного життя, унікального гуманістичного й антропологічного напрямку філософії, який продовжує традиції знаменитої Київської філософської школи бароко – перлини філософської думки, до якої причетні М. Козачинський, Ф. Прокопович, Г. Кониський, Дмитро Ростовський (Туптало), Г. Сковорода, П. Юркевич, М. Бердяєв та інші.

Авторці дуже імponує таке бачення викладання філософії, яке впроваджує відомий в Україні сучасний мислитель, доктор філософських наук, письменник і практикуючий психоаналітик Н. Хамитов. Його лекції з філософії висвітлюють розвиток європейської думки з наголосом на основні етапи історії міркувань про людину та її межі, тобто дають початок становленню філософської антропології як метаантропології. Так від історії філософії будується «міст», здійснюється перехід до сучасних проблем філософії людини в усій її складності. Власне історія філософії подається як історія теоретичної філософії, філософської есеїстики та філософського мистецтва. Наведемо приклади деяких тем, які звертаються не лише до розуму, а й до «тонкої матерії» душі: «Стоїцизм як мужність жити»; «Абеляр та Елоїза: від любові земної до любові божественної»; «Дж. Бруно і Галілео Галілей: два шляхи свободи»; «Що рухає сонце і світила?»; «Г. Лейбніц: людина як монада»; «Філософія мистецтва Шекспіра і Сервантеса: трагічні філософи Гамлет і Дон Кіхот»; «І. В. Гете: Людина – це той, хто здатний на неможливе»; «С. К'єркегор: віра над безоднями страху та відчаю»<sup>1</sup>.

Такий підхід до історії філософії має вигляд комунікативної системи, а окремі лекції читаються як філософський роман. Автор навмисно пише свій підручник у найбільш наближеній до художньої форми не лише для того, щоб зробити читання-вивчення предмета філософії максимально цікавим, але й для того, щоб у такий спосіб розвивати уяву читача, гостроту сприйняття, співтворчість. До речі, вийшло вже четверте видання цієї книги, тобто виросло вже кілька поколінь студентської молоді. Автор ніби каже зі сторінок: філософія – це не тільки знання, але й творчість.

Він пробуджує креативні задатки особи у такому особливому жанрі, як «філософсько-антропологічне есе», де осмислення природи лю-

---

<sup>1</sup> Хамитов Н., Гармаш Л., Крилова С. Історія філософії: проблема людини. Вступ до філософської антропології як метаантропології. / 4-е вид., перер. та доп. К., 2017. 271 с.

дини та її колізій пропущено через унікальність авторського досвіду і переживання світу<sup>1</sup>. До цієї збірки увійшли есе, об'єднані екзистенціальної проблематикою – сенсу життя, смерті і безсмертя, відчуження і розуміння, самотності і любові, перспектив еволюції людини і людства. Знайомство з есеїстикою (наголошуємо, не лише французькою, а й з вітчизняною) своєю чергою має спонукати до написання есе і самими студентами, – з одного боку розвиваючи їх думки до засвоєних стійких форм, а з другого – розвиваючи їх творчі здібності та потребу до художньо-інтелектуального самовираження.

Ще більш відомою, хоча і «малою» формою існування філософії, є афоризми – згорнуті в лаконічні й дотепні формулювання основні філософські ідеї чи концепції. В практиці викладання філософських дисциплін ми часто звертаємось до афоризмів як до свідчення філософського мистецтва слова, де просторо думкам. Ми їх використовуємо як взірці ораторського мистецтва, спираємось в полеміці, вчимося «знімати дужки» – тобто розгортати думку, тлумачити, знаходити логічні конструкції. Є чимало видань афоризмів відомих мислителів минулого, які дуже поширені, на слуху. Чимало їх знаходимо навіть там, де не очікували – в рекламі, в тезах соціально-політичних течій, на телебаченні та СМІ, на особистих сторінках в інтернеті. У збірці своїх афоризмів під назвою «Афоризми сили» Н. Хамітов показує нам, що цей жанр в історії філософської думки не вичерпано. Буде доречним процитувати: «Бути філософом означає не боятися СИЛИ, сподіватись на МУДРІСТЬ і вірити в ЛЮБОВ»<sup>2</sup>.

Можна навести ще низку прикладів українських мислителів нової «хвилі», філософів, котрі мають докторську ступень і практикують як викладачі. Разом з ними ми поділяємо традиційні погляди на викладання і зміст курсу філософії, але наголошуємо на новому «звучанні» історико-філософського підґрунтя через його творче наповнення, інтерпретацію викладачем (М. Бойченко «Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси», 2012 р.), Т. Лутий «Пригоди філософських ідей Західного світу», 2018 р.) та інші.

З цього приводу не можемо не згадати ім'я ще одного яскравого сучасного українського мислителя і певним чином просвітителя, фі-

<sup>1</sup> Хамітов Н. В. Философско-антропологические эссе. К.: КНТ, 2018. 296 с.

<sup>2</sup> Хамітов Н. В. Афоризмы силы. К.: АСТ; Харьков: Торсинг, 2008. С. 53.

лософа, доктора філософських наук – Андрія Баумейстера. В роздумах про зміст і форму викладання сучасного курсу філософії особливо надихає і зміцнює впевненість щодо історико-філософських звернень його наукова і педагогічна діяльність. Як спеціаліст з античної і середньовічної філософії, онтології, метафізики, автор книг з філософії, перекладач філософських текстів з латини, давньогрецької, німецької та французької на українську мову, він користується великим авторитетом і популярністю. Вражає його ерудиція, раціональний і водночас образний лад викладення, стиль проведення лекцій поєднує художність, логіку та високий естетичний смак. В усьому – самій промові, рухах, жестах, словах, посмішці – відчувається інтелігентність і те саме «фонове» знання, котре притаманне по-справжньому освіченій людині. Безумовно, у нього є чому повчитися не лише студентам. Відео-лекції А. Баумейстера, кількість їх переглядів, відгуки та коментарі після перегляду дуже переконливо свідчать, що у молоді є запит до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти через звернення до філософії та поза межами офіційної академічної освіти<sup>1</sup>.

Ми бачимо лектора, котрий дуже впевнено почуває себе в аудиторії, не боїться використовувати традиційні форми: пише основні терміни та імена крейдою на дошці, будує логічні схеми розгляду (до речі, показуючи тим самим, що треба вести конспект лекцій і словник термінів), сміло залучає історико-філософські екскурси до розгляду актуальних проблем сьогодення. А деякі теми безпосередньо пов'язують минуле і сучасне, події та постаті. Образи мислителів різних епох набувають художньої візуалізації та стають нібито нашими співрозмовниками<sup>2</sup>. Ось назви лише кількох лекцій А. Баумейстера, що особливо вражають: «Платон як майстер мислення та філософ майбутнього»; «Філософія стоїків та виникнення сучасної європейської дисципліни»; «Кант проти Ніцше: Порядок проти Хаосу»; «Витоки філософського мислення» та багато інших. На своїх (назвемо їх відкритими) лекціях від часто звертається до першоджерел – самих філософських текстів: цитує, коментує, пояснює, рекомендує для читання певні видання, відповідає на питання, тобто навчає, як і чому треба читати, навіщо

<sup>1</sup> Andrii Baumeister [Електронний ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCpwQ3deqRxmle2tM6pMZF4A>

<sup>2</sup> Баумейстер А. Вступ до філософських студій, або інтелектуальні подорожі до країни Філософії. Мала академія Наук України, 2017. 238 с.

писати есе, и, взагалі – в чому сенс життя і чого не можна купити за гроші.

Отже, сформулюємо основні завдання «створювального знання» і саморозвитку для викладача філософії (стисло, бо це спеціальна тема). У широкому сенсі – це чимало наполегливості, терпіння, поваги до інших, наснаги, жаги пізнання і постійної внутрішньої роботи над собою. У вузькому сенсі – це пошук цікавих матеріалів, нових і актуальних проблем, курсів, методик, практик, завдань, прикладів тощо. На особистому прикладі – в безперервному навчанні, самоосвіті, прагненні набути тих навичок, які він намагається сформувати у студентів. Отже, викладач має бути не лише оратором, філософом і викладачем, а ще й психологом, актором і навіть, за потребою, вміти лікувати душу.

І головне, філософ-викладач має бути цікавою та доброзичливою Людиною. Чи можна це назвати «роботою», – не знаю, але попри все ніколи за своє життя я не пошкодувала, що обрала саме філософський шлях. Філософія – не лише моя любов чи доля. Це все моє життя. Спочатку як студентка філософського факультету Київського державного університету імені Тараса Шевченка, і вже майже сорок років як викладач філософії, я продовжую навчатися, і наставляючи молодь, хочу підтвердити слова Сократа: «Чим більше я знаю, тим більше я розумію, що нічого не знаю».

## Створювальне людинознавство

Концепт створювального людинознавства має пронизувати весь курс філософії, сприяючи розгортанню філософського знання. Від створювальності, со-творчості, людиностворювального знання, людинознавчої проблеми та пошуків себе, самопізнання рухаємось до таємниць Людини-Мікрокосма, а іноді до Людини-Сфінкса, який лякає та приваблює одночасно. До речі, нещодавно вийшла книга викладача Каліфорнійського університету Ермано Бенчівенги, яка так і називається: «Ти також філософ. Ми є філософами, не знаючи про це» (*Filosofo anche tu. Siamo filosofi senza saperlo*). У вступі йдеться про те, що сучасна людина постійно філософує: читає новини, слухає політиків, сприймає події. Тобто вмикає ті навички, якими віддавна займалася філософія: аналіз, зіставлення, перевірка джерел, вміння критично підійти до питання, пояснити свою думку. Отже, насправді філософія

вчить чомусь дуже універсальному, але водночас і дуже конкретному і потрібному – читати, писати і говорити: спонукає до повільного й вдумливого читання текстів складного рівня, вчить правильно аргументувати, дискутувати і, зрозуміло, викладати свої думки на письмі. Усе це формує наше мислення<sup>1</sup>.

Але в сучасному світі культуру шліфування думки, зокрема у молодій людини, руйнують багато чинників, серед яких, скажімо, соціальні мережі. У їх користувачів часто спрацьовує простий алгоритм: тільки-но я щось подумав – одразу викладаю в публічний простір. Проблема тут полягає в тому, що людина не обтяжується думкою, не намагається подолати цю важливу (а для філософії принципову) відстань – від сирої й незрілої думки до осмисленої й культивованої. Тим більше зростає відповідальність за свої висловлювання в інтернеті, що кожне слово, сказане в мережі, залишається там назавжди. «Диявол грає нами, коли ми не мислимо точно. Точність мислення є моральним обов'язком того, хто до цього мислення долучений», – попереджав М. Мамардашвілі, теж, між іншим, академічний філософ<sup>2</sup>.

Проблема співвідношення знання та інформації – це теж питання-виклик для особи, філософії й освіти, «створювальності» як потягу до творчого прояву себе, котра потребує самостійного дослідження. Безумовно, що сучасній людині неможливо прийняти в себе все різноманіття буття на рівні знання, потрібно дещо впускати і на рівні інформації, за необхідності замінюючи пізнання інформуванням. Однак є сфери людського буття, в тому числі – сфера культури, не передавані на рівні інформації, а тому – недоступні через інформування. Інформування – процес необхідний і корисний в технічній, економічній і правовій сферах – у сфері цивілізації, стає руйнівним у релігії, філософії, науці, мистецтві – областях, котрі становлять вістря культури. Більш того, технічні, економічні та правові області в своєму граничному бутті – в точках розвитку – потребують переходу від інформування до пізнання, від інформації – до знання. Тому ми повинні осмислити межу, за якою людина, розчинена в пошуку інформації, втрачає здатність відрізняти інформацію від знання, породжувати знання, тому втрачає можливість володіти концептуальним знанням

---

<sup>1</sup> Ermanno Bencivenga. Filosofo anche tu. Siamo filosofi senza saperlo. Orizzonti: Джунти Эдиторе. 2018. 144 с.

<sup>2</sup> Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. С. 126.

і філософським інтелектом, перетворюючись на голос, який озвучує результати інформаційного пошуку.

Отже, філософія покликана не до викладу певної сукупності знань, а до саморозкриття людини через формування культури мислення. Ця думка з усією визначеністю висловлена Кантом: «Юнак, що закінчив школу, – пише він, – звик навчатися. Він думає, що буде навчатися філософії, але це неможливо, бо тепер він має вчитися філософувати». Викладач філософії «... не думкам... повинен навчати, а думати; слухача треба не вести за руку, а ним керувати, якщо бажають, аби у наступному він був здатен іти самостійно»<sup>1</sup>. Вчити філософувати – не значить потурати «... скоростиглій балакливості юних мислителів, що відрізняється більшою сліпотою, ніж усяка інша зарозумілість, і є більш невиліковною, ніж невігластво»<sup>2</sup>. Розвиток мислення потребує наполегливої праці та самодисципліни, самопізнання, що здійснюється в процесі філософського діалогу як з боку вчителя, так і з боку учня. Водночас навчати філософувати – це значить виховувати здатність критичного мислення як способу орієнтації у світі, особливо потрібної сьогодні, коли молода генерація виявляється найпривабливішим об'єктом зомбіювання та шаманізму. І головне, вчити філософувати – це значить спрямовувати свої зусилля не тільки на розвиток мислення, а й «зрощувати» душу, надаючи знанню силу переконання. Психологічного ефекту можна очікувати не лише від індивідуального спілкування, але й, наприклад, від такої традиційної форми викладання, як лекція, якщо розуміти її, разом із П. Флоренським, як різновид духовного спілкування<sup>3</sup>. Та вирішальне значення залишається тут знов-таки за особистістю викладача, за тим, наскільки збігаються в ньому покликання філософа і талант філософського робітника.

У нашому розумінні людинотворча створювальність філософського знання знаходить свій найвищий вираз в ідеї університету як цілісної інтелектуальної та духовної спільноти. Як відомо, в ХХ ст. виникла криза університетів, спричинена невпинною спеціалізацією наукового знання і зростанням утилітарного ставлення до освіти, яка

---

<sup>1</sup> Кант И. Уведомление о расписании на зимнее полугодие 1765/66 гг. *Сочинения* : в 6 т. М., 1964. Т. 2. С. 279.

<sup>2</sup> Там само. С. 280.

<sup>3</sup> Флоренский П. Первые шаги философии. Из лекций по истории философии. *Вып. 1: Лекция и Lectio. Праццуря любомудрия. Напластования эгейской культуры*. Сергиев Посад : Тип. Св.-Тр. Сергиевой лавры, 1917. [4]. 75 с.

набула всесвітнього масштабу. Причини цього явища стали предметом роздумів багатьох сучасних мислителів, зокрема Х. Ортеги-і-Гассета, М. Гайдеггера, К. Ясперса та інших. Передчуттям подібної кризи переймався ще в минулому столітті П. Юркевич, котрий попереджав про небезпеку повільного перетворення університетів на політехнічні школи, школи «загальнопридатних» знань: «... як у суспільстві після законодавств глибоких і проникнутих вищою справедливістю часто настає час узаконень незначних і розрахованих лише на корисні наслідки у сьогоденні, – писав він, – так у науці зростає тіло її, що складається з багатьох відомостей, а сама душа її – система раціональних принципів – залишається без культури і без відомості про саму себе і своє ставлення до останніх цілей людської особи»<sup>1</sup>.

У такій ситуації відбувається перекидання ідеї університету, що має ґрунтуватися на розумінні знання як доброчесності, ідеї, що вимагає аби «... фахова вченість зростала й міцніла на широких засадах загальної або цілісної розумової освіти й аби кожне надбання на ґрунті спеціальному було разом прирощенням у змісті ідеалу людської особи»<sup>2</sup>. Для здійснення ідеї університету як освіти, що має глибині підвалини підготовки фахівців високого рівня, велику роль в академічному середовищі з давніх давен, як ми це показували, виконує викладання філософських курсів, – як знання норм мислення, буття і діяльності, що створює умови для здобуття в університетській аудиторії не лише фаху, а й вищої культури особи. Але треба також зазначити, що свободний ДУХ, що здавна плекає філософська думка, шукає собі простір і поза офіційних установ. Щоб написати монографію чи підручник, знадобиться кілька років, наукову статтю – кілька місяців, а свій пост у соціальних мережах, «руйнуючи» стіни аудиторії – кілька хвилин. Як і сьогодні, так і раніше це були різні платформи і студії духовних пошуків особи. Досить згадати тут флорентійську або римську академії доби Відродження, що постають як вільні вчені гуртки, інтелектуальні спільноти, об'єднані любов'ю й інтересом до античної спадщини, перейняті творчістю на ґрунті античної традиції. Їхня діяльність розвивалась, як відомо, поза межами тогочасної вищої школи, представленої університетами, і більш того, носила принципово відмінний характер щодо неї.

<sup>1</sup> Юркевич П. Разум по учению Платона и опыт по учению Канта. *Философские произведения*. М., 2011. С. 525.

<sup>2</sup> Там само. С. 523-524.

Прояснення істинних підстав академічності філософії є, на наше переконання, необхідною передумовою її справжнього утвердження в цьому статусі. Академічність філософії полягає в її самодостатності. Саме в цьому статусі філософія була і залишається зразком розумної організації людиною власної діяльності та всього життя, прикладом культури справді вільної й творчої дії, зразком для наук та інших видів соціальної діяльності. В умовах «війни університетів», про яку як про симптом сучасного суспільства писав Джон Серл<sup>1</sup>, філософія несе науці й суспільству послання миру та злагоди – насамперед з самими собою. У цьому й полягає її справжня і глибока академічність. В умовах невинної зміни кон'юнктури в рамках функціонування окремих соціальних систем та інститутів, з одного боку, та зростаючого поглиблення соціальної диференціації – з іншого, все більшої актуальності набуває та інстанція, яка залишається незалежною від потреб актуалізації, а такою була і є академічна філософія.

Філософія, безумовно, є однією з найдавніших форм усвідомлення світу, що накопичила за свою історію чимало цікавих ідей, концепцій, питань. Тим більше немає мислителя, який не лишив би свого бачення сутності та призначення самого філософського знання. Історія філософської думки налічує цілу низку яскравих афоризмів щодо цього, які стали вже хрестоматійними. Всі вони мають свій сенс, бо відображають різні сторони, підходи, акценти, проблеми, котрі були важливими для їх авторів. Але вміння відображати «дух часу», як на це вказував Гегель, залишає питання статусу філософії в системі культури, знання, освіти тощо, відкритим для дослідження в кожную нову добу. Отож нашою метою є спроба дати таке визначення філософії, що буде спроможним відбивати її сутність та спрямовувати філософську теорію в практику викладання. Це завдання є настільки ж актуальним, наскільки важким.

Безумовно, для нас дуже цікаві здобуття закордонних вузів у галузі викладання філософії<sup>2</sup>, але залишається проблема їх впровадження, адаптації до вітчизняних умов і менталітету. Багато закладів вищої освіти в Україні обрали шлях реформування викладання філософії

---

<sup>1</sup> Сёрл Дж. Открывая сознание заново / пер. с англ. А. Ф. Грязнова. М.: Идея-Пресс, 2002. С. 16.

<sup>2</sup> Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.

через трансформування її в професію, у профіль закладу навчання. Не відхиляючи спроможності такого підходу, все ж здається, що слід звернутися до більш глибоких підвалин і загальнолюдських засад. Потрібен універсальний узагальнюючий принцип, який впливає з самої сутності філософського знання, де проблема людини, гуманізму, самосвідомості і самовдосконалення є провідною системоутворюючою думкою. З іншого боку, гуманістична і моральна складова виступає серцем вітчизняної філософської традиції. Отож у процесі викладання курсу філософії пропонуємо зробити наголос саме на цій проблематиці, розглядаючи вітчизняну філософію, національну ментальність у контексті розвитку світової та європейської думки, а мапу курсу підпорядкувати ідеї тлумачення філософії як створювального людинознавства. При цьому викладання курсу філософії має трансформуватися не лише за змістом, текстом і контекстом, скільки за визначеним концептом, за формою проведення занять, де повага до особи має поєднуватися з вимогливістю і допомогою в її внутрішніх духовних пошуках, формуванням самостійного та творчого мислення, з баченням душі, зростанням інтелекту, підвищенням культури<sup>1</sup>.

Філософія нас вчить «практичності» в запереченні її повсякденного розуміння. Тому для побудови курсу філософії не стільки важно «що», а більше – «як», в який спосіб викладати. Наведемо приклад, як можна креативно використовувати історію філософії для розкриття сучасних проблем. Так, проблему набуття особистісної ідентичності вперше в історії західноєвропейської думки, як відомо, поставив Сократ. Він є творцем «екзегези ідентичності» – ансамблю практик, смисловим виразником якого став імператив «турботи про себе». В курсі лекцій «Герменевтика суб'єкта» М. Фуко, аналізуючи платонівський діалог «Алківіад І», розглядає умови та можливості античної «культури ідентичності самого себе». Сократ, як зазначає М. Фуко, змальований саме тією людиною, яка пробуджувала власним прикладом масетично-нарративного прагнення опанувати найвищий принцип виховання давніх греків – принцип калокагатії – гармонії зовнішнього світу та внутрішнього космосу, тілесного та духовно-почуттєвого як шляху до

---

<sup>1</sup> Шевчук О. М. Гуманістичний потенціал філософського знання: прикладні аспекти. *Морське право та менеджмент: еволюція та сучасні виклики* : матер. XIII Міжнар. наук. -практ. конфер. в Нац. ун-ті «Одеська морська академія» (м. Одеса, 18-19 квітня 2019). О.: НУ «ОМА», 2019. С. 301–303.

мудрості<sup>1</sup>. Поняття «Турботи про себе» як практика набуття ідентичності особистості, починаючи з промов Сократа, проходить крізь античну філософію (Епікура, Плотіна, стоїків, кініків) до самого порогу християнства, і навіть у християнстві. Тобто ще в античності проблема набуття особистісної ідентичності розкривається в понятті «турбота про самого себе» як своєрідний етичний праксис, невід’ємний від принципу виховання, пов’язаний з опануванням власної тотожної сутності, цілісності самого себе. Погодьтеся, таке залучення філософської спадщини є дуже вражаючим і доречним, посилює вплив сказаного.

Звернемо увагу також на історичні міжпредметні зв’язки філософії з іншими науками, котрими не можна нехтувати<sup>2</sup>. Зокрема, на споконвічну традицію серед науковців трактувати природничо-математичні дисципліни як частину загальнолюдської культури, специфічну формалізовану мову для опису різних природних процесів, систему засобів спілкування. Історія розвитку науки свідчить про те, що філософія та математика виникли приблизно одночасно. У них спостерігається багато спільного: високий рівень узагальнень, кількість і якість, кінцеве і безкінечне, проблеми існування й істини та багато іншого. Крім того, обидві системи теоретичного знання характеризуються тим, що в них жодним чином не використовується практичний експеримент, дослід. Математики та філософи у своїх міркуваннях спираються перш за все на «умогляд», розумове припущення, працюють не з реальними, а з абстрактними, ідеальними або ідеалізованими об’єктами. Є багато відомих постатей філософів, які були математиками, та математиків, які були філософами. Якщо при викладанні філософії ми будемо збагачувати матеріал також і прикладами з інших галузей знання, впроваджуючи між- і транс-дисциплінарний підхід у процес викладання, – це сприятиме формуванню цілісного світорозуміння та сучасного наукового світогляду. Тим більш, що для цього не треба шукати привід, достатньо звернутися до витоків: наприклад, простежити походження навіть самих назв наук, і це вже цікавий факт. Адже

<sup>1</sup> Фуко М. Герменевтика суб’єкта : курс лекцій, прочитаних в Колеж Де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с франц. А. Погоняйло. СПб.: «Наука», 2007. С. 146.

<sup>2</sup> Шевчук Е. Н. Трансдисциплинарный характер биоэтического знания: мировоззренческие основы и социально-гуманитарные аспекты: матер. III междунар. научн. конфер. (г. Минск, 15–16 ноября 2018 г.); в 3-х томах. Том I. Минск: «Четыре четверти», 2018. С. 181–182.

природничі науки спочатку були гуманітарними за своєю суттю, вони складали основу світогляду людей<sup>1</sup>. Гуманітарна складова природничо-математичних наук виявляється насамперед у їх назві. Причому, слово «математика» походить від грецького слова «матейн» (*mathein*) – учитися, пізнавати. Древні греки взагалі вважали, що поняття «математика» (*mathematika*) й «наука», «пізнання» (*mathema*) є синонімами<sup>2</sup>. Також і фізика як наука має не лише спеціальний, але й загальнолюдський, тобто гуманітарний аспект, утворює одну із сторін духовного життя людини<sup>3</sup>. На перетинанні знань різних напрямків, в практиці встановлення між- та трандисциплінарних зв'язків, ми бачимо «широке» неоране поле для інновацій.

Цілісне світорозуміння і формування сучасного наукового світогляду може забезпечити концепція «створювальності» та концепт «створювального знання», сутність яких полягає, в тому числі, у відновленні цілісного світобачення. Наступним кроком для реформування університетського курсу філософії є концепція «створювального людинознавства», тобто креативне навчання, навчання як самозбагачення. Саме цей «рух думки» виступає визначальною умовою розуміння студентом навчального матеріалу, оскільки без його осмислення навчання взагалі втрачає сенс. Воно перетворюється на формальне конспектування, заучування або декламування інформації. Ця теза цілком і повністю співзвучна відомому твердженню видатного філософа сучасності – М. К. Мамардашвілі. Він був переконаний: якщо людина здійснює акт порівняння зовнішніх предметів, які не мають до неї відношення, і не залучає саму себе до акту порівняння – вона не мислить<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Дригач Т. Г. Гуманітарна спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів фізико-математичного профілю. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Випуск XXXIII. Харків : Харківська гуманітарно-педагогічна академія, 2016. С. 78-79.

<sup>2</sup> Кратко М. І. Миронюк П. Й., Миронюк Л. П. Укладання словників математичної термінології – важливий фактор гуманітаризації математичної освіти. *Гуманізація і гуманітаризація математичної освіти в школі та вищому навчальному закладі* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Луцьк : Ред.-вид. від. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2015. С. 46.

<sup>3</sup> Козовська І. М. Інтегративний підхід до вивчення фізики у професійній школі як засіб гуманітаризації навчання. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 1. С. 83.

<sup>4</sup> Мамардашвили М. К. Беседы о мышлении. *Мысль изреченная...* М., 1991. С. 47.

З цього приводу вважаємо доречним також навести думку відомого американського філософа, педагога і теоретика менеджменту – Р. Акофа, який зазначає: «Коли навчання не має внутрішньої цінності для людини, тобто вона не отримує задоволення в його процесі, воно стає тягарем. Якщо людину примушувати вчити щось, чого вона не бажає знати, навчання втрачає внутрішню цінність і значною мірою втрачає ефективність»<sup>1</sup>.

## Філософія як критичне мислення

В умовах реформування української освіти, наближення її до європейських стандартів, особливої актуальності набуває запровадження компетентнісного підходу в систему вітчизняної освіти, з'ясування його сутності й особливостей, а це, своєю чергою<sup>2</sup>, веде до зацікавлення цією проблематикою та всебічного її вивчення.

Відомий британський психолог Дж. Равен у своїй праці «Компетентність у сучасному суспільстві» розглядає компетентність як багатокомпонентне явище. Більшість компонентів є відносно незалежними один від одного, частина з них належить більшою мірою до пізнавальної сфери, інша – до емоційної. Компоненти компетентності можуть замінювати один одного як складові ефективної поведінки<sup>3</sup>. На думку вченого, чим більше таких компонентів людина залучає до процесу досягнення важливих для себе цілей, тим більша вірогідність, що вона їх досягне. Дж. Равен визначив 39 різновидів компетентностей, які розглядає як «мотивовані здібності» або «ініціативи». На особливу увагу заслуговують компетентності, пов'язані з психо-емоційними та вольовими якостями людини, зокрема це впевненість у собі, наполегливість, довіра, готовність вирішувати складні питання, приймати рішення та нести персональну відповідальність за них, самоконтроль, уміння пристосовуватися до змінних умов, відсутність передвизначеності<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Акоф Р. О менеджменте / пер. с англ. СПб.: Питер, 2002. С. 195.

<sup>2</sup> Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С., 2004. С. 111.

<sup>3</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. С. 253.

<sup>4</sup> Там само. С. 281-296.

Не менш важливими є компетентності, необхідні для співіснування та ефективної взаємодії в колективі: уміння знаходити порозуміння заради досягнення мети, працювати злагоджено й ефективно, дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення, прислуховуватися до альтернативних точок зору, уміння долати конфлікти та суперечності, здатність орієнтуватися на розширення перспектив і здобутків, уміти працювати не лише як керівник, а й підлеглий, виявляти терпимість до різних стилів життя<sup>1</sup>.

Тобто поняття «компетенція» і «компетентність» охоплюють такі властивості особистості, як мотивація, спрямованість, ціннісні орієнтації, а також інтелектуальні якості, риси характеру та здатність здійснювати розумові операції. Важливим є те, що чимало із зазначених компетентностей, на думку багатьох вчених, не є самостійними. Вони взаємопов'язані одна з одною і потребують подальшого дослідження для виявлення зв'язків між ними. Це завдання виступає важливою складовою в рамках науково-дослідницького проекту «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», а викладання філософських дисциплін, на нашу думку, і забезпечує формування та розвиток ключових інтегративних компетенцій особистості, сприяє формуванню здатності самостійно вирішувати професійні проблеми різної складності на основі отриманих знань і власного досвіду, розглядати перешкоди як стимул до подальшого розвитку. Тому зауважимо, що мабуть найбільш яскраво нові завдання викладання філософії проявляються через формування у студентів такої універсальної компетентності, як критичність мислення, яка притаманна і самій філософії.

Поняття «критичне мислення» визначають в різний спосіб, часто таким чином, що воно стає «розмитим», а сутність постійно вислизає. Так, з одного боку, в побутовій мові «критичне» асоціюється з негативним ставленням до чогось. Отже, для багатьох критичне мислення передбачає суперечку, дискусію, конфлікт. З іншого боку, поняття «критичне мислення» асоціюють з «логічним мисленням», «аналітичним мисленням», «творчим мисленням» тощо. Хоча термін «критичне мислення» давно відомий з робіт психологів Ж. Піаже, Дж. Брунера, Л. Виготського (автора терміна «понятійне мислення»), сьогодні в

---

<sup>1</sup> Шевчук О. М. Сучасні тенденції розвитку морської освіти та її духовні домінанти. *Імперативи розвитку громадянського общества в содействии национальной конкурентноспособности* : матер. 1-й Междунар. научно-практ. конф. (г. Батуми, Грузия, 13-14 декабря 2018 г.). Т. 1. С. 273–276.

наукових джерелах можна знайти його різноманітні визначення у різних дослідників<sup>1</sup>. Критичне мислення, на їхню думку: це пошук здорового глузду; як міркувати об'єктивно і діяти логічно з урахуванням як своєї точки зору, так і інших думок; уміння відмовитися від власних упереджень; здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат.

До основних рис критичного мислення слід віднести такі уміння: робити логічні умовиводи; приймати обґрунтовані рішення; давати оцінку щодо позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; спрямувати зусилля на результат<sup>2</sup>.

Основне призначення критичного мислення у процесі навчання полягає в розв'язанні складних задач і проблем, а головним результатом критичного мислення виступає судження. Висунення гіпотез – це одне із ключових умінь в критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання вірогідних припущень для їх розв'язання.

Критичне мислення не означає негативність суджень або критику, а демонструє зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, з тим, щоб приймати обґрунтовані судження та знаходити рішення щодо цієї проблеми. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, вона має здібність і прагнення оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини, що робить його різновидом пізнання.

Критичне мислення неможливо відділити від творчого, оскільки психологічно критичне мислення з'являється як прагнення до творчого пошуку, нестандартного розв'язання проблем. Варто лише розпочати аналізувати проблему, як одразу виникатимуть гіпотези, здійснюватиметься пошук альтернативних способів розв'язання складних завдань. Така жадоба до знань є актом творчості та проявом свободи, що, своєю чергою, є неодмінною умовою становлення креативної особистості. Взаємозв'язок освіти і свободи розкривається в так званій

---

<sup>1</sup> Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема : монографія. Дрогобич : Ред. -вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. С. 121-124.

<sup>2</sup> Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: ИЦ ПКПС, 2004. С. 13-15.

«критичній педагогіці». Бразильський філософ і педагог Пауло Фрейре, враховуючи різного роду маніпуляції з боку можновладців та їх прагнення контролювати свідомість людини, визначає мету освіти – звільнити її від будь-якого приниження<sup>1</sup>.

Онтологічну місію людини він вбачає у тому, щоб бути суб'єктом, відмовившись від «культури мовчання». Тому викладання постає як практика свободи, котра розуміється як неодмінна умова процесу становлення особистості. На думку П. Фрейре, свобода можлива через діалог і критичне осмислення реального світу, тобто через відкритість і постійну взаємодію з ним у процесі пізнання.

Проблемно-орієнтований метод завжди є «пізнавальним», а особливо це проявляється в діалозі з студентами. Фундаментальна відмінність проблемно-орієнтованої освіти полягає в тому, що вона ґрунтується на діяльності, а не на передаванні інформації, а об'єкт пізнання виконує функцію посередника між його учасниками. Зусилля обох (викладача і студента) спрямовані на дослідження об'єкта пізнання, що передбачає взаємодію, а отже й діалог обох сторін. Ставлячи діалог в основу освітнього процесу, необхідно дотримуватися такого критерію діалогу, як аргументованість. Тобто, якщо ми сприймаємо людину як рівноправного суб'єкта, то ставимося до неї з увагою та повагою. Відтак освіта дедалі більше має перетворюватися на комунікативний процес.

Аналогія з Сократівським і Платонівським методами пізнання (діалектикою як мистецтвом вести бесіду) проступає в уявленнях щодо діалогу, його значенні для людини та ролі в пізнанні нею світу. Без діалогу немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти. Але й справжній діалог неможливий без критичного мислення, – мислення, що обстоює нерозривну солідарність між світом і людьми й не визнає дихотомії між ними; мислення, що розглядає реальність як процес, як трансформацію, а не як статичну сутність; мислення, що не відділяє себе від дії, а постійно перебуває в тимчасовості без страху перед пов'язаними з цим ризиками. Особливо цінною є думка, що діалог є зіткненням між людьми, які самі називають світ, бо він не може бути ситуацією, в якій деякі люди називають світ від імені інших. Це, на переконання Фрейре, є акт творення.

---

<sup>1</sup> Фрейре П. Педагогіка пригноблених / пер. з англ. О. Дем'янчука. К.: Юніверс, 2003. С. 163.

Турбота про зміст діалогу – це справжня турбота про програмний зміст освіти. Віра в людину є апіорі вимогою діалогу; «діалогічна людина» вірить у інших людей навіть до зустрічі з ними віч-на-віч. «Діалогічна людина» є критичною і знає, що хоча їй підвладні процеси творення і перетворення, в конкретній ситуації відчуження людина може бути слабкою у використанні такої влади; вона переконана, що влада створювати і перетворювати, навіть якщо їй заважають в конкретних обставинах, має тенденцію бути переродженою. Отже, концепція вивільнення Фрейре описує майбутню людину не як наївного «мислителя-пристосуванця», а як дієву особистість, яка, володіючи критичним мисленням, здатна до самотворення та самостановлення завдяки освіті.

Саме освіта діалогічного типу має зняти обмеження з людини, створивши «критичного мислителя» та цілісну духовну особистість<sup>1</sup>.

У кожному поколінні з'являлась група амбіційних критиків традиційної філософії, її теоретичної спекулятивної орієнтації, її метафізичних підстав узагалі, щоб кожного разу заявляти про необхідність простої та прозорої філософії, якою б можна було як методом користуватись у практиці, життєвому досвіді. Одні в ролі радикалів і революціонерів вимагали від філософії бути «алгеброю революції», методом революційно-практичного перетворення дійсності. Для інших вона мала стати критичним коректором у застосуванні мовленнєвих і методологічних засобів науки або ж перетворитись у досвід вибудови життєвозначущих міфів і т. ін. Хоча свого часу подібні погляди були приводом до переосмислення філософської проблематики та інструментарію, і зрештою призводили до виникнення нових напрямів, таких як, наприклад, марксизм або філософія життя, подібні настрої в різних варіаціях відтворюються постійно. Тож треба звернути увагу на поживлення інтересу до практичної філософії.

Розуміння практичного ставлення до світу, коли практика і пов'язане з ним практичне пізнання, а зрештою й практична філософія, стають відокремлюваним, у межах філософії, об'єктом осмислення, – чітко фіксуються Кантом. Йому ми завдячуємо запровадженням

---

<sup>1</sup> Шевчук О. М. Духовна цілісність людини в історично-темпоральному ракурсі. *Людина як цілісність: філософсько-методологічні, соматичні та суспільно-психологічні аспекти здоров'я* : міжнар. наукова інтернет-конференція. Одеса, 2018. С. 64-65.

до наукового вжитку поняття «практична філософія». Цікаво, що за Кантом, практика є попередньо прийнятою теорією, тобто відносним знанням причинності, отже, зі втратою «примату практичного розуму» втрачається абсолютність і безумовність свободи особистості, її практичної самості<sup>1</sup>. Для Канта індикатором достеменної практичності (практичного) розуму є свобода: «Практичне є все, що можливо завдяки свободі». Практичне відношення може бути повноцінним і рівноцінним, стояти поряд із теоретичним, коли воно вибудовується на певних апіорних формах. Апіорні структури і є, за суттю, безумовними умовами можливості здійснення теоретичного і практичного розуму. Свобода суть практичне апіорі. Вона не приходить потім, мірою усвідомлення необхідності (що намагались обстоювати Спіноза, Гегель, прихильники «догматичного» і «діалектичного матеріалізму»). Невіддільною від свободи як апіорної передумови практики є гідність персони. Свобода в її ставленні до закону обертається необхідністю поважати чужу та власну гідність.

Особливістю кантівської постановки питання про об'єкт практичної філософії було намагання зберегти за практичним розумом принциповий для нього пріоритет (примат) над теоретичним розумом не за рахунок того, що в практичній модальності люди вносять зміни у суще, вносять нові зв'язки й порядки в свою безпосередню дійсність, а завдяки автономній позиції особи. Ігнорування автономного статусу особи, її свободи та гідності тягне за собою ефект перетворення величезної панорами людської практики на гігантський театр маріонеток, де суб'єктами практики фігуруватимуть не особистості, а якісь абстрактні суспільства, класи та ін. Вже кантіанство кінця XIX – початку XX ст., намагаючись врахувати віяння часу, почало, по суті, відступати від ортодоксальної думки про ідентичність практичної філософії та етики.

В сучасній філософській саморефлексії суспільства віддзеркалюється стурбованість про те, наскільки в ньому зберігають і мають силу критерії розумності, бо власне вони визначають факт практичності розуму. Українське суспільство, яке втягується в багатовимірну активність сучасного цивілізованого світу, вже встигло відчутти, що далеко не все, що воно намагається «практикувати», далеко не весь масив активного функціонування в нових структурах та інститутах

---

<sup>1</sup> Кант И. Критика практического разума. М., 1998. С. 546.

забезпечує повноцінний практичний стан учасників соціальних дій<sup>1</sup>. Сучасний українець намагається знайти «прагматичну» й «моральну віру» стосовно власних дій, їх доцільності та очевидності. Тож сьогодні часто спорять про те, яка філософія потрібна українському суспільству<sup>2</sup>.

На нашу думку, в сучасній освіті затребувані трансдисциплінарні багаторівневі дослідження, які може корегувати філософія, наприклад, у межах проекту «створювальності»: аналіз освітнього процесу, його окремих складових, ефективності викладання окремих курсів, ступінь наповнення сформованими компетентностями в програмному результаті навчання тощо; визначення причин відхилень цього розвитку від очікуваного чи бажаного його напрямку та кінцевих результатів.

Підсумуємо. Гуманітарна спрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців передбачає увагу до світоглядного та культурного самовизначення людини, формування навичок і бажання саморозвитку, самоосвіти, самореалізації. Саме ці здібності формує, розвиває та забезпечує вивчення філософських дисциплін. Зasadничим принципом викладання філософії має стати «створювальність»: стимулювання самостійної та продуктивної дослідницької діяльності викладачів і студентів, створення наукових студентських філософських гуртків та інших креативних форм спілкування, підтримка фахової активності й прагнення до нових знань, відкритості до комунікації та взаємодії в рамках міжнародної академічної спільноти. Наразі відбувається процес динамічного оновлення навчально-освітніх методик у всьому світі, що обумовлено насамперед фактором інтенсивного розвитку і впровадження в практику навчального процесу інформаційних технологій. З цією метою в рамках бакалаврської програми з філософії використовуються такі передові підходи, як людиноцентроване (підкреслимо різницю з «студентоцентрованим») і проблемноорієнтоване

---

<sup>1</sup> Вонсович С. Г. Розвиток трансформаційних процесів українського суспільства крізь призму політичної свідомості. *Проблеми сучасної психології*. : збірник наукових праць К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2011. № 13. С. 32.

<sup>2</sup> Ігнатко В. С. Модернізація як основа трансформації життєвого простору людини в епоху глобалізації. *Філософія* : Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. 2015. Випуск 2. С. 78.

навчання, використовуються ресурси інтернету для дистанційного навчання.

Філософія необхідна для формування незалежного, творчого, самостійного мислення. Саме досвід історії філософії вчить критичному ставленню до будь-яких нав'язуваних стереотипів. Таким чином, філософська культура є важливою передумовою для формування власної позиції, причому позиції доказової, такої, що спирається на вагомі аргументи. Саме через зміну і спадкоємність філософських ідей ми можемо судити про мінливість і водночас про постійність людського існування, різноманіття та єдність культури людства.

Отже, нами запропоновано універсальний узагальнюючий концепт, що зумовлений самою сутністю філософського знання, для якого проблема людини, гуманізму, самосвідомості та самовдосконалення виступає системоутворючою. З іншого боку, гуманістична і моральна складова є серцем вітчизняної філософської традиції. Отож у процесі викладання курсу філософії пропонуємо зробити наголос саме на цій проблематиці, розглядаючи вітчизняну філософію і національну ментальність в контексті розвитку світової та європейської думки, а в мапу курсу закласти ідею філософії як створювального людинознавства.

Спираючись на тезу «Філософія – це створювальне людинознавство», необхідно розробляти методичну складову, поряд з традиційними засобами впроваджувати сучасні освітні практики. Ці питання потребують подальшого їх вивчення, обговорення з фахівцями, об'єднання зусиль науковців, викладачів, студентів, молодих вчених і підприємців для пошуку шляхів реформування мислення, знання і освіти.

## Розділ 2

# СТВОРЮВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

---

Г. И. Касперович (Республика Беларусь)

## МЕТАТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Истинные методы препятствуют принятию ложного  
за истинное, и без излишней траты умственных сил,  
но постепенно и непрерывно увеличивая знания,  
способствуют тому, что ум достигает  
истинного познания того, что ему недоступно.

*Р. Декарт*

### Понятие «образовательная технология»

В современной педагогике образование понимается как системное социокультурное явление, включающее целенаправленный процесс обучения, просвещения и воспитания в интересах личности, общества и государства, как процесс и результат усвоения обучающимися социально-исторического опыта, как объем систематизированных знаний и компетенций (умений и навыков). Современный педагогический процесс реализуется посредством множества образовательных технологий, метатеоретические основания которых – предмет нашего анализа.

Понятие «образовательная технология» («технология» от греческого «technē» – искусство, мастерство, умение, и «logos» – наука, закон) определяется сегодня как «... процессная система совместной деятельности учащихся и учителя по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного

процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам»<sup>1</sup>.

Для реализации познавательной и творческой активности учащихся в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время, снижая долю репродуктивной поведенческой деятельности учащихся. Процесс информатизации и цифровизации современного общества проявляется в педагогической сфере все более широким, интенсивным и разнообразным использованием информационных технологий (ИТ). Это является необходимым условием развития более эффективных подходов к обучению и совершенствованию методики преподавания, одним из важнейших путей повышения результативности образования. Возросшая в последние годы необходимость перенесения акцентов в образовании с информационных форм и методов обучения на развивающие, превращающие учащегося из пассивного слушателя в активно думающего участника образовательного процесса – все это обуславливает объективную потребность в совершенствовании системы образовательных технологий. В связи с этим постоянно изыскиваются новые пути совершенствования высшей школы<sup>2</sup>.

Современное образование должно базироваться на учебно-методических материалах нового поколения, основные принципы которых – интерактивность, вариативность, индивидуальность образовательной траектории.

## **Практическое значение философии образования**

Вся европейская наука и образование, как известно, возникли и развились в недрах философии и философских школ. Без преувеличения можно сказать, что их расцвет в античности был связан с интегративной и инновационной ролью философии в античной культуре. В ней рождается греческая идея пайдеи – образованности, предназначенной для восстановления распавшегося единства между индивидом и

---

<sup>1</sup> Еркина, С.Л. Современные образовательные технологии [Электронный ресурс]. URL: [http://aracy.pf/files/documents/44-redaktor/kursy/Erkina\\_lektsia\\_sovr\\_tehn.pdf](http://aracy.pf/files/documents/44-redaktor/kursy/Erkina_lektsia_sovr_tehn.pdf)

<sup>2</sup> Там само.

обществом, традицией и современностью, субъективно-ценностным и объективно необходимым, единичным и всеобщим. В пайдеей это воссоединение впервые начинает мыслиться не путем поглощения одной противоположности другой, а как их соединение на основе третьего, неизмеримо более высокого духовного начала.

Практическое значение философии образования определяется ее способностью давать продуктивные импульсы образовательным реформам и технологиям, равно как и непрерывному анализу, осмыслению и самоизменению педагогической практики.

В XVII веке в культурной жизни Западной Европы зарождается такой уникальный феномен, как научная педагогика. В этот период она окончательно выделилась в отдельную отрасль самостоятельного научного знания и обрела характерные признаки развернутой научной теории. Я. А. Коменским была создана теория всеобщего универсального образования (от дошкольного воспитания до высшего образования), пронизанная духом гуманизма, разработаны понятия целей, содержания и методов воспитания. Она была нацелена на разрешение острых противоречий, сложившихся к тому времени в образовательно-воспитательной практике, безнадежно отставшей от реалий науки и культуры Нового времени и не соответствовавшей новым социокультурным условиям Западной Европы<sup>1</sup>.

Она отразила необходимость воспитания нового человека, соответствующего новой исторической ситуации, новым социокультурным условиям. Я. А. Коменский в корне поменял систему обучения средневековья и создал новую систему воспитания, обучения и образования. При этом, с одной стороны, философские основания новой педагогики должны были согласовываться с её методом, с другой – новая педагогика должна была органически встроиться в систему новой науки, с которой связывались надежды на светлое будущее человечества. Наука – «путь света» (Коменский).

Исследователи философских, социальных и педагогических воззрений Коменского прежде всего подчеркивают их гуманистический характер. Вместе с этим они особое внимание обращают на его «пансофию», как одну из сквозных идей, пронизывающих все его

---

<sup>1</sup> Пережовская А. Н. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки. *Инновационные педагогические технологии* : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань : Бук, 2015. С. 27-30. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7993/>

педагогические труды. Идеи гуманизма и пансофии являются поистине стержневыми идеями Коменского, определяющими все его социальные и педагогические устремления. Вклад Я. А. Коменского в последующее развитие высшей школы может быть сконцентрирован вокруг четырех основных проблем: отбор молодежи для обучения в вузе; содержание высшего образования; организация познавательной деятельности студентов; координация усилий ученых высшей школы по разработке и пропаганде педагогической теории<sup>1</sup>.

Последовательное развитие этих идей, их конкретизация в рамках стройной педагогической системы позволили Коменскому уйти далеко вперед по сравнению с его современниками, стать провозвестником многих положений, которые были восприняты наукой о воспитании лишь в последующие столетия.

Современная система образования в своих основных чертах сложилась под влиянием определенных философских и педагогических идей. Они были сформированы в конце XVII – начале XIX веков Коменским, Песталотти и Фребелем, далее Гербартом, Дистервегом, Дьюи и другими основателями научной педагогики, а в сумме образуют так называемую «классическую» систему или модель образования (школы). Хотя эта модель эволюционировала в течение двух столетий, в своих основных характеристиках она осталась неизменной.

### **«Методологические опоры» педагогического стиля мышления**

В конце XX века особую остроту приобрели вопросы, связанные с исследованиями образования и его роли в жизни общества. Не случайно кризис образования, наблюдающийся тогда в разных странах, обычно связывали с кризисом философских, методологических основ образования, метатеоретических его оснований, или той самой «пансофии», по выражению Коменского.

Если педагогическую науку рассматривать как совокупность фактов, теорий и методов, то развитие любой науки, как писал Т. Кун, «... это постепенный процесс, в котором факты, теории и методы сла-

---

<sup>1</sup> Пережовская А. Н. Вклад Я. А. Коменского в развитие педагогической науки. *Инновационные педагогические технологии* : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань : Бук, 2015. С. 27-30. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7993/>

гаются во все возрастающий запас достижений, представляющий собой научную методологию и научное знание»<sup>1</sup>.

Методологические представления являются важной составной частью интеллектуальной культуры каждого ученого, специалиста в любой области. Методологическая культура исследователя и педагога – это сложное философско-психологическое образование, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены, функционируя как система принципов и способов (методов) организации и построения теоретической и практической деятельности в науке.

Наиболее общий, универсальный уровень методологии – философская методология, которая исследует природу методов познания, их возможности и границы, а также выступает как совокупность философских регулятивных принципов, законов и категорий, составляющих основание конкретной научной методологии. Здесь берут свое начало все другие методологические установки, выявляются исторически конкретные границы каждой теории и образовательной технологии, осмысливаются переломные ситуации в развитии той или иной фундаментальной дисциплины.

Эффективность философских регулятивов находится в прямой зависимости от того, в какой мере они опираются на познание всеобщих существенных связей в объективном мире и в его познании. Но совокупность философских регулятивов выступает действенным средством, если она опосредована другими, более конкретными методами и специальными знаниями. Нелепыми являются представления, будто зная лишь принципы диалектики, можно, например, разрабатывать новые типы образовательных технологий или управлять педагогическим процессом.

Философские регулятивы транслируются в научные педагогические технологии через общенаучные, конкретно-научные и методические регулятивы, которые сосредоточены в метатеоретических основаниях педагогической науки, – в том, что Я. А. Коменский называл «пансофией».

В последние десятилетия предложены различные варианты и модели метатеоретических оснований науки: так, Т. Кун считает, что важнейшим из них является «парадигма»<sup>2</sup>. И. Лакатос в этой функ-

---

<sup>1</sup> Кун Т. Структура научных революций. М., 1975. С. 6–26.

<sup>2</sup> Там же. С. 6–26.

ции рассматривает «научно-исследовательскую программу». В отечественной методологической традиции большинство авторов выделяют в качестве базовых форм метатеоретического знания научную картину мира, стиль научного мышления, философские категории и принципы. Весьма детальная и методологически обоснованная версия интерпретации этой проблемы предложена В. С. Степиным<sup>1</sup>.

Метатеоретические основания науки понимаются как особый слой сверх-теоретического знания, который включает три главных составляющих блока оснований науки: 1) *идеалы и нормы научного исследования*, 2) *научная картина мира*, 3) *философские основания* (идеи и принципы). Каждый из этих блоков обладает сложной структурой и играет определенную роль в динамике научного знания. Эти основания обеспечивают целостность научного знания и предметной области науки, определяют стратегию научного поиска, а также во многом обеспечивают включение его результатов в культуру соответствующей исторической эпохи<sup>2</sup>.

Этот сверхтеоретический уровень научного познания представляет собой предпосылочное знание, которое предшествует реальной эмпирической и теоретической деятельности ученого и педагога.

Идеалы и нормы научного исследования выражают специфику педагогического научного познания, его отличие от других форм познавательной деятельности (от обыденного, религиозного, художественного и др.), и тем самым содержат определенные требования к субъекту педагогического исследования и педагогической практики: как описывать объект исследования, как обосновывать и как доказывать истинность методов и технологий образовательного процесса и т. п.

На каждом этапе развития педагогической науки в ней складываются определенные эталоны и нормы научного описания и объяснения, доказательства и обоснования педагогических истин и образовательных технологий. Эти нормы и идеалы определяются общим содержанием эпохи, доминантами культуры, а также лидирующими в этот период технологиями. Именно в процессе формирования, перестройки и функционирования метатеоретических оснований наиболее отчетливо прослеживается социокультурная размерность научного знания.

---

<sup>1</sup> Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. С.185-292.

<sup>2</sup> Там же. С. 610-619

С одной стороны, основания науки непосредственно обусловлены характером исследуемых объектов, конкретными фактами, моделями и теориями, с другой – формируются целым комплексом мировоззренческих, ценностных и прочих факторов, опосредуя их влияние на конкретные методы педагогической науки и практики.

Принятие определенных метатеоретических оснований науки и оперирование ими происходит на уровне своеобразного стиля мышления, в котором они находят определенное интегрированное выражение, зависящее от индивидуальных особенностей мышления ученого и педагога.

Стиль научного мышления – это устойчивое единство идеалов, норм и принципов научного познания; принятый в научной среде способ постановки научных проблем, аргументации, изложения научных результатов, который регулирует вхождение новых идей в науку, формирует соответствующий тип исследователя и тип научной рациональности.

Формирование современного стиля научного педагогического мышления связано с усвоением философских оснований научного исследования как философских идей и принципов, которые буквально пронизывают идеалы и нормы, а также и НКМ, являясь важнейшим каналом их связи и взаимодействия.

Философские основания современного научного педагогического познания – это универсальные принципы и категории научного познания, его философско-методологические ориентиры, выступающие в качестве требований к субъекту познания, обеспечивающие успешное достижение познавательных целей и задач. Принципы – это общие, основополагающие положения, идеи, в которых на основе познания научных законов формулируются требования к субъекту познания, обеспечивающие успешное достижение целей. Среди них основными «методологическими опорами» педагогической теории и практики, педагогического стиля мышления можно выделить: принцип объективности, принцип взаимосвязи и взаимообусловленности всех педагогических форм и методов, принцип всеобщности изменения и развития, принцип относительности научного знания, – которые усваиваются в процессе всевозможных форм обучения и образования как стиль научного мышления.

## Научная педагогическая парадигма и фреймы

Метатеоретические основания педагогической науки и стиль научного педагогического мышления определяют характер основных мировоззренческих и методологических установок педагогической практики, а также являются ориентационными направлениями организации педагогического процесса в качестве определенной научной педагогической парадигмы.

Парадигма (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность теоретических и методологических установок, принятых научным сообществом на каждом конкретном этапе развития науки, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при постановке научных проблем. Это определённый «набор» идеалов и норм научного исследования, которые задают определённое видение теоретических и практических проблем и методов. Т. Кун, который ввел это понятие в «научный обиход», определял: «Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений»<sup>1</sup>. Смена парадигм происходит в ходе научных революций.

Современная научная парадигма – как ведущая научная идея, возведенная в качестве эталона, образца принятия научных решений, – системно-синергетическая. В основе современной постнеклассической парадигмы лежит идея глобального эволюционизма – всеединой, нелинейной, самоизменяющейся, самоорганизующейся системы Вселенной. В это понятие также входит идея нелинейности, вариативности развития<sup>2</sup>.

В определенном смысле, некоторой конкретизацией понятия парадигмы выступает понятие фрейма в науке. Фрейм – это понятие, используемое в социальных и гуманитарных науках (таких, как социология, психология, педагогика, коммуникация, кибернетика, лингвистика и др.), означающее в общем виде смысловую рамку, используемую человеком для понимания чего-либо, и действий в рамках этого понимания. Другими словами, фрейм – устойчивая структура,

<sup>1</sup> Кун Т. Структура научных революций. М., 1975. С. 26.

<sup>2</sup> Синергетическая парадигма: Нелинейное мышление в науке и искусстве. М., 2002.

когнитивное образование (знания и ожидания), а также схема репрезентации.

Фрейм понимается как метакоммуникативное определение ситуации, основанное на управляющих событиями принципах организации и вовлечённости в эти события. Фрейм – это когнитивная структура, рассматриваемая как выстроенная система знаний об обозначаемом, которая является «... максимально обобщённым схематизированным представлением об основании значения... схемой образа, лежащей в его основе»<sup>1</sup>.

Согласно теории фреймов М. Мински, фрейм – это «когнитивная структура схематизации опыта»<sup>2</sup>. В соответствие с психологическим (Г. Бейтсон), и затем социологическим (Э. Гоффман) пониманием, фрейм может быть понят как «структурный контекст повседневного взаимодействия и коммуникации», что особенно актуально и значимо для педагогического процесса. Ибо коммуникация (с лат. – сообщение, передача) – процесс установления и развития контактов между людьми в их совместной, в том числе и педагогической, деятельности. В коммуникациях человек осуществляет индивидуальный выбор социокультурных программ поведения и деятельности. Она является особым видом социального взаимодействия, процессом соединения и разделения людей, согласования и дистанцирования друг от друга их принципов, ценностей, идеалов, убеждений и представлений. Педагогическая коммуникация выступает как многосторонний процесс такого взаимодействия в ходе социализации.

Важное мировоззренческое и методологическое значение сегодня в условиях глобализации приобрела сетевая парадигма – философская концепция, разработанная британо-американским антропологом, кибернетиком Грегори Бейтсоном. Основу концепции составляет подход к миру как к открытой и децентрализованной системе взаимодействий, обладающей сетью обратных связей. Акцент ставится не на вещах, а на отношениях между ними. Идея сетевой парадигмы легла в основу теории сетевого общества, нашла отражение в диалогической философии и применяется в широком спектре наук и междисциплинарных исследований<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Мински М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / пер. с англ. М.: Смысл, 2000. 476 с.

С точки зрения сетевой парадигмы, человеческие отношения, всю культуру и общество можно представить в виде системы, пронизанной обратными связями. Такой подход ставит во главу угла отношения между компонентами системы, а не сами компоненты. В системе, как она понимается в данном случае, одни элементы не подчинены другим, а синергетически взаимодействуют и взаимосвязаны. Более того, эти компоненты системы при ближайшем рассмотрении сами становятся сетями взаимодействий.

Сетевая парадигма – это концептуально новая модель постановки и решения научных задач, основанная на сетевом типе взаимодействия, принятая научным сообществом в эпоху технологий hi-tech и всеобщей информатизации общества. Сетевая парадигма – это стратегическое направление решения NBIC-конвергенции как главного направления наукоемких технологий и в сфере образования.

Сегодня можно говорить о становлении сетевой парадигмы как существенно новой концептуальной модели постановки и решения педагогических задач, которые находят непосредственное отражение в становлении нового типа общества – сетевого, глобального. Сетевую парадигму видят в качестве способа преодоления разобщенности научного знания и специалистов различных научных областей. Ее применяют и развивают эпистемология, биология, информатика, физика, экономика, социология, психиатрия и психология. Бурный рост количества междисциплинарных исследований естественным образом способствует интеграции знаний из различных областей в систему педагогической науки, для чего сетевая парадигма весьма применима.

## **Ценностные ориентации современного образования**

В современном мире существуют две ценностные ориентации образования: 1) базируется на парадигме инструментально-технологической рациональности, где человек – средство достижения рациональных целей; 2) – на парадигме гуманизма, в рамках которой личность и ее интересы рассматриваются как высшая ценность.

Эти ориентации берут начало еще в Древней Греции, развивая и интерпретируя как образовательные идеи софистов (первых платных учителей), направленные на необходимость воспитания «способного» и «сильного» человека, ищущего выгоду во всем, с чем ему приходит-

ся иметь дело, так и образовательные идеи Сократа, Платона и Аристотеля, основой которых является идеал калокагатии – самопознание и самосовершенствование личности.

С позиции инструментально-технологической рациональности, основная задача образования – подготовка высококвалифицированного специалиста, достижение человеком высокой профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность предусматривает соответствие знаний, способностей и умений работника его профессиональным и должностным обязанностям и правам.

Гуманистическая парадигма не отрицает в качестве одной из важнейших целей образования подготовку высококвалифицированного специалиста, профессионально компетентного человека. Однако она предполагает отказ от одномерной оценки обучающегося как будущего функционера общественного производства и рассматривает его как многогранную личность, способную к самопознанию, самоутверждению, саморазвитию, поиску призвания и смысла жизни, к самореализации. В современных условиях образование должно базироваться на принципах гуманизма, который следует рассматривать как ценностную основу образования, и мера гуманизации образования должна расцениваться как критерий для оценки результатов педагогического процесса. Вместе с тем необходимо иметь в виду гуманизирующую функцию образования, при которой образование должно быть представлено как социокультурная ценность. Так сегодня возрождается греческая идея пайдейи – образованности, предназначенной для восстановления распавшегося единства между индивидом и обществом, традицией и современностью, субъективно-ценностным и объективно необходимым, единичным и всеобщим.

### **Ведущие парадигмы современных образовательных технологий**

В современной философии образования и педагогике выделяют четыре ведущих парадигмы образовательных технологий:<sup>1</sup> когнитивную, личностно-ориентированную, функционалистскую, культурологическую. Педагогическая парадигма может быть представлена как совокупность теоретических и методических установок-предпосылок,

---

<sup>1</sup> Демчук М. И. Высшая школа и стратегии инновационного развития Республики Беларусь. Минск: РИВШ, 2006. 300 с.

определяющих выбор конкретных образовательных технологий и педагогических методов, которыми руководствуются в качестве образца в научной и педагогической практике на данном этапе.

В когнитивной (лат. *cogito* – мыслю) модели образование связывается только с познанием на основе мышления. Целью обучения выступают знания, умения и навыки (ЗУНы), которые отражают социальный заказ. Главным источником знаний выступает обучающий субъект (учитель, преподаватель). Обучающийся рассматривается как объект (а не личность), который нужно наполнить знаниями. Личностные аспекты обучения сводятся здесь только к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей. Задача всестороннего развития личности и развития ее активности в обучении не ставится. Учебный предмет рассматривается как своеобразная «проекция» науки, учебный материал – как дидактически интерпретированные научные знания. Одной из основных категорий в когнитивной парадигме является учебная деятельность. Поэтому вся организация процесса обучения направлена на отражение в программах и учебниках состояния научного знания и способов его освоения. Основным критерием эффективности обучения являются знания, умения и навыки.

В когнитивной: основное внимание уделяется информационному обеспечению личности, а не ее развитию. Это развитие рассматривается как «побочный продукт» учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности. Такую педагогику, обосновывающую свои положения в контексте когнитивной парадигмы, называют «знаниевой», императивной, традиционной, а школу – «школой памяти», так как основное внимание уделяется развитию памяти, а не умения мыслить и получать знания.

Общая картина внеличностного развития академического педагогического знания в XX веке привела в нашей стране к известному кризису педагогики, обострившемуся во второй половине 80-х годов и, как считают сами педагоги, до сих пор не завершившемуся. Его причины известны, и главная из них была связана с неспособностью педагогической науки удовлетворить запросы школьной практики, осуществить прогноз ее развития и разработать необходимые для его осуществления средства.

К концу 80-х годов педагогика, полностью подчиненная выполнению государственных установок, практически перестала быть опыт-

но-экспериментальной наукой и, как следствие этого, утратила свои прогностические функции. Лишь в научных школах Л. В. Занкова, Б. Д. Эльконина и В. В. Давыдова разрабатывались и экспериментальным путем проверялись прогностические образовательные технологии, основанные на идеях развивающего обучения и предназначенные для освоения в массовой общеобразовательной школе. Однако теория развивающего обучения не стала достоянием массовой педагогической практики, ею пользуются лишь отдельные, специально подготовленные учителя-энтузиасты.

Уже в рамках когнитивной парадигмы появились новые подходы к обучению: решение творческих задач, активизация самостоятельной деятельности учащихся, проблемное обучение, профильные классы и др. Они явились предпосылкой утверждения личностно ориентированной парадигмы образования в конце 1980-х годов.

Поворот советской системы образования к человеку, его обращение на новом витке истории к гуманистическим идеям вызвало повышенный интерес педагогов к концепциям личностно ориентированного образования, которые явились прообразом педагогических теорий и образовательных технологий XXI века. Особенности нового этапа развития мировой педагогической мысли заключаются в следующих основных чертах:

- изменяется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как социокультурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников;
- изменяется представление о личности, которая кроме социальных качеств наделяется различными субъективными особенностями, характеризующими ее автономию, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции и т. п., в связи с чем изменяется и ее статус в педагогическом процессе, она становится его системообразующим фактором;
- подвергается пересмотру отношение к ученику как объекту педагогических воздействий, и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего уникальной индивидуальностью. Здесь важное значение в процессе личностного развития (социализации) придается персонализации, самоидентификации, стремлению к самоактуализации, самореализации и другим внутренним механизмам индивидуального саморазвития.

Формирование личностно ориентированной парадигмы связывают с именем выдающегося немецкого педагога-демократа, создателя дидактики развивающего обучения А. Дистервега (1790–1866), которому принадлежит формула «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить».

Большую роль в становлении личностно ориентированной парадигмы образования сыграли педагоги-новаторы (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвили, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, И. П. Волков и др.). В своей практической педагогической деятельности они стремились к интеграции различных дидактических концепций: проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения, развивающего обучения и других. В 1990-е годы появились работы методологического характера, в которых была обоснована необходимость и возможность личностно ориентированного образования. Основные его положения изложены в работах Н. В. Алексеева, Д. А. Белухина, В. В. Давыдова, В. В. Серикова, П. Г. Щедровицкого, И. С. Якиманской и других. Сущность личностно ориентированной педагогики заключается в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития, как к субъекту самоорганизации воспитательно-го воздействия.

В личностно ориентированной технологии образовательного процесса определяющими становятся ценности гуманистической педагогической культуры, в качестве которых выступают: не только знания, а личностные смыслы образования в жизни учащегося; не отдельные (предметные) умения и навыки, а индивидуальные особенности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности; не педагогические требования, а педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог ученика и учителя; не объем знаний, не количество усвоенной информации, а целостное развитие, саморазвитие, личностный рост ученика, а также воспитание как забота о его духовно-нравственном развитии.

Здесь содержание образования необходимо наполняется культурными, т. е. человеческими смыслами и ценностями через гуманитаризацию, экологизацию и эстетизацию педагогического процесса.

В функционалистической парадигме ориентирующую роль выполняет социальный заказ общества на образование. Она исходит из того, что образование по своей сути является социокультурной технологи-

ей, поэтому оно должно готовить нужные обществу кадры. Наиболее полно функционалистская парадигма нашла свое отражение в концепции развития негосударственного образования. Функционалистский подход исходит из того, что личность должна принять на себя часть некоторых функций общества, что предполагает определенную компетенцию личности, связанную с умением приобретать знания, творчески их использовать и создавать новое знание. Четкую функциональную направленность имеет профессиональное образование – подготовить личность к профессиональному труду.

Культурологическая парадигма акцентирует социокультурный характер феномена образования, выделяя образованность в качестве ценностно-целевого объекта культуры. На принцип культуросообразности образования указывали многие известные педагоги: С. И. Гессен, А. Дистерверг, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие. Проблема взаимосвязи культуры и образования становится предметом специальных исследований, что способствует развитию культурологической образовательной парадигмы.

Основные ценности культурно ориентированного образования: человек как субъект культуры, собственной жизни и индивидуального развития; образование как культурно-развивающая среда; творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно образовательном пространстве.

Е. В. Бондаревской обоснована культурологическая концепция личностно ориентированного образования. Основными положениями этой концепции являются следующие: главным принципом реформирования образования в современных условиях становится переход от идеологии к культуре, в том числе – к педагогической; образование – это духовный облик человека, который складывается в процессе освоения моральных и духовных ценностей культуры; объектом и целью образования является человек культуры<sup>1</sup>.

По отношению к ученику культурологическое личностно-ориентированное образование выполняет следующие функции: помогает обрести ценности и смыслы жизни; осуществляет его развитие как человека культуры и целостной личности; поддерживает его индивидуальность и творческую самобытность. Личностная направленность

---

<sup>1</sup> Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов н/Д, 2000.

образовательного процесса определяющим способом влияет на ценности гуманистической педагогической культуры, в качестве которых выступают: не знания, а личностные смыслы учения в жизни ребенка; не отдельные (предметные) умения и навыки, а индивидуальные особенности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности; не педагогические требования, а педагогическая поддержка и забота, сотрудничество и диалог ученика и учителя; не объем знаний, не количество усвоенной информации, а целостное развитие, саморазвитие и личностный рост ученика, что предполагает переход от парадигмы монологизма к принципам диалогизма. Так, М. М. Бахтин и В. С. Библер разработали диалоговую концепцию культуры и образования, согласно которой диалог людей различных культур является основной формой существования культуры и дидактической единицей образования. Педагогическая деятельность – это прежде всего диалог между культурами, обмен культурными ценностями, а не просто передача информации, знаний, умений и навыков.

### **Монологизм и диалогизм в системе образования**

В этом контексте могут быть рассмотрены монологизм и диалогизм как противоположные модусы социогуманитарного познания и образования. Монологизм социальный определяется как форма отношений между людьми, базирующаяся на диктате лиц, сосредоточивших в своих руках богатство и власть, на неравноправии социальных субъектов, на игнорировании жизненных интересов и мнений индивидов.

Монологизм – это психологическая установка, противоположная диалогизму, которая предполагает доминанту на самого себя, свои интересы, желание добиться собственных целей. Другой может интересоваться только как средство их достижения. При этом внешне монологизм может напоминать диалогизм, но мотивация поступков будет иная: никакого стремления к пониманию здесь нет и не может быть, это лишь средство расположить собеседника к себе. Монологизм может проявиться и при чтении книги, при восприятии той или иной культуры, человека, ученика.

Как писал М. Бахтин, монологизм в пределе отрицает наличие вне себя другого равноправного и ответно-равноправного сознания,

другого равноправного «я» (ты). При монологическом подходе (в предельном или чистом виде) другой всецело остается только объектом сознания, а не другим сознанием. От него не ждут такого ответа, который мог бы все изменить в мире моего сознания. «Монолог завершен и глух к чужому ответу, не ждет его и не признает за ним решающей силы. Монолог обходится без другого и потому в какой-то мере овеществляет всю действительность»<sup>1</sup>.

Вместе с тем, пытаясь понять природу монологизма, мы упираемся в одно серьезнейшее, принципиальное обстоятельство: смысл этого понятия определяется главным образом негативно – как нечто противостоящее диалогу, как то, что не диалог. Монологизм социальный противоположен диалогизму социальному. Борьба между монолизмом и диалогизмом, между одноязычием, многоязычием и разноречьем не является лишь конфликтом лингвистических тенденций, но скорее – борьбой за формы реализации и самореализации различных коммуникативных стратегий, которые тесно связаны с вопросом распределения и перераспределения власти, а также в сфере педагогических отношений в учебном процессе. Властные отношения господства и подчинения, монолизма-диктата, пронизывающие все сферы человеческой деятельности, имеют место и в педагогическом процессе.

Особую значимость проблема диалога приобретает для уяснения антропологической сущности образования. Изучение концепций диалогизма определяется необходимостью исследования проблем современной педагогики – становления новой парадигмы образовательных технологий, основанных на новой коммуникативной парадигме, означающей переориентацию с субъект-объектной на субъект-субъектную структуру взаимодействия учителя-педагога с учеником-учащимся, как интеракцию. Коммуникативная рациональность утверждает новый тип интерпретативного, открытого, плюралистичного, диалогового мышления, где особое значение приобретают понятия диалога, коммуникации, информации, идея равноправного «Другого», принцип и культура толерантности в педагогическом процессе. В современном педагогическом мире актуализируются проблемы коммуникативной компетентности, использования эффективных моделей взаимоотношений между участниками педагогического процесса.

---

<sup>1</sup> Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 318.

О. С. Павлова (Україна)

## ЯКІСТЬ ОСВІТНЬОГО РЕЗУЛЬТАТУ ТА ПРОБЛЕМА ЙОГО ДІАГНОСТИКИ

Якщо ти не здатний вчитися, гуру для тебе не існує.

*Індійська мудрість*

### Якість освітнього результату у філософському контексті

Всебічні складні випробування, на які наразилася система вищої освіти України, мають бути використані як можливості її поступового розвитку на користь та оновлення власного потенціалу за новим європейським форматом. Довготривалі процеси солідаризації європейського простору вищої освіти свідчать про те, що формується єдина поліфункціональна система за типом розвинутого соціального інституту, який має конкретний механізм дії, загальну базу сучасних преференцій і цінностей, що сприяють її стабілізації в різних соціокультурних обставинах.

Однією з важливих цінностей європейської системи освіти є якість надання освітніх послуг і запрограмованість отримання якісного освітнього результату. Чи можлива ефективна інтеграція українських університетів в таку досить розвинену систему? Як будувати систему якісного знання в нових умовах? На які освітні технології слід звернути увагу? Як мають відповідати викладачі-гуманітарії на складні виклики цифрової сучасності? Всі ці питання є дискусійними та відкритими. Тому нам здається важливим більш детально дослідити процес досягнення освітнього результату, із застосуванням компетентнісного підходу для викладення дисциплін філософсько-логічного циклу майбутнім фахівцям морської галузі, а також виявити проблеми діагностики освітнього результату на прикладі сформованості загальних компетентностей, усталених дисциплінами логічного циклу.

З практичної точки зору, маємо можливість спиратися на численні узагальнення вітчизняних і іноземних фахівців філософії освіти та на методичні висновки щодо організації та функціонування системи якості ЗВО, зокрема щодо системи оцінки якості, яка ефективно пра-

цює в НУ «ОМА». Академія вже декілька років поспіль проходить складну процедуру оцінки якості управління навчальним закладом і здійснення освітньої діяльності за вимогами стандартів системи управління ДСТУ ISO 9001:2015 (ISO 9001:2015, IDT) і кожного разу отримує високу міжнародну сертифікаційну оцінку «Bureau Veritas» (Франція-Україна).

Більшість сучасних дослідників системи вищої освіти (в тому числі ми) переконані, що головна мета відтворення гідного освітнього процесу – це досягнення запрограмованого якісного результату на основі використання гнучких сучасних інтенсивних освітніх технологій. Тому в межах даної роботи ми припускаємо, що можна розробити таку педагогічну методологічну модель діагностування освітніх результатів, яка дасть змогу підвищити якість освітнього процесу за рахунок його вимірюваності, як це визначено Європейськими освітніми стандартами, а також надасть можливість викладачам філософії й логіки співвіднести свою педагогічну діяльність із запитамі стейкхолдерів, тобто зацікавлених у якісному освітньому результаті сторін, як це встановлено міжнародними стандартами якості ISO/IES 29148:2011. Перевірку нашого припущення проведемо на прикладі аналізу найбільш актуальних і проблемно-прикладних моментів «перезавантаження» системи логічного циклу для спеціальностей морської галузі.

Виклад матеріалу науково-методологічного дослідження, яке було проведено в межах наукового проекту кафедри філософії НУ «ОМА» «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта»<sup>1</sup>, побудовано в наступній логічній послідовності:

- перший параграф акцентує увагу на теоретичних уточненнях філософського змісту феномену якості освітнього результату та необхідності методологічного пошуку дієвих інструментів вдосконалення якості засвоєння дисциплін логічного циклу (логіки, аргументації в соціальних комунікаціях, риторики та інш.);

- другий параграф розглядає ключові проблеми оновлення якісної спрямованості дисциплін логічного циклу, де визначається необхідність формування профілю загальних компетентностей фахівців

---

<sup>1</sup> Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти. *Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта* : матеріали 2-го круглого столу (14 червня 2019 р.) / під ред. І. А. Доннікової. Одеса : НУ «ОМА», 2019. 69 с.

морської галузі та конкретизується значущість започаткування «створувальної метакомпетентності» в межах даного профілю;

– третій параграф актуалізує пошук відповідної адекватної системи внутрішнього діагностування досягнення кінцевого цілеспрямованого результату курсу задля подальшого моделінгу діагностики сформованості загальних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

Чому ми робимо наголос саме на цих проблемах? Бо переконані, що ускладнення соціально-комунікативної реальності сьогодення задає оглядово-аналітичний вектор в оновленні філософських дисциплін. А саме, ядром методологічного конструювання має стати не історична трансформація філософських ідей, а їх реальне осмислення як системної проблеми в культурному, соціогуманітарному, суспільно-політичному та інших контекстах, з орієнтацією на гуманістичне світобачення. Завдяки цьому ми дуже сподіваємось, що філософія, логіка та інші гуманітарні фундаментальні дисципліни мають оновити свій навчальний потенціал соціокультурного «компасу» з орієнтиром на чесноти, благо, людяність і міжлюдяність.

Останніми роками поняття «освітній результат» розглядається в педагогічному, управлінському, економічному, кваліметричному ракурсах. Але наявний рівень теоретико-методологічного осмислення цієї проблеми є недостатнім для задоволення запитів освітньої практики. З теоретичної точки зору конкретизація якісної складової освітнього результату зберігає актуальність. З метою здійснення корекції й уточнення визначення поняття «освітній результат» звернемось до філософського виміру парадигми якості вищої освіти. Дослідження Л. Губерського, В. Кухарського, І. Надольного, В. Огнев'юк, С. Сисоевої, О. Пунченко, О. Троїцької та інших українських науковців моделюють освітньо-інноваційні перспективи забезпечення якості університетської освіти<sup>1</sup>. Еволюційні трансформації освітніх парадигм

<sup>1</sup> Надольний І. Ф. Філософсько-методологічні засади підвищення якості освіти України: Європейський вимір. К.: Педагогічна думка, 2013. С. 240-248. (у співавторстві); Проект комплексної програми дослідження «Освітологічні засади забезпечення якості освіти в університеті» на 2016-2020 pp./ під наук. керівн. С. О. Сисоевої. URL: [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/osvitology/progr\\_doslidzh\\_16-20.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/osvitology/progr_doslidzh_16-20.pdf) (дата звернення 19.03.2020); Пунченко О. П., Пунченко Н. О. Образование в системе философских ценностей. Одесса : Печатный Дом; Друк-південь, 2010. 506 с.; Развитие системы обеспечения качества высшего образования в Украине : информационно-аналитический обзор / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового.

деталізовано у працях І. Зязюна, зроблено висновки про наявність останніми роками активних змін та ускладнень парадигмальних засад сучасної вищої освіти. Отже, вважає автор, необхідно посилення цільової орієнтації на кінцевий якісний результат, що оформлюється як *парадигма якості*<sup>1</sup>.

Серед вітчизняних науковців існує думка, що сучасна система вищої освіти України зорієнтована на процес, а не на результат. Тому система потребує серйозного «перезавантаження» з метою оновлення якісної спрямованості результату. В європейському розумінні проблема сутності освітнього результату співвідноситься з технологіями дотримання освітніх стандартів. Розмитість визначення поняття «освітній результат» свідчить як про новизну, так і про практичну складність його кваліметричних оцінок.

В класичному розумінні сутність поняття «якість», а саме – якість життя, в тому числі якість освіти, покладається на орієнтир про дуальне трактування – суб'єктивну складову, а саме – на особистісну задоволеність якісним результатом та об'єктивну – як соціально-споживчу ефективність. Феномен якості освіти прийнято розглядати у трьох площинах: по-перше, якість – як насиченість відповідним контентом, якісний зміст освіти. Її результатом довгі роки вважалась якість знань. По-друге, якість освітнього процесу, що згідно із Законом України «Про вищу освіту» визначається через якість його складових – навчального процесу та практичної підготовки. По-третє, якість – як результат. Головний сучасний тренд феномену – вимірюваність і рейтингування освітніх установ.

Оскільки в широкому сенсі поняття якості освіти співвідноситься з нормами діяльності закладів освіти, то в своїх наукових розвідках даного феномену ми звернулися до вивчення висновків щодо організації та функціонування системи якості ЗВО, які акумульовані в на-

---

К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.; Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій / В. Кухарський, О. Осередчук, М. Мазуркевич та ін.; за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2018. 248 с. URL: <http://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/international/QUAERE/QUAERE%202018.pdf> (дата звернення 21.02.2020).

<sup>1</sup> Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33, С. 22-27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2011\\_1.33\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_6)

ступних документах: Закон України «Про вищу освіту»<sup>1</sup>, «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)» 2015 року<sup>2</sup>, «Аналітичний огляд. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ» 2017–2018 років<sup>3</sup>, «Вища освіта і наука: науково-аналітичний огляд» 2018 року<sup>4</sup>, інформаційно-аналітичний огляд «Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні»<sup>5</sup>. А також проаналізували картографічний моніторинг якості вищої освіти<sup>6</sup> та попередні висновки проекту комплексної програми дослідження НАПН України під керівництвом чл.-корр. С. О. Сисоевої «Освітологічні засади забезпечення якості освіти в університеті» на 2016–2020 роки<sup>7</sup>.

Закон України «Про вищу освіту» дає пояснення сенсу двох понять: якості вищої освіти та якості освітньої діяльності, а результатом навчання на певному рівні визнається інтегральна компетентність

<sup>1</sup> Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 31.03.2020).

<sup>2</sup> Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ «ІЦ», 2015. 32 с. URL: [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf) (дата звернення 25.03.2020).

<sup>3</sup> Аналітичний огляд. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ / KAS Policy Paper під заг. ред. Ніколаєва С. Б. (Розд. 4: Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти України у світлі орієнтирів європейського стандарту / О. Длугопольський, С. 28-34.) URL: [https://kse.ua/wp-content/uploads/2018/07/Vishha-osvita-v-Ukraini\\_poryadok-dennii-dlya-reform-Pdf-v\\_1.pdf](https://kse.ua/wp-content/uploads/2018/07/Vishha-osvita-v-Ukraini_poryadok-dennii-dlya-reform-Pdf-v_1.pdf) (дата звернення 20.03.2020).

<sup>4</sup> Вища освіта і наука: науково-аналітичний огляд / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Наук. б-ка ім. М. Максимовича, Інформ.-бібліогр. від.; упоряд. Т. М. Белоусова, А. В. Козонущенко; за заг. ред. І. І. Тищенко; наук. ред. О. О. Сербін. К.: 2018. № 6/7 (червень-липень). 86 с.

<sup>5</sup> Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні : інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. К.: ДП НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.

<sup>6</sup> Дудун Т. Картографічний моніторинг якості вищої освіти. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. Географія*. К., 2017. Вип. 3 (68)/4 (69). С. 122-126. URL: [http://visnyk-geo.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2018/02/68-69\\_-23.pdf](http://visnyk-geo.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2018/02/68-69_-23.pdf) (дата звернення 2.02.20).

<sup>7</sup> Проект комплексної програми дослідження «Освітологічні засади забезпечення якості освіти в університеті» на 2016-2020 pp./ під наук. керівн. С. О. Сисоевої. URL: [https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/osvitology/progr\\_doslidzh\\_16-20.pdf](https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/osvitology/progr_doslidzh_16-20.pdf) (дата звернення 19.03.2020).

здобувача вищої освіти (це дуже важливо для розуміння суттєвих освітніх змін поняття, його ми розглянемо більш детально у наступному параграфі).

Автори аналітичного огляду «Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ», визначають, що «... стратегічною метою діяльності українських університетів сьогодні повинно стати створення ефективної системи внутрішнього забезпечення якості освіти, функціонування якої буде спрямоване на перманентний процес підвищення якості освіти і освітньої діяльності у ВНЗ України»<sup>1</sup>. Також йдеться про те, що «... загалом, внутрішня система забезпечення якості у ВНЗ повинна охоплювати дві ключові компоненти: студентське оцінювання якості освітньої діяльності й освіти в навчальному закладі та рейтингування професорсько-викладацького складу за критеріями наукової й освітньої діяльності»<sup>2</sup>. Рейтингові оцінки професорсько-викладацького складу на принципах самооцінювання проводяться вже декілька років, їх механізм має певну структуру. Водночас компонент студентського оцінювання якості освітнього процесу в навчальному закладі є досить новаційним і мало розробленим за інструментами впровадження.

З точки зору компетентнісного підходу, який адаптується сучасною системою вищої освіти, – як наслідок складних процесів гармонізації з європейською освітньою системою, якість пов'язують ще й з відповідністю вимогам ринку праці, докладніше – вимогам замовників-стейкхолдерів. З цього можна зробити висновки, що вектор модернізації сутності якості освіти зміщується в сферу прагматичного вибору, і цей феномен все більше набуває економічного відтінку. Саме тому в трактуванні якості освіти посилюється системно-управлінський контекст. Його основи було закладено в другій половині XX століття практиками кваліметрії – В. Шухартом, В. Демінгом, К. Ісікава та іншими. А головним маркером результативності при цьому вважалося посилення процесуальної та техніко-технологічної складової якості.

---

<sup>1</sup> Аналітичний огляд. Вища освіта в Україні: порядок денний для реформ / KAS Policy Paper; під заг. ред. Ніколаєва Є. Б. (Розд. 4: Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти України у світлі орієнтирів європейського стандарту / О. Длугопольський, С. 9.) URL: [https://kse.ua/wp-content/uploads/2018/07/Vishha-osvita-v-Ukraini\\_poryadok-dennii-dlya-reform-Pdf-v\\_1.pdf](https://kse.ua/wp-content/uploads/2018/07/Vishha-osvita-v-Ukraini_poryadok-dennii-dlya-reform-Pdf-v_1.pdf) (дата звернення 20.03.2020).

<sup>2</sup> Там само. С. 33.

При більш детальному розгляді компетентнісний підхід можна охарактеризувати як один із механізмів трансформаційних змін – від традиційної, знаннєвої моделі, до сучасної – компетентнісної моделі освіти. Інструментами цього механізму є засоби перетворення змісту освіти, технологій навчання та викладення, способів оцінювання та діагностики результатів навчання.

У зв'язку з цим, на нашу думку, можна говорити про зміни у розумінні результативності сучасної освітньої моделі. А саме, трансформації піддається зміст поняття «якість освіти». Воно оновлює свій сенс, тобто низка компетентностей і практичних результатів навчання, як підсумкових, кінцевих параметрів процесу, розглядається зараз як найбільш важливі, відправні «точки» росту освітнього процесу. Тому саме якість результатів освіти задає вектор організації всього освітнього процесу. Через призму якості всі зацікавлені сторони (здобувачі вищої освіти, стейкхолдери, освітяни, державні та недержавні органи, акредитори тощо) мають можливість поєднати свої прагнення та запити в систему. На відміну від традиційної знаннєвої моделі, яка будувалася на «вхідних» параметрах (мета навчання, його зміст тощо), саме результат освіти – інтегральна компетентність, створює її цілі та задає параметри, а нова парадигма якості набуває синергійного сенсу (результат процесу виконує роль атрактора, «пускового гачка»).

Нагадаємо, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» інтегральна компетентність складається із загальних компетентностей і спеціальних (фахових), та розглядається як «узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності», при цьому особливо відокремлені «... загальні компетентності – як універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку»<sup>1</sup>. Тому оновлена парадигма якості освіти налаштована не лише на формування комплексу професійних компетентностей, але й на розвиток загальних (людиномірних) компетентностей, серед яких

---

<sup>1</sup> Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. *Відомості Верховної Ради України*. 2014. № 37-38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 31.03.2020).

ключовим є творчий потенціал особистості у поєднанні з культурою мислення<sup>1</sup>.

Серйозні зміни мають також відбутися у сфері діагностики якості освітніх результатів українського сегменту вишів. Досить тривожним симптомом є те, що «Україна – в останній десятці глобального рейтингу за якістю університетської освіти!»<sup>2</sup> Це при тому, що за даними Українського Інституту Майбутнього, на початок 2018 року в країні налічувалося 289 закладів вищої освіти, де навчалися 133 мільйони осіб<sup>3</sup>. Серед істотних перешкод для розбудови європейсько орієнтованої системи вищої освіти, у доповіді вказано на «відсутність незалежної системи оцінювання якості вищої освіти» (до речі, саме зараз вона активно формується), а також на значну відстань між освітніми програмами, запитами ринку праці й головними трендами Четвертої індустріальної революції<sup>4</sup>.

Як приклад, дається посилання на нові дослідження Глобального інституту McKinsey (США), згідно з якими до 2030 року в США зникне 1/3 робочих місць у зв'язку з автоматизацією праці. А Клаус Шваб, директор Всесвітнього форуму в Давосі, у новій книзі «Четверта промислова революція, формуючи четверту промислову революцію» відверто зазначає, що великі бізнес-корпорації впливають на освіту. Автор акцентує увагу на проблемі дефіциту майбутніх навичок і на потребі в нових професійних компетентностях. Саме таких, як вміння співпрацювати, слухати один одного тощо<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Доннікова І. А., Павлова О. С. Створювальне знання як освітня практика свободи. *Антропологічні виміри філософських досліджень* : матер. 8-ї між-нар. наук. конфер. (Дніпро, 18-19 квітня 2019 р.). Д.: ДНУЗТ, 2019. С. 68-70 URL: [http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/11201/1/%D0%90%D0%92%D0%A4%D0%94\\_2019.pdf](http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/11201/1/%D0%90%D0%92%D0%A4%D0%94_2019.pdf)

<sup>2</sup> Доповідь Українського Інституту майбутнього «Україна – 2030». Розділ: Сучасний стан освіти України – Learning Nation / К.: квітень, 2019. 33 с. URL: [www.slideshare.net/UIFuture/2030-148758034](http://www.slideshare.net/UIFuture/2030-148758034) (дата звернення 24.03.2020).

<sup>3</sup> Там само. С. 9.

<sup>4</sup> Доповідь Українського Інституту майбутнього «Україна – 2030». Розділ: Сучасний стан освіти України – Learning Nation / К.: квітень, 2019. С. 11. URL: <https://www.slideshare.net/UIFuture/2030-148758034> (дата звернення 24.03.2020).

<sup>5</sup> Шваб К. Четверта промислова революція. Формуючи четверту промислову революцію / перекл. Климчук Н. К.: Клуб сімейного дозвілля, 2019. 416 с. URL: <https://nashformat.ua/products/chetverta-promyslova-revolutsiya.-formuyuchy-chetvertu-promyslovu-revolutsiyu-916180> (дата звернення 18.02.2020).

На наш погляд, ці досить загрозливі показники свідчать про формування нових викликів для вітчизняної системи вищої освіти. В. С. Загорський, член-кореспондент Національної академії наук України, наголошує, що освіта – «... це єдина спеціалізована підсистема соціуму, цільова функція якої однозначно збігається з метою суспільства. Якщо різні сфери і галузі виробництва виробляють певну матеріальну і духовну продукцію, різного роду послуги для людини, то система освіти “створює” саму людину, впливаючи на її інтелектуальний, етичний, естетичний і фізичний розвиток. Це визначає провідну соціальну функцію освіти в суспільних процесах функціонування»<sup>1</sup>. Тому головним трендом сучасного освітнього простору стає модернізація мети та змісту освіти на основі створення її якісного навчального контенту, з можливістю чіткої діагностики освітнього результату.

### **Оновлення якісної спрямованості логіки та дисциплін логічного циклу**

«Наснажене, кипуче», – зі слів поета, сьогодення значно актуалізувало та ускладнило розуміння результативності вищої освіти. Ще років сім-десять тому здебільшого була розповсюдженою позиція, що принципово важливою є наявність диплома про вищу освіту! Сучасна молодь не бажає витрачати фінансові, часові, особистісні ресурси на придбання будь-якої освіти, одна з головних вимог здобувачів – значний рівень якості вищої освіти. Свідомі очікування в ускладнених реаліях трудової сфери України демонструють посилення уваги саме до якісного результату навчання. Тому необхідно конкретизувати філософське розуміння феномену якісного освітнього результату, що надасть нам можливість у майбутньому передбачити механізми його оновлення з методологічної точки зору та провести підбір дієвих інструментів вдосконалення якості дисциплін логічного циклу на підставі профілю загальних компетентностей для відповідних освітніх програм.

З урахуванням європейської специфіки розвитку вітчизняних стандартів навчання ще раз звернемо увагу на посилення аксіологічної трактовки результативності освіти, з точки зору якої саме якісний

---

<sup>1</sup> Загорський В. С. Освіта як визначальний фактор забезпечення сталого розвитку національної економіки. *Регіональна економіка*. 2017. № 2. С. 23. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/regek\\_2017\\_2\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/regek_2017_2_6) (дата звернення 18.03.2020).

результат – це багатокомпонентна цінність, що формується на довгострокову перспективу – як колективний ресурс, і супроводжується низкою ризиків.

Нагадаємо, що проблема сутності освітнього результату в загальноєвропейському розумінні співвідноситься з технологіями дотримання освітніх стандартів. На жаль, у процесі стандартизації нівелюється традиційна система персоналізованої трансляції фундаментальних філософсько-логічних знань. Деякі колеги кажуть, що сучасна освіта дуже технологізована, запрограмована на формальний результат, тому втрачається «дух вчителства», «зникає» цінність харизми викладача!

Оновлення змісту вищої освіти України реалізується через впровадження компетентнісного підходу, сутністю якого є формування інтегральної наскрізної компетентності, яка аплікована в різні дисципліни через низку загальних і фахових компетентностей з урахуванням розвитку їх освітніх особливостей. Пояснимо, що у новій концепції вищої освіти важливим є феномен модернізації освітнього результату, який відрізняється засвоєнням здобувачами теоретичних і практичних способів діяльності, що фіксуються в системі «знання – навички – цінності» та позначаються назвою – компетентності.

Феномен компетентності як соціально-педагогічне явище та проблема історичного розвитку ідеї компетентнісної освіти вивчаються вітчизняними фахівцями вже декілька десятиліть, серед них В. Андрущенко, Т. Андрущенко, Н. Бібік, Л. Дибкова, О. Заблоцька, І. Зарубінська, І. Зязюн, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Пунченко, В. Рябченко, Ж. Таланова та інші<sup>1</sup>. Більшість дослідників

---

<sup>1</sup> Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали (частина І) / О. Воробйова, М. Дебич, І. Линьова, та ін.; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. К.: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2018. 172 с. URL: [https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz\\_ocinki\\_VO\\_v\\_umovah\\_internac\\_ch1\\_analit\\_IVO-2018-172p\\_avtors-kolektiv.pdf](https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/08/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_internac_ch1_analit_IVO-2018-172p_avtors-kolektiv.pdf) (дата звернення 30.03.2020); Андрущенко Т. В. Застосування сучасних методів навчання як інструмент підвищення якості вищої освіти в Україні. *Гілея: науковий вісник*. К.: Українська академія наук, НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 287-290; Гуманізація вищої освіти як засіб забезпечення її якості в Україні : методичні рекомендації / О. Воробйова, М. Гриценко, В. Луговий та ін.; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. К.: ІВО НАПН України, 2016. 117 с. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/709344/1/\\_2016.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/709344/1/_2016.pdf) (дата звернення 21.03.2020); Дибкова Л. М. Система оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей. К.: НПУ, 2014. 325 с.; Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів ви-

зазначає, що перевагами компетентнісного підходу, на відміну від традиційного, знаннєвого, є те, що кінцевий освітній результат – це інтегрований показник якості становлення особистості, а не лише сума набутих знань.

Узагальнений огляд найбільш значущих іноземних літературних джерел за даною темою за останні п'ять років, проведений в рамках нашого дослідження, свідчить про те, що вже сформовано досить об'ємну теоретичну базу розуміння феномену компетентності та його історико-культурної ролі в досягненні якісної освіти<sup>1</sup>. Але ж доволі складними й проблематичними залишаються питання діагностики сформованості результатів навчання у вищій школі.

До системного аналізу практичних аспектів діагностики освітніх результатів формування компетентностей у вищих звертаються російські вчені І. Зимня, О. Смолянінова, О. Бризгаліна та інші. Відповідно до трактовок професора І. Зимньої, перша і друга компоненти сформованості компетентності, а саме – знаннєвий компонент та компонент здібностей і навичок, можна оцінити за системою спеціальних тестів

---

щих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект). К. : КНЕУ, 2010. 348, [4] с. ; Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2011. Вип. 1.33, С. 22-27. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2011\\_1.33\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.33_6) ; Пунченко О. П., Пунченко Н. О. Образование в системе философских ценностей. Одесса : Печатный Дом; Друк-південь, 2010. 506 с. Развитие системы обеспечения качества высшего образования в Украине : інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. та ін.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.; Філософія освіти / за наук. ред. академіка В. П. Андрущенка та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 342 с.

<sup>1</sup> Gachino G. G., Worku G. B. Learning in highe education: towards knowledge, skills and competency acquisition. *International journal of educational management*. № 7.33. P. 1746-1770; Jackson N. C. Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*. 2019. Vol. 62. Issue 6. Nov.-Dec. P. 761-772. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0007681319301144> (дата звернення 18.02.2020); Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*. Vol. 41, № 4. Autumn 2002. College of Education, Ohio State University: 212-218. URL: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (дата звернення 18.02.2020); Llorent, V. J.; Zych, I. & Varo-Millán, J.C. (2020). The skill of learning to learn at university. Proposal for a theoretical model. *Educación XX1*. № 23(1), P. 297-318. URL: doi: 10.5944/educXX1.23687 ; Proposal pages: Vainert Frants. URL: [https://persons-info.com/persons/VAINERT\\_Frants](https://persons-info.com/persons/VAINERT_Frants); Klieme-Eckhard <https://www.dipf.de/en/institute/staff/klieme-eckhard>

на різних рівнях володіння знаннями за фахом. Третій і четвертий компоненти, а саме – компонент свідомої регуляції та мобілізаційної налаштованості (готовності) особистості до прийняття рішень на підставі фахових знань, оцінити доволі складно<sup>1</sup>.

О. Брызгаліна надає системну характеристику компетентнісному підходу. Поряд з очевидними перевагами авторка відокремлює обмеження компетентнісного підходу до оцінки результатів навчання, такі як: великий дистанційний розрив між знаннями і навичками; наголос на ігровому характері навчання як постійному перформансі; нівелювання навички досягнення результатів через регулярний труд; посилення емоційного компоненту; занепад акцентування уваги на інтелектуальній складовій; підвищення «беззнаннєвого фону» компетентності; доволі швидка зміна знаннєвих орієнтирів<sup>2</sup>. Взагалі, «знаннєвий номадизм» – як феномен, ознаки якого розкриваються у відомій книзі Джона У. Моравеца «Суспільство знаннєвих кочовиків» (2008), надає нові характерологічні риси людині такого типу. Серед яких є доволі легка переорієнтація в інформаційних системах, професійних навичках, суспільних взаємозв'язках, але, на жаль, незначна знаннєва глибина «цифрового номадиста»<sup>3</sup>.

Ще раз зазначимо, що в межах компетентнісного підходу на першому місті стоїть не загальна інформованість здобувача освіти, а конкретні професійно орієнтовані вміння, «оздоблені» набором загальних універсальних компетентностей. Тому система якісного навчання має забезпечити не лише надійну професійно-знаннєву основу майбутнього фахівця певної галузі, але й становлення своєрідної особистості, налаштованої на саморозвиток і навчання «протягом життя», яка має конкурентний попит на ринку праці. Це безсумнів-

---

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Компетентностный подход в образовании : Авторская лекция Зимней И. А. на образовательном ресурсе Психологического института Российской академии образования. URL: <https://www.youtube.com/channel/UC-aSAED8sbr7Jp7fop4-JSg/featured> (дата звернення 25.03.2020).

<sup>2</sup> Брызгаліна Е. Компетентностный подход в системе образования : Авторская лекция Брызгалиной Е. на образовательном ресурсе Постнаука. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=lc6EMbZTN\\_4](https://www.youtube.com/watch?v=lc6EMbZTN_4) (дата звернення 20.03.2020).

<sup>3</sup> Общество Знаниевых Кочевников / под ред. Джона У. Моравеца; пер. с англ. С. С. Носовой; науч. ред. пер. И. П. Кужелева-Саган. Томск : Изд. Дом Томского гос. Ун-та, 2018. 346 с. (Серия: Управленческие науки) URL: [https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/ Knowmad\\_Society\\_RU.pdf](https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/ Knowmad_Society_RU.pdf) (дата звернення 21.02.2020).

ний плюс освітньої новації, яка зараз активно адаптується до вітчизняних освітніх практик.

Але якщо ми більш детально придивимось до цільових намірів даного підходу, з'являється низка питань: «Як формується перелік загальних компетентностей відповідної спеціальності? Це залежить лише від фахових ринкових потреб? А що буде, коли людина вже має набір неринкових компетентностей? (до речі, це дуже розповсюджена ситуація)» Як звісно, ринкові обрії частіше нагадують міраж і доволі швидко змінюються! Тому перед нами, вочевидь, є дилема: для модернізації системи вищої освіти України орієнтуватися на щоденні запити ринку, чи на загальні перспективні виклики сучасної культури. Вважаємо, що це не суворо-диз'юнктивний вибір («або-або») до впровадження компетентісного підходу. Можна запровадити такі налаштування, які забезпечать більш динамічний, ринковий орієнтир низки фахових компетентностей, а перелік загальних компетентностей розумно будувати відповідно до ймовірних перспектив соціо-культурного розвитку та поєднати їх у цілісні групи, так звані – профілі компетентностей. Ми розглядаємо *профіль загальних компетентностей* у якості дієвого інструменту досягнення запланованого освітнього результату.

Поняття «профіль компетентностей» доволі добре відомо фахівцям з управління персоналом конкретних підприємств. Причому аналітики розрізняють американський підхід, в якому поняття «компетентність» наближається до трактовки поняття «фахова компетенція» (сукупність професійних знань і навичок, що має бути помножена на практичний досвід роботи конкретної людини). А також європейське трактування, де основного значення набуває орієнтир фахівців на очікуваний кінцевий результат. А саме, компетентність розглядається як здатність до дій щодо набуття стандартного якісного запрограмованого результату в поєднанні з виваженістю прийнятого рішення в ситуації невизначеності, тобто наголос ставиться на нешаблонність мислення.

Без сумніву, зміни, що відповідатимуть сьогоденню, потребують «плекання» творчої людини. Тому що механічні, рекурсивні дії та репродуктивний стиль мислення вже засвоєні штучним інтелектом. Прогнозується, що в найближчому майбутньому когнітивна робото-техніка або колективний мережевий інтелект будуть мати прояви продуктивного мислення! Психологи-когнітивісти свідчать, що справжнє мислення починається зі справжніх труднощів, тобто розвинутий ін-

телект людини має творчу евристичну складову та дивергентні якості, а найбільш перспективна – це людина з функціональною нефіксованістю мислення, яка здатна до постійного самонавчання.

Слід особливо зазначити, що зараз підбір загальних компетентностей для конкретної спеціальності робиться з наголосом на фах, але ж «майже наосліп», без урахування концептуального погляду на найближчі перспективи розвитку відповідної галузі знань. Розуміємо, що кожен викладач стикався з проблемами фрагментарності, несистематизованості в досягненні практичних результатів навчання у межах конкретної дисципліни та розірваності міждисциплінарних зв'язків!

Для посилення наочності перерахуємо загальні компетентності, котрі має сформувати викладач логіки під час роботи з майбутніми менеджерами, відповідно до освітньої програми зі спеціальності 073, спеціалізація «Менеджмент в галузі морського та річкового транспорту»: «... здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до критичного мислення, оцінки економічних і соціальних аспектів діяльності підприємств морської та річкової галузі». З точки зору практичного результату навчання за курсом «Логіка», студент має «... демонструвати навички самостійної роботи, гнучкого мислення, відкритості до нових знань, бути критичним і самокритичним». Цей фрагментарний набір компетентностей з «Логіки» не має стійких кореляцій з компетентностями, що формуються в рамках «Психології» та «Філософії».

Підкреслимо, що «парадигма якості освітнього результату» та концепт «освіта впродовж життя» (LLL-освіта) є зараз ключовими. Розгляд цих концептів дозволяє відповісти на питання, який саме освітній результат є бажаним для дисциплін логічного циклу – це особистість з розвиненою пошуково-творчою активністю. На нашу думку, саме викладач філософії та логіки несе відповідальність за пошук збалансованої схеми реалізації загальних компетентностей, а саме – гармонійне поєднання знаннєвої компоненти з ціннісно-цільовими навичками майбутніх фахівців морської сфери. Ми впевнені, що евристично плідним є моделювання профілю загальних компетентностей з предметно-цільовою структурованістю, де підбір цінностей стає критерієм цілісності особистості!

Для того, щоб з фрагментарного набору загальних компетентностей створити систему, яка забезпечить якісний результат навчання,

пропонуємо ввести поняття «створювальна метакомпетентність», яку ми розглядаємо як комплекс навичок постійного со-творення, самозростання особистості, налаштованість на генерування новацій, предметну та соціальну еричність («спрагу знань»). Саме створювальна метакомпетентність здібна виконати роль своєрідного вектора, що поєднає розрізнені загальні компетентності у цілісність, підпорядковану конкретному результату.

Дескриптори формування створювальної компетентності, яку ми пропонуємо додати до списку загальних компетентностей як стрижневу, тобто метакомпетентність, доволі складно виявити. Яка вона – людина, що зростила в собі за допомогою викладача можливість створювати? На нашу думку, це перш за все креативна, творча людина, ентузіаст своєї справи, здатний до підвищення рівня фахової компетенції, – особистість, яка є носієм певної «розумової свободи», концентрованої абілітарності, – як нової якості людини в концепції «знаннєвого кочовика»<sup>1</sup>. Оскільки саме такий набір якостей є бажаним у нових соціокультурних умовах інформаційно-іноваційного соціуму, то ми надаємо їм стрижнєве значення та відокремлюємо під назвою «метакомпетентність». Префікс «мета» – додатково підкреслює, що ця компетентність формується низкою соціо-гуманітарних дисциплін, а саме: філософією, логікою, психологією, культурологією, політологією тощо, які в процесі трансдисциплінарного синтезу в освітньому просторі мають поєднати вектор результативності з метою формування у майбутніх фахівців морської галузі особистих якостей «створювальності»<sup>2</sup>.

У філософії освіти зустрічаються наближені поняття, наприклад, «креативна компетентність». Її сенс було розкрито в працях Т. А. Епстайна (концепт «Динамічного навчання», 2001 р.). Ключовою характеристикою креативної компетентності автор вважає навичку «самостійного доповнення індивідуальної системи знань». Е. де Боно, автор концепції «латерального (бокового) мислення», пропагує зрощувати

<sup>1</sup> Общество Знаниевых Кочевников / под ред. Джона У. Моравца; пер. с англ. С. С. Носовой; науч. ред. пер. И. П. Кужелева-Саган. Томск : Изд. Дом Томского гос. Ун-та, 2018. 346 с. (Серия: Управленческие науки) URL: [https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/ Knowmad\\_Society\\_RU.pdf](https://www.educationfutures.com/storage/app/media/documents/ Knowmad_Society_RU.pdf) (дата звернення 21.02.2020).

<sup>2</sup> Павлова О. С. Практика формування метакогнітивних навичок у юристів. *Морське право та менеджмент: еволюція та сучасні виклики* : матеріали XIII Міжнар. наук. -практ. конфер. НУ «ОМА». Одеса : НУ ОМА, 2019. С.315-319.

саме такий тип мислення у майбутніх фахівців-менеджерів, на відміну від логічного, тобто вертикального мислення. Він впевнений, що креативність, латеральність не є чимось особливим для людини, це якість, що розвивається з дитинства на підставі цілеспрямованого стимулювання за певним алгоритмом дій, підбору методів латерального мислення<sup>1</sup>. Дуже схожі висновки робить відомий американський психолог Дж. П. Гілфорд – засновник концепції дивергентного мислення як багатофакторної якості людини, що поєднує творчий потенціал особистості, особливості його темпераменту, резерви пам'яті, здібності до концентрації уваги тощо. Практик «виховання» творчої особистості за системною програмою «Рішення проблем майбутнього», Е. П. Торренс наполягає на тестових перевірках результатів сформованості креативної компетентності<sup>2</sup>. Дуже цікавий контент для наповнення занять з логіки пропонує сайт Університетського центру викладання Вандербільта, де проблемам формування метакогніцій присвячено окрему сторінку<sup>3</sup>.

Спеціалісти з менеджменту освіти майбутнього констатують той факт, що метакогнітивні стратегії навчання викладач має впроваджувати разом з учнями, тому що саме учень – не пасивний сприймач, а активний інтегратор метакогнітивних аудиторних практик<sup>4</sup>. К. Штенгер-Холл досліджує когнітивно-пасивні та когнітивно-проактивні стратегії навчання. З її точки зору, маркерами першого варіанту мають бути твердження «Я прочитав, переглянув тему, матеріал; надав визначення за текстом тощо». Маркери практичного, тобто ті, які згодом перетворюються на метакогнітивні стратегії: «Я написав питання до тексту»; «Чому зроблено саме такий висновок?»; «Як такий висновок можна віднести до загальної картини знань?»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Боно де Е. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач. М.: Альпина Паблишер, 2019. 172 с.

<sup>2</sup> Огієнко О. Сучасна система вищої освіти США: особливості функціонування та розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2017. № 10 (74). С. 131-141.

<sup>3</sup> Університетський центр викладання Вандербільта. *Офіційний Інтернет-сайт*. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/>. (дата звернення 11.04.2019).

<sup>4</sup> Боно де Е. Искусство думать. Латеральное мышление как способ решения сложных задач. М.: Альпина Паблишер, 2019. 172 с.

<sup>5</sup> Штенгер-Холл К. Авторська сторінка в Інтернеті. URL: <http://www.plantbio.uga.edu/directory/people/kathrin-f-stanger-hall>. (дата звернення 18.02.2020).

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що одним із інструментів вдосконалення якості освітнього результату ми вважаємо сформований колективними зусиллями викладачів соціо-гуманітарних дисциплін (зокрема, філософів, логіків, психологів) «профіль загальних компетентностей» для кожної з освітніх програм фахівців морської галузі. «Камертоном» профілю має стати створювана метакомпетентність, тобто налаштованість на со-творчість в умовах мережевого знання суспільства. Використання такого систематизованого профілю загальних компетентностей може стати зручним елементом внутрішнього діагностування якості та фіксувати досягнення кінцевого результату роботи викладачів логіки.

### **Педагогічна діагностика – як інструмент управління якістю освітнього результату**

Ще один проблемний пласт, до якого хотілося б звернутися у роботі – педагогічна діагностика сформованості освітніх результатів. Поняття педагогічної діагностики традиційно розглядається філософією освіти в розширеному контексті, як багатоелементна, різнорівнева система обліку та контролю процесу навчання, моніторингу його оціночних результатів. Поняття педагогічної діагностики доволі детально розглянуто у філософсько-педагогічній літературі. Але ж актуальність перегляду фундаментальних засад феномену педагогічної діагностики зростає у зв'язку з посиленням уваги до отримання якісного освітнього результату в аспекті впровадження компетентнісного підходу у ЗВО України. Як загрозлива тенденція, з нашої точки зору, набирає розповсюдження позиція діячів освіти і науковців цієї сфери, котрі виступають за відмову від контролю рівня знань взагалі!

Наприклад, керівник лабораторії «Laboratory for the Science of the Individual», засновник «Center for Individual Opportunity» в Гарварді та «глашатай» нового індивідуалізму – Тодд Роуз, закликає відмовитись у навчальному процесі від стандартизованої процедури оцінювання<sup>1</sup>. А відомий дослідник філософії інформаційної цивілізації та нових параметрів освіти В. Б. Глухман категорично стверджує, що освіта майбутнього – це індивідуальна справа особистості, яка орієнтується

---

<sup>1</sup> Роуз Т. Долой среднее! Новый манифест индивидуальности / перев. с англ. И. Ющенко. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 224 с. URL: <http://www.management.com.ua/books/view-books.php?id=2186> (дата звернення 19.03.2020).

лише на засадах самоосвіти, а тому не потребує контролю своїх успіхів, рейтингування досягнень і конкуренції з іншими студентами на іспит. Відомий і шановний професор пропагує, за його висловом, «відмову від обридлої фіскальної системи освіти»!<sup>1</sup> Ми не заперечуємо, що зміни в системі вищої освіти мають бути налаштовані на зростання кількості та якості можливостей самоосвіти, при цьому посилення потребує складова самоосвіти – як студентів, так і викладачів, посилення системи студентського індивідуального та групового самоконтролю за освітніми результатами. Але ж відмова від контролю з боку викладачів за процесом навчання та за його результатами неприпустима аж ніяк! З нашої точки зору, актуальною є ефективна інтенсифікація процесів педагогічного контролю, наголосом мають стати сучасні *технології діагностування якості освітнього результату*.

Проведене дослідження надало нам можливість усвідомити, що компетентнісний підхід задає нову систему результативних «координат» освіти. На провідних позиціях – мотиваційний компонент навчання та формування стійкого позитивного ставлення студентів до процесів пізнання в майбутній професії, ми зафіксували це як формування «навички створювальності» (створювальна метакомпетентність). Важливо сформувати у студентів увагу та фіксацію на досягненні запланованого результату! Нагадаємо, що розповсюджена зараз концепція «знанневих кочовиків» має як позитивні наслідки (вільне оперування великими масивами інформації, швидке перемикавання на трансдисциплінарні зв'язки між інформаційними пулами та інше), так і загрозливі тенденції, що є очевидним. Наприклад, інформаційний серфінг – як безрезультатна дія перенасичення інформацією, яка не переросла в знання, не стала практичним досвідом людини; як наслідок – поява сучасного феномену «інформаційного циганства».

Для пошуку адекватних діагностичних технологій, які б сприяли вимірюванню так званих компетенцій «soft skills» та м'яко стимулювали трансформацію освітніх програм у напрямку досягнення якісного стандартизованого результату, ми звернулися до вивчення висновків міжнародного проекту «Освіта–2030». Він розширює орієнтир на систему компетентностей у рамках тріади «знання – вміння – цінності». Декларуючи засади навчання ОЕСР-2030, його автори зазначають, що

---

<sup>1</sup> Глухман В. Б. Информационная цивилизация. М.-Берлин : Директ Медиа, 2018. С. 185.

фахівці майбутнього насамперед повинні «навчитися бути системними мислителями»<sup>1</sup>.

В концепції створювального знання, яке, на нашу думку, стає засобом розвитку дієвого мислення, головним маркером створювальності, співтворчості є спільне «конструювання» фрейму знань в діаді «студент – викладач». Більш детально ми розглядали ці проблеми у попередніх роботах<sup>2</sup>. Додатково зробимо наголос на суттєвих змінах ролі викладача, який моделює, ініціює та направляє ефекти співтворчості, створює умови для підтримки саморозвитку студента «не лише в навчальній аудиторії». Від трансляції певної пірамідально організованої системи знань він переходить до моделювання та фасилітації ефектів співтворчості, створення «відкритого знання», що може доповнюватися вже студентом власноруч «протягом життя» (LLL-технології). Саме в такому аспекті задекларовано сучасну роль педагога – як «фахівця з трансферу актуальних фундаментальних і спеціальних знань та технологій їх опанування протягом життя» – у положеннях міжнародного документа під назвою «Педагогічна Конституція Європи»<sup>3</sup>. Підкреслимо, що наголос у нових освітніх технологіях робиться на розвиток здібностей самоосвіти. На нашу думку, сформованість самоосвітніх вмінь людини, без сумніву, є маркером досягнення якісного освітнього результату.

Повернемось до вкрай актуальних для викладача методологічних питань: «Як виміряти сформованість загальних компетентностей? Як встановити результати своєї діяльності, коли мова йде про “зрощування” здібностей самоосвіти, системності мислення тощо?».

Для вимірювання досягнення фахових компетентностей найбільш розповсюдженою є тестова технологія, але ж вона ще не досконала, тому що не відображає динаміку поступових змін освітнього резуль-

<sup>1</sup> Діяльність ОЕСР. Освіта й компетентності. *Вісник ТІМО*. 2018. № 02-03. С. 28.

<sup>2</sup> Павлова О. С. Практика формування метакогнітивних навичок у юристів. *Морське право та менеджмент: еволюція та сучасні виклики* : матеріали XIII Міжнар. наук. –практ. конфер. НУ «ОМА». Одеса : НУ ОМА, 2019. С.315-319; Donnikova I., Paulava V. Intellectual culture of the modern manager. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VII (86). 2019. Issue: 209. P. 22-27. URL : [https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_vii\\_209\\_86.pdf](https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_vii_209_86.pdf)

<sup>3</sup> Педагогічна Конституція Європи / Pedagogical Constitution of Europe. URL: <https://arpue.npu.edu.ua/en/journal-european-pedagogical-studio/pedagogical-constitution-of-europe/> (дата звернення 20.03.2020).

тату та не є цілком об'єктивною. Її слід використовувати максимально обачно і виважено! Наразі ще не існує єдиних і зрозумілих підходів, методик до оцінки сформованості загальних компетентностей, визначених освітніми фаховими стандартами морської галузі. В межах даної статті ми маємо на меті розглянути лише проблеми діагностики сформованості загальних компетентностей здобувачів вищої освіти, тому що саме цей вид діагностики найбільш складний. Він потребує співвіднесення результатів навчальної діяльності викладача з виявленням стійких особистісних якостей здобувача, що виникли на підґрунті отриманої інформації та засвоєного знання. На наш погляд, рішення саме цього питання має першорядне значення для якісної освітньої діяльності викладачів логіки та дисциплін логічного циклу.

Найбільш складними у цьому контексті є два моменти. По-перше, це механізм визначення загального набору діагностичних критеріїв, які б поєднували всі різнорівневі діагностичні процедури. По-друге – процедура підбору адекватного діагностичного інструментарію для реєстрації досягнення компетентнісних результатів навчання. Причому, на нашу думку, якісно сформована модель педагогічної діагностики може бути використана як для оцінки інтегральних результатів навчання здобувачів вищої освіти, так і для самооцінки в рамках освітньої діяльності педагога та проектування програми його фахово-психологічної самоосвіти. А ще дана модель може бути корисною для майбутнього працевлаштування випускників ЗВО, при встановленні рівня інтегральної компетентності, до чого все частіше вдаються сучасні роботодавці під час фахової співбесіди.

Традиційно в освітній практиці прийнято розрізняти ефективність поточного навчання, фіксувати її відповідною кількістю балів на занятті, проводячи перевірку в усній або письмовій формі. Зберігає свою важливість і заліково-екзаменаційна форма реєстрації рівня навченості здобувачів вищої освіти. В цих випадках викладач керується відповідними положеннями проведення заліків та іспитів і формами, що надані системою забезпечення якості ЗВО.

Проведене дослідження переконливо демонструє, що в міжнародній і вітчизняній освітній практиці на даний момент не достатньо механізмів для виявлення рівня сформованості освітніх результатів. Тому треба більш чітко і ретельно розглянути питання про генерацію нової системи контролю досягнень сформованості компетентностей

за визначеними міжнародними стандартами. Аналіз наявного світового досвіду діагностування якості освітніх результатів у межах компетентнісного підходу свідчить про існування декількох відносно самостійних траєкторій вирішення проблеми.

По-перше, це європейський підхід, лідерами застосування якого є Германия, Франція. Відмінні риси: комплексність, багатомірність вирішення даної проблеми. У європейській освітній практиці, що будується на динамічних стандартах якості освітніх послуг, панує припущення, що безпосереднє оцінювання компетентностей є недосяжним. Проте можливо проводити не оцінювання, а діагностичні вимірювання рівнів і ступенів їх сформованості. Наприклад, глобальний проект дослідження якості освіти PISA сплановано як трирічний цикл. До речі, PISA-2018 – це перший дослідницький цикл, у якому бере участь наша країна. Ця міжнародна програма збудована на вимірюванні компетентнісних показників: «... в рамках дослідження акцент робиться саме на застосуванні знань у реальних життєвих ситуаціях та використанні докладних анкет контекстних учасників тестування, які дозволяють досліджувати вплив різноманітних соціально-економічних і особистісних факторів, а також навчального середовища на успішність навчання», – зазначається у висновках 48-го Засідання Управлінської ради PISA в контексті її місії<sup>1</sup>. Один із фундаторів освітніх вимірювань Германії, Франц Вайнерт, наполягав на чіткому розмежуванні професійних компетентностей як фахових навичок і метакомпетентностей, що «поєднують в одній особі знавця, учня і діяча»<sup>2</sup>. А голова експертної групи зі створення стандартів німецької освіти, Екхард Кліме, підтверджує необхідність створення фахово-орієнтованих моделей компетентностей<sup>3</sup>.

Успішний польський досвід освітніх новацій описує М. Жулінська – авторка вказує, що: «... в результаті проведених реформ Польщі вдалося досягти значних переваг у системі вищої освіти, а саме: дипломи польських навчальних закладів, на відміну від українських, визнаються та дають можливість працювати за спеціальністю в Європейському Союзі, Україні та в більшості країн світу, при цьому не по-

<sup>1</sup> Засідання Управлінської ради PISA 48-ме в контексті місії PISA. *Вісник TIMO*. № 08-09. 2019. С. 3.

<sup>2</sup> Proposal pages: Vainert Frants. URL: [https://persons-info.com/persons/VAINERT\\_Frants](https://persons-info.com/persons/VAINERT_Frants); Klieme-Eckhard <https://www.dipf.de/en/institute/staff/klieme-eckhard>

<sup>3</sup> Там само.

трібне додаткове їх підтвердження; освіта в Польщі відповідає Міжнародним нормам класифікації освіти (ISCED)»<sup>1</sup>.

По-друге, це досвід США, які є засновником традицій дослідження якості освітніх результатів, з наголосом на психологічному контент-аналізі поведінкових стратегій особистості, яка прагне досягти конкретного результату. Група авторів, Б. Триллінг, Ч. Фейдл та інші, розробили проект на підставі систематизованого набору компетентностей під назвою «4D-освіта» (*four-dimensional education*)<sup>2</sup>. Змодельовано чотирьохмірний освітній простір, у якому знання, навички, характер особистості спроектовано відносно простору мета-пізнання, тобто випереджаючих метакогнітивних стратегій навчання.

По-третє, одним із якісних показників досягнення наведеної мети є задоволеність здобувачів вищої освіти, а саме – задоволеність наших курсантів роботою викладачів. Розуміємо, що ступінь задоволеності якістю освітніх послуг є дуже залежною складовою, і на неї може впливати низка об'єктивних і суб'єктивних факторів. Це питання ми не порушуємо в межах даної статті, а лише концентруємо увагу на методичних засобах щодо внутрішнього забезпечення якості освітніх послуг відповідно до Європейських стандартів і рекомендацій.

Виходячи з вищезазначеного, зробимо висновки, що процеси інтеграційного залучення та гармонізації українського освітнього простору до європейського значно пришвидшили та актуалізували питання якості освітніх результатів.

Система якості вищої освіти в практичному плані проходить етап інституалізації. В теоретичному плані продовжується пошук і трансформація трактовок таких ключових понять, як «якісний освітній результат», «діагностика досягнення освітнього результату». В класичному розумінні, результат освіти надавався викладачем майже у готовому вигляді, що відповідало впровадженню традиційної педагогічної технології отримання знання шляхом його накопичення, за принципом «від простого до складного».

Зараз система вищої освіти веде адаптацію більш ефективної, у надмірному інформаційному просторі, трансферної технології «фрейм-

---

<sup>1</sup> Жулінська М. Польський досвід реформи вищої освіти. *Україна та Польща: минуле, сьогодення, перспективи* : науковий часопис Інституту Польщі Східноєвропейського нац. ун-ту ім. Л. Українки. Луцьк, 2017. Т. 7. С. 74-77. URL: <https://ukrpola.uk.ua/wordpress.com/2018/11/15/> (дата звернення 30.03.2020).

<sup>2</sup> Огієнко О. Сучасна система вищої освіти США: особливості функціонування та розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2017. № 10 (74). С. 131-141.

знань». Зазначимо, що трансферна технологія фрейм-навчання відрізняється більш ретельним поєднанням сенсу матеріалу, що актуалізується, з його практичною складовою. Тобто розбудова фреймових часток посилює не факт накопичення матеріалу, а його процедурність, з орієнтацію на «знання – навички – цінності». Мінімальною пізнавальною одиницею організованого таким чином навчального процесу є не тема з навчальної програми, а освітній фрейм. Особливо підкреслимо, що ми розглядаємо освітній фрейм як коло споріднених проблем, котрі розкривають сутність розділу даного курсу і мають цільову установку на формування конкретної ціннісної здатності здобувача вищої освіти<sup>1</sup>.

Нагадаємо, що один із розробників теорії інжинірингу знання, Марвін Лі Мінський, фрейм розумів як «когнітивну структуру схематизації досвіду»<sup>2</sup>. У 70–90-х роках ХХ століття з проблемою рішення фреймової теорії організації концептуального знання пов'язано роботи відомого американського лінгвіста Ч. Філмора. Науковець в один ряд ставив такі терміни, як «фрейм», «сценарій», «схема», «скрипт», «прототип». Всі вони є схожими за сутністю – ментальне відображення знань про дійсність<sup>3</sup>. Тому назва «фреймова модель» здається нам найбільш вдалою для демонстрації оновленого потенціалу структуризації філософського знання. В межах цієї моделі, на наш погляд, найкращим чином можна досягнути ціннісно-цільової настанови – стимулювання проблемно-орієнтованого мислення через активацію її аналітичної, критичної та дискусійної складових.

Підкреслимо й негативні, з точки зору якості, моменти. Такі якісні характеристики освітнього результату як тематична чіткість і послідовна деталізація, характерні для усталеної історико-філософської моделі, на жаль втрачаються при фреймовій організації знання. Історико-філософська модель є й досі поширеною методологічною мо-

<sup>1</sup> Donnikova I., Paulava V. Intellectual culture of the modern manager. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VII (86). 2019. Issue: 209. P. 22-27. URL : [https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_vii\\_209\\_86.pdf](https://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_vii_209_86.pdf)

<sup>2</sup> Мински М. Л. Сообщество разума / перев. К. М. Королева. М.: Изд-во АСТ, 2018. 592 с. (Серия: Наука и первооткрыватели).

<sup>3</sup> Fillmore Ch. Towards a Frame-based organization of the lexicon: the semantics of RISK and neighbors. *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in semantics and lexical organization* / A. Lehrer, E. Kittay (eds.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. P. 75-102. URL: <https://www.icsi.berkeley.edu/icsi/node/3530> (дата звернення 18.02.2020).

деллю розбудови курсів логіки та філософії у ЗВО. Її незаперечними результативними перевагами є: детальні огляди зародження й розвитку філософсько-логічних ідей; змістовна доступність у розумінні навчального матеріалу студентами; цільова установка на формування історико-філософської ерудованості; логічна грамотність майбутніх фахівців. Але ж серйозними недоліками, з нашої точки зору, є те, що ця модель викладення логіки відірвана від реалій сьогодення. А саме – не спрямована на формування системи сучасних компетентностей, що є головним показником якості сучасної вищої освіти.

Трансферна технологія фрейм-навчання має відмінність у просторово-часовій побудові. На наш погляд, доцільно відокремлювати у просторовому аспекті різні рівні взаємодії в системі «студент-викладач».

Дамо пояснення цієї позиції на конкретному прикладі. Розбудову навчальних курсів з філософії та логіки апробовано під час нашої роботи зі студентами-менеджерами. Детальні пояснення відносно переваг фреймової моделі курсу філософії надано нами в «Методичних рекомендаціях з самостійної роботи з філософії» (у співавторстві з Є. М. Івановою)<sup>1</sup>. Схожу архітектоніку має навчальний курс «Аргументація у соціальних комунікаціях», запропонований як елемент варіативної компоненти для менеджерів у сфері морського та річкового транспорту.

Приклад розбудови фрейм-моделі курсу «Логіка» опишемо у стислому вигляді, а більш детальну конструкцію курсу з назвами робочих фреймів і змістовним оглядом проблем наведено у Додатку № 1. Курс «Логіка» для менеджерів рівня освіти «бакалавр» спрямовано на формування у майбутніх фахівців управлінської сфери наукового, критичного стилю мислення як засобу пізнавально-дієвого ставлення до навколишнього середовища на засадах використання логічних законів, форм і методів. Логіка як наука виступає в якості необхідної умови ефективного засвоєння здобувачами вищої освіти професійного навчального матеріалу, сприяє формуванню у майбутніх управлінців аргументованої, переконливої мови, культури мислення та культури навчання «протягом життя». В аспекті системного формування профілю загальних компетентностей потребує доцільного перегляду

<sup>1</sup> Іванова Є. М., Павлова О. С. Філософія: методичні вказівки для самостійної роботи курсантів з дисципліни «Філософія» для всіх спеціальностей (Ч. 1). Одеса : НУ «ОМА», 2019. 39 с.

впровадження нових освітніх технологій з орієнтиром на плекання створювальності, тому курс переважно орієнтовано на розвиток навчально-пізнавальної компетентності та стимулювання соціально-комунікативної компетентності. Підкреслимо, що в рамках курсу «Логіка» є можливість більш ефективно розвивати одну конкретну компетентність і лише стимулювати іншу, в нашому випадку – це соціально-комунікативна компетентність. Відповідно до оновлених рекомендацій Рамкової програми Європейського Парламенту і Ради Європейського Союзу від 17.01.2018 року, саме ці компетентності належать до списку пріоритетного розвитку<sup>1</sup>.

Доцільне використання новаційних педагогічних технологій дозволяє ефективно формувати запланований профіль загальних компетентностей та об'єктивно діагностувати ступень досягнення програмних результатів навчання кожного студента. Оскільки навчально-пізнавальну компетентність, або здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями, відносять до складного, багатокомпонентного типу компетентностей, то викладач має окремо планувати розвиток кожного компоненту. І особливо – мотиваційно-пізнавального компоненту, в центрі уваги якого – домінування у студентів навчальних інтересів, відповідальності, цілеспрямованості інтелектуальних дій, що стимулюється за допомогою методу «планування особистих цілей розвитку», відповідно до результатів курсу, з обов'язковою постійною самодіагностикою програмних результатів навчання. Підвищенню зацікавленості студентів у навчальному процесі, а також розвитку креативності, створювальності мислення, сприяє виконання творчих завдань з використанням мультимедіа (творчі есе за тематикою курсу, презентація індивідуальних досягнень за методом «Печа-куча»).

Для розвитку когнітивного компоненту навчальної компетентності у вигляді послідовності, аналітичності, логічності, операційності й обґрунтованості мислення використано логічні завдання, багаторівневі тести відповідно темам курсу. Застосовується робота з різними стилями текстів, оформлення метатекстів тощо, а діагностика сформованості результатів навчання проводиться за методом кореляційного аналізу інтелектуальних здібностей. Найбільшу складність викликає

---

<sup>1</sup> Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ «ІЦ», 2015. 32 с. URL: [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf) (дата звернення 25.03.2020).

формування метакогнітивних інтелектуальних здібностей, а саме: пізнавальної пластичності, відкритості, евристичності, дивергентності мислення, швидкої інтраспекції власної інтелектуальної діяльності. Саме для цього в рамках курсу «Логіка» використана організація дискусійних серій з оцінкою аргументативних навичок, виявленням маніпулятивних стратегій, аналітичним розглядом виступів відомих ораторів сучасності. Підсумки досягнення програмних результатів навчання студент має представити у вигляді персонального творчого проекту «Моє інтелект-портфоліо» в електронному вигляді. Поєднання цих технологій допомагає стимулювати соціально-комунікативну компетентність, системність, проектність мислення.

Всі ці характеристики ми розглядаємо як елементи більш складної створювальної метакомпетентності майбутніх фахівців управління морської галузі. Ще раз підкреслимо, що викладачу необхідно «провести закладку зернят» – потенційної здатності особистості до різних видів смислотворчості, креативності, соціальної ініціативності, загальної спрямованості на генерування нового. А вміння навчатися та «створювати себе» протягом всього життя, як розвинуту навичку ментальної авторегуляції, студент зрощує самотійно! Образно кажучи, викладач генерує «стовбурову клітину» майбутнього синтезу нових компетентностей особистості, концентровану абілітарність (від англ. *ability, possibility*) як нову якість «знаннєвого кочовика», що підсилює горизонтальні зв'язки мережево-налаштованого співтовариства, в якому буде реалізовувати себе фахівець. З іншого боку, саме викладач логіки має застерегти зростаючу особистість від інформаційної наркоманії та інфо-циганства!

Показники сформованості загальних компетентностей і метакомпетентностей залишаються найбільш складними для адекватного вимірювання. Оскільки вектор суспільного (зокрема освітнього) розвитку досить швидко змінюється, треба постійно вести пошук та оновлювати способи діагностики результатів навчання. Наприклад, це створювальна метакомпетентність, результат володіння якою може проявити себе не одразу в освітній ситуації, а скоріше в умовах реальних фахових дій. У межах вітчизняної школи педагогічної діагностики наразі активно будується оптимальна компетентнісна модель багаторівневого вимірювання якості результатів освітнього процесу, відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

Плануємо продовжувати науково-дослідну роботу в напрямку розробки показників якості освітнього результату та діагностики параметрів їх сформованості.

**Є. М. Іванова (Україна)**

## **СИСТЕМНІ АСПЕКТИ ПРОГРЕСИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Багато хто не любить змін, але ми повинні навчитися їх приймати.  
Особливо якщо альтернатива змінам – це катастрофа.

*Ілон Маск*

### **Світова освітня криза**

Початок 2020 року для світової спільноти виявився непростим – це передусім фінансово-економічна криза, локальні військові конфлікти, а згодом новий виклик – пандемія COVID-19. Ці та багато інших факторів створюють істотні загрози для всього світу. Тому на тлі процесів, що відбуваються, проблеми освіти та навчання можуть здаватися не першочерговими і далеко не визначальними. Однак насправді саме освіта (насамперед вища) може бути одним із ключових інструментів, націлених на вирішення актуалізованих проблем сучасності.

Наразі стало особливо помітним, що система державної освіти є вкрай інертною. Процес осмислення нових технологій і включення їх до університетської практики та освітніх програм відбувається зі значним запізненням. Навіть найкращі світові університети не в змозі відповідати актуальним освітнім запитам повною мірою. А кількість таких запитів у суспільстві зростає. Особливо наочно це проявилось під час загального карантину, коли більшість освітніх установ змушені були організувати і втілити дистанційні форми навчання. Показово, що навіть такі передові освітні центри, як Кремнієва долина, не справляються з такими викликами та пропонують взагалі призупинити освітній процес і дати учням можливість просто відпочити<sup>1</sup>.

Короткочасна ейфорія від дистанційної освіти дуже швидко змінилася критичним ставленням до он-лайн навчання. Фахівці відзначають, що учні перебувають в ізольованих умовах, у них немає емоційної розрядки і спілкування з однолітками, вони багато годин проводять за комп'ютером і гаджетами, – тобто порушується режим

---

<sup>1</sup> Coronavirus Closes School for Nearly 30 Million Children in U.S. URL: <https://on.wsj.com/3imPnVn>

дня, зменшується фізична активність, зростає інтелектуальне та емоційне напруження. Світова освітня спільнота активно переосмислює функції освітніх установ. Вже зараз стає зрозумілим, що в процесі навчання передача інформації стає далеко не головним завданням.

Можливо, що більшість наявних тенденцій в освітньому середовищі схожа на «кризу в науці» за Т. Куном: прийнята освітня парадигма перестає справлятися з виникаючими «аномаліями», які ігноруються і замовчуються: університет вже не є головним осередком і джерелом інновацій, він вже не виконує функцію живильного творчого середовища для студентів, аспірантів, науковців. Згідно Т. Куну, вчені, «... зіткнувшись з аномалією або кризою, займають різні позиції по відношенню до існуючих парадигм, а відповідно до цього змінюється і природа їх дослідження. Збільшення конкуруючих варіантів, готовність випробувати що-небудь нове, вираження явного невдоволення, звернення за допомогою до *філософії* (курсив мій. – Є. І.) та обговорення фундаментальних положень – все це симптоми переходу від нормального дослідження до екстраординарного»<sup>1</sup>.

Іншим фактором наростаючої кризи в системі освіти є перенасичення інформаційного середовища, в якому існує сучасне суспільство. Ситуація, коли людині доступно занадто багато інформації, породжує цілий ряд проблем: соціально-психологічних, педагогічних, гносеологічних, аксіологічних та інших. І в сучасному університетському середовищі ця проблема відчувається найбільш гостро. Для викладача пріоритетним завданням стає необхідність своєчасно реагувати на зміни, що відбуваються, та не залишатися осторонь. Ось три основні моменти, які постають найбільш значущими в цьому аспекті<sup>2</sup>.

1. Закон зворотного співвідношення кількості інформації та її цінності: чим більше інформації надходить до людини, тим менш важливою вона їй уявляється. У людини є можливість без особливих зусиль отримати відповідь майже на будь-яке питання, і парадокс полягає в тому, що бажання задавати ці питання стрімко зменшується. Якщо в до-інтернетівську епоху проблема полягала в тому, де знайти інформацію, то сьогодні людина пересичена інформацією і бажає позбавлення від неї.

<sup>1</sup> Кун Т. Структура научних революцій. М.: «Аст», 2003. С. 143.

<sup>2</sup> Иванова Е. М. Стоя на плечах гигантов или идеал педагога в XXI веке. *Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы*. Вип. 5. Одесса: ОНПУ, 2017. С. 69–74.

2. Якщо людині доступний величезний обсяг інформації, вона втрачає здатність її повноцінно *сприймати* і *осмислювати*. Ці два процеси утворюють найважливіші взаємодоповнюючі напрямки в мисленні. З одного боку, сприйняття й осмислення виключають один одного (не можна в один і той самий момент отримувати інформацію й осмислювати її), з іншого боку, сприйняття й осмислення припускають одне одного, так всяке сприйняття «навантажено» попередніми знаннями, відчуває їх вплив, а значить, в цьому відношенні є осмисленим, але осмислювати можна лише те, що вже сприйнято<sup>1</sup>. З'являється потреба у нових навичках роботи з інформацією, у так званій «інформаційній компетентності», здатності самостійно шукати, аналізувати, відбирати, обробляти інформацію.

3. Популярність пошукових систем призвела до появи так званого *Google-ефекту*<sup>2</sup>. Суть даного явища полягає в тому, що людина перестає запам'ятовувати інформацію, яку можна легко знайти в інтернеті. Людина розраховує на інтернет, як діти розраховують на допомогу своїх розумних батьків, і пам'ятає тільки те, де можна знайти відповідь за необхідності, якщо така необхідність коли-небудь настане. Все частіше йде мова про те, що у сучасної людини змінюється ставлення до запам'ятовування як такого: «Оперативна пам'ять починає переважувати постійну. Хто пам'ятає дату битви при Каннах, якщо при бажанні відповідь можна знайти за кілька секунд? Сьогодні для отримання ліцензії лондонські таксисти повинні знати розташування 10 000 вулиць, щоб знайти для пасажира найшвидший шлях. Завтра це знання буде заважати їм, тому що навігатор знайде найшвидший шлях набагато краще, з урахуванням пробок і аварій»<sup>3</sup>. Запам'ятовування втрачає свою цінність, коли у кожного в кишені є смартфон.

Очевидно, що зміна системи навчання буде рухатися в напрямку зсуву акценту із запам'ятовування на осмислення і розуміння. Цінуватися буде не те, скільки людина «пам'ятає», а як вона «розуміє», чи здатна мислити творчо, нетривіальним чином. Поряд з усіма цими змінами неминучою є переоцінка пізнавальних засобів і способів пред'явлення розуміння, так як зміна концепту (сенсу) спричиняє

<sup>1</sup> Цофнас А. Ю. Гносеология. Киев: Алерта, 2005. С. 43-44.

<sup>2</sup> Sparrow B., Liu J., Wegner D. M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips / Science. 2011. Vol. 333, Issue 6043. P. 776–778.

<sup>3</sup> Чернышев Д. А. Как люди думают? М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. С. 6-7.

і зміну всієї структури системи освіти. Дуже точно відзначав Ервін Шредінгер: «... завдання полягає не в тому, щоб побачити те, що ніхто ще не бачив, а в тому, щоб думати так, як ще ніхто не думав про те, що бачать всі»<sup>1</sup>.

## Філософія в сучасному університеті

Якщо говорити про університетську освіту, то передусім слід розуміти, що сучасна ідея універсальної освіти зводиться до уявлення про те, що набуті знання повинні бути, по-перше, всебічними і всеосяжними, а по-друге, навчання має бути придатним для всіх людей. Цей історичний аспект університетської освіти відзначав у своїй роботі й Ортега-і-Гасет: «... професійна освіта, яка можлива для більшості, та дослідницька діяльність, яка можлива для меншості, виявилися злитими воедино»<sup>2</sup>. І при такому підході всі студенти повинні вивчати такі курси, як філософія чи історія, не заради професійного набутку та дослідницької діяльності, а заради так званої «загальної культури». Та далі: «Якщо ми подумки перенесемося у час, коли було створено університет – у Середньовіччя, – то побачимо, що даний залишок – лише пережиток того, що в ті часи уявляла з себе вища освіта»<sup>3</sup>.

Наразі найбільш фундаментально універсальний підхід до навчання вкорінено у державній системі шкільної та університетської освіти. Сьогодні ми спостерігаємо активні спроби реформування цієї сфери, що є безумовно необхідним в умовах кризи освіти не лише в Україні, але і в інших країнах.

Саме філософські курси в структурі університетської освіти можуть зіграти роль провідника від старої та архаїчної освітньої моделі до принципово нової, орієнтованої на розуміння і мислення, – головні напрямки філософії у всі часи. Але якщо вивчення профільних дисциплін забезпечується внутрішньою узгодженістю навчальних курсів, розвитком професійних навичок, компетенцій, умінь, а також мотиваційною підтримкою самих студентів, то вивчення дисциплін не профільних (зокрема, філософських курсів) пов'язано з особливими труднощами.

<sup>1</sup> Quoted in L. Bertalanffy, Problems of life: an evaluation of modern biological and scientific thought. New York : Harper, 1952.

<sup>2</sup> Ортега-и-Гасет Х. Миссия университета. Мн.: БГУ, 2005. С. 31.

<sup>3</sup> Там само. С. 32.

Специфіка філософії в сучасному університеті, особливо якщо мова йде про технічні навчальні заклади, пов'язана не тільки з викликами інформаційного світу, але й з історичним статусом філософії в суспільстві. А. А. Гусейнов у своїй доповіді «Чому не люблять філософію і філософів?» наводить показову цитату Н. А. Бердяєва: «Протягом усієї історії культури виявляється ворожнеча до філософії, і до того ж з найрізноманітніших сторін. Постійно береться під сумнів сама можливість філософії, і кожен філософ змушений починати свою справу з захисту філософії і виправдання її можливостей та плідності. Філософія піддається нападу зверху і знизу, їй ворожа релігія та їй ворожа наука... Філософію і філософів не люблять люди релігії, теологи, ієрархи церкви і прості віруючі, не люблять вчені та викладачі різних спеціальностей, не люблять політики і соціальні діячі, люди державної влади, консерватори і революціонери, не люблять інженери і техніки, не люблять артисти, не люблять прості люди, обивателі»<sup>1</sup>.

Дійсно, в цих словах розкриваються найбільш гострі сторони взаємодії філософії й суспільства, які проявляються в тому числі у відносинах філософії та університетської освіти, філософії та окремого студента. Але чи означає це, що філософія потребує особливого захисту у виробленні спеціальних стратегій для того, щоб зберегти свій статус загальноосвітньої університетської дисципліни і разом з тим не зраджувати своєму призначенню? І в якому вигляді можлива філософія в сучасному освітньому середовищі?

Філософія дійсно має потенціал – якщо не для подолання освітньої кризи, то для рефлексивного та цілісного розуміння наявної ситуації. З одного боку, філософія є особливою областю знання, методологічні можливості якої мають бути спрямовані на осмислення й опрацювання ціннісних підстав нової освітньої парадигми. З іншого боку, філософія виступає як університетська дисципліна, яка цілком може стати орієнтиром для інших навчальних курсів, бути джерелом змін «із середини» системи. Однак ці завдання будуть успішно вирішуватися тільки при виконанні наступних умов.

---

<sup>1</sup> Гусейнов А. А. «Почему не любят философию и философов?»: Доклад на заседании теоретического семинара Института философии РАН «Философия в публичном пространстве» (10.03.2015) [Электронный ресурс]. URL: <http://iph.ras.ru/page23439754.htm>

По-перше, для того щоб закріпити власне місце в публічному освітньому просторі філософії необхідно сформувати і підтримувати своє особливе середовище. Причому, цей філософський осередок має бути відкритим для всіх бажаючих. У таких філософських гуртках і об'єднаннях (необов'язково створених в стінах університетів) професійні філософи і любителі отримують можливість для обміну думками, розвитку не лише власних ідей, а й діалогу з громадськістю. Якщо подивитися на історію філософії в такому соціальному аспекті, то в усі часи і в усіх культурах (починаючи від античних філософських шкіл і до університетських гуртків) наявність таких філософських спільнот була визначальним фактором для розвитку громадської та філософської думки.

Друга важлива умова пов'язана з формуванням образу філософії в стінах університетів. Сьогодні професійні філософи – це, здебільшого, ще й викладачі різноманітних філософських курсів. Важливо формувати у студентів образ філософії як самодостатньої області знання і не намагатися поставити її в підлегле становище. Викладачам філософії не варто на перших лекціях вдаватися в довгі пояснення, як філософія може допомогти фізикам-ядерникам, менеджерам з продажів, програмістам, юристам і т. п. Філософія може говорити сама за себе. Перш за все вона спрямована на формування культури мислення, розвиток звички розуміти себе в цьому світі і світ навколо. А виправдання потреби філософії в розкладі ставить її в службове становище по відношенню до профілюючих дисциплін. Адже процес освіти – це, по суті, придбання і становлення нової інтелектуальної форми, протилежністю якої є початкова безформність і розрізненість.

Третя умова пов'язана з перебуванням філософа в навчальній аудиторії. Ця умова є багато в чому визначальною, оскільки пов'язана з особистістю викладача філософії. Від викладача залежить дуже багато: те, яким він постає перед студентами в аудиторії і те, як представляє філософське знання, обумовлює кінцевий результат. М. Немцев у статті «Що я сказав би колегам-викладачам філософії, якби міг» називає три якості, якими повинен володіти викладач філософії. Перша – викладач повинен бути «змістовно цікавим», складним і спілнотомірним самій філософії. На ділі ж відбувається те, що «філософія їх (викладачів – Є. І.) не перетворила, і на їхніх обличчях немає ні найменшого відблиску великого полум'я; їм нема чого сказати “від себе”

як філософів, крім повсякденних банальностей, і тому вони не можуть говорити і від імені філософії»<sup>1</sup>. Друга – викладач має бути сучасним. Викладач філософії повинен мати інтерес до інновацій, йому має бути цікаво думати про те, що відбувається навколо. «Як поважати тих, хто вийшовши з університету зараз же забуває мислення, до якого був начебто причетний в аудиторії, і стає зараз же банальною “людиною з вулиці”»?»<sup>2</sup>. Третя – викладач повинен мати філософський інтерес до навколишньої дійсності та власну етичну позицію. І тільки при виконанні даних умов ми можемо сподіватися на інтерес до філософії з боку студентів. Філософське знання має потужну притягальну силу, магнетизм та евристичний потенціал. Філософія надихає на пошуки істини, спонукає до творчої діяльності та наукових досліджень.

### Випереджальна педагогіка

Однією з ключових функцій сучасної педагогіки має бути функція передбачення. Можливість прогнозувати – це нагальна проблема педагогіки, особливо в ситуації нестабільного і мінливого середовища. Слід враховувати, що будь-яка система освіти – це підсистема певної соціальної системи. Своєю чергою, будь-яка соціальна система, природно, прагне до стабільності і стаціонарності, інакше кажучи, до самозбереження. А це призводить до того, що дітей вчать жити за зразками минулого. «Як генерали завжди готуються до минулої війни, так і педагоги готують своїх вихованців до минулого життя»<sup>3</sup>. В умовах змін, що спостерігаються, консервативна складова освітніх систем повинна зменшуватися, а творчий потенціал, навпаки, розкриватися і збільшуватися. Але педагогіка виявилася до цього не готова – переважно тому, що її прогностична функція не розвинена. Без прогностичної функції педагогічне знання приречене залишатися лише коригуючим колишні системи життєдіяльності, а не випереджальною наукою. Але оскільки будь-який концептуальний прогноз може бути лише імовірнісним, головне, на що можуть бути спрямовані педагогічні зусилля, – це на формування вміння мислити та толерантно діяти у взаєминах з іншими людьми.

<sup>1</sup> Немцев М. Что я сказал бы коллегам-преподавателям философии, если бы мог / *Идеи и идеалы*. № 1 (15). Т. 1. 2013. С. 33–35.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Цофнас А. Ю. Опережающая педагогика. *Międzynarodowa Konferencję “Filozofia i pedagogika twórczości – główne problemy, podstawowe rozstrzygnięcia*. Warszawa, 12-13 maja 2011 r.

## Слабкі, сильні та ресурсні освітні системи

Випереджальна педагогіка передбачає, що будь-яка дисципліна, котра викладається, повинна перенести акцент із сумативної передачі інформації та знань на тенденцію щодо їх еволюційних змін і перетворень. Тому метою випереджаючої педагогіки є навчання усвідомленому застосуванню системного підходу. Слід виходити з припущення, що учню доведеться в майбутньому самому будувати нові системи знання, нові технології, нові системи взаємин з іншими людьми і навіть новий світогляд в сучасних мінливих умовах. А застосування системного підходу дало б можливість планувати заздалегідь задані системні характеристики педагогічних результатів у термінах системних параметрів – таких як надійність, стабільність, форсивність, завершеність, автономність, стаціонарність та ін.

Очевидно, що затребуваними стають саме *сильні* освітні системи, які здатні ініціювати необхідні зміни<sup>1</sup>. Поняття «сильних» і «слабких» систем часто використовуються щодо освітніх об'єктів («сильна» школа, «сильний» факультет та ін.). Саме ж поняття «сили» та «слабкості» вимагає уточнення. У загальній параметричній теорії систем (ПТС) виділяються такі системні параметри, як *сила* (*форсивність* – від англ. *Force* – сила, зусилля) і *слабкість* системи. Коли елементи входять до системи, вони завжди певною мірою змінюються, саме тому що відношення змінює річ і тим відрізняється від властивості. Коли входження до складу системи змінює елемент істотно, значною мірою ми маємо приклад *сильної* системи. В протилежному випадку система буде *слабкою*. У граничному випадку входження елемента в систему може взагалі зруйнувати слабку систему. Слід розрізняти наступні види форсивності (сильних систем):

- 1) субстратно-форсивні системи;
- 2) структурно-форсивні системи;
- 3) концептуально-форсивні системи.

Саме останній тип сильних систем найбільш цікавий з точки зору аналізу освітніх моделей. *Концептуально-форсивні* системи характеризуються проявом сильних властивостей на рівні концепту системи.

---

<sup>1</sup> Иванова Е. М. Сильные и слабые образовательные системы. *Людина, культура, техніка в новому тисячолітті* : матеріали XVII Міжнародної науково-практичної конференції. Харків : «ХАІ», 2016. С. 89–91.

Так, коли говорять про «сильну школу» або «сильного вчителя» – передбачається саме такий тип концептуальної форсивності – можливість однієї системи змінити концепт іншої системи. Таким чином, концептуально-сильні системи завжди впливають на сенс (ідею) всієї вихідної системи.

Проблема сучасних вітчизняних університетів пов'язана з тим, що такі (багато в чому замкнуті) системи є *ресурсними* для студентів, випускники часто не отримують необхідних адаптаційних резервів для самостійного функціонування в суспільстві.

Поняття адаптації відіграє важливу роль у багатьох областях соціального знання. Як правило, під соціальною адаптацією розуміють взаємодію індивіда або групи з середовищем, в ході якого узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Найважливішим компонентом адаптації є узгодження очікувань суб'єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища.

Часто процес адаптації пов'язують зі стабільним середовищем і пристосуванням людини до постійних вимог тієї чи іншої соціальної системи. На цій підставі будують різні технології для успішного пристосування, описують способи соціальної адаптації, наприклад, такі як прийняття норм і цінностей нового соціального середовища і т. п. Але нове середовище далеко не завжди здатне прийняти, а ті, хто адаптується (індивід або група), не завжди здатні на прийняття нових норм і цінностей.

До системного аналізу соціальної адаптації випускників університетів можна підійти з двох сторін: розглядати адаптаційний процес як синтез двох різних систем, коли в систему входить підсистема зі своїми концептом, структурою та елементами, або розглядати процес як приєднання нового елемента до вже існуючої системи.

При варіанті, коли не лише приймаюча система, але й новий елемент розглядаються як дві різні системи, ми маємо справу з *синтезом* двох систем. При цьому синтез можливий лише в тому випадку, якщо система і майбутня підсистема збігаються за концептом. Якщо ж взяти до уваги, що одна і та ж структура може бути у системах, різних за субстратом, то можна сказати, що структурний ізоморфізм (збіг систем за структурою) створює оптимальні умови для того, щоб випускник успішно прийняв нові умови життя. Але, як правило, соціальний досвід і стиль комунікації, який впливає на побудову міжособистісних

відносин (тобто структуру), в цих системах не є однаковим, що й перешкоджає всьому процесу адаптації.

Сприяти успішній адаптації та надавати необхідний адаптаційний ресурс випускникам буде набір певних властивостей системи. Наприклад, структурна відкритість – коли система буде прагнути завершити свою системоутворюючу функцію за рахунок іншої. Університет у 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.

Приймаюча система також повинна володіти певним набором системних властивостей, щоб приєднання до цієї системи відбувалось 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 має бути досить сильною, щоб міняти елементи, які до неї входять.

Таким чином, успішна адаптація випускників у соціумі пов'язана з необхідністю набувати потрібних системних властивостей. Загальна параметрична теорія систем пропонує три випадки того, яким чином набуття тих чи інших властивостей одними елементами системи впливає на набуття таких саме властивостей іншими елементами системи<sup>1</sup>:

1) придбання деякої властивості одним елементом системи сприяє тому, що й інші елементи набувають таких самих властивостей. Подібний тип систем називають *індукційним*;

2) придбання властивості одними елементами ніяк не впливає на придбання цієї ж властивості іншими елементами системи. Такий тип систем називають *інерційним* по відношенню до даної властивості системи;

---

<sup>1</sup> Уемов А. И., Сараева И. Н., Цофнас А. Ю. Общая теория систем для гуманитариев. Варшава: «Universitas Rediviva», 2001. С. 68-69.

3) придбання деякої властивості одними елементами перешкоджає придбанню цієї ж властивості іншими елементами системи. Цей тип систем називають *ресурсним*, тому що тут присутній деякий ресурс, який витрачається в міру того, як деякі елементи системи набувають певної властивості. Очевидно, що університет є ресурсною системою для випускників, але поза навчальним закладом випускник часто залишається без внутрішніх опор.

Наведені значення системних параметрів не є загальносистемними, а лише значеннями субпараметрів певного атрибутивного системного параметра, який вказує на придбання даних властивостей елементами системи. Крім властивості, в цій же ролі можуть виступати і відносини. Тут також виділяються три випадки. В одному з них встановлення певних відносин між одними елементами сприяє встановленню таких же відносин між іншими елементами. При цьому, на відміну від випадку придбання властивостей, утворюються нові об'єкти – підсистеми, елементи яких об'єднуються встановленим відношенням.

Отже, системний метод дослідження педагогічних проблем виявляється досить перспективним і релевантним наявним проблемам. Також навчання системному підходу та відповідному методу аналізу стає актуальним завданням для всієї освітньої системи. Не існує такої навчальної дисципліни, яка б не говорила про системи громадського або особистого життя і діяльності, системи людських уявлень, системи цінностей і норм, системи управління та інші. Системний підхід дозволяє озброїти людину раціональним інструментом для вирішення пізнавальних завдань, застосовуючи якісний, а не кількісний аналіз.

## **Інноваційний менеджмент**

Ступінь складності завдань, які постають перед навчальними установами, часто не відповідає уявленням про необхідні зміни, яких вимагає нова освітня модель. Наприклад, керівники закладів освіти часто не розуміють суті нових вимог і чекають точних вказівок, скажімо від Міністерства освіти та науки України. Ця ситуація пов'язана з тим, що високий рівень складності корелює з невизначеністю. І в тому, як переживається досвід невизначеності (в певному сенсі – безмежності), проявляється загальний рівень адаптивності та рефлексивності всієї системи. Практичним наслідком цієї невизначеності стає неефектив-

ний, а часом взагалі провальний менеджмент, який гальмує зміни в університеті.

Відомо, що комунікація всередині робочої групи чи колективу має багато нюансів, обставин, впливів і рішень, що за суттю є класичним прикладом «чорного ящика», на вході якого – завдання, на виході – певний результат. Те ж саме відбувається і в робочих процесах комунікації в освітніх установах: співробітники отримують завдання і процес комунікації, пов'язаний з її виконанням, є недоступним для рефлексивного аналізу, тому що практика ніколи не може бути формалізована настільки, щоб бути ефективною. Спроба вдатися до суворої нормативної комунікації в діяльності виявляється вкрай неефективною та взагалі є видом саботажу (так званий «італійський страйк»).

Це пов'язано з тим, що під час своєї діяльності людина робить безліч операцій, приймає рішення і створює мережеві структури, в яких ключовими діями (актантами) можуть бути не тільки вони самі, а й предмети, речі, явища тощо. Отже, проблема, що постає перед сучасним університетом, пов'язана з технологіями управління на різних рівнях.

Однією з перспективних менеджерських стратегій управління могла б стати система управління, побудована на принципах *agile*-методології. *Agile*-підхід спочатку вийшов зі сфери управління проєктами та розробки програмного забезпечення, а зараз визнається фахівцями однією з найбільш перспективних стратегій менеджменту. Концептуальні основи *agile*-підходу полягають в декількох аспектах.

Перший елемент гнучкого методу полягає в тому, що люди та взаємодії є важливішими за процеси, які відбуваються, та інструменти, які використовуються. Принцип людиноцентрованості реалізується завдяки утворенню горизонтальних зв'язків між учасниками освітнього процесу та наявності самоорганізованих процесів. З одного боку, ієрархічні системи не є цілком надійними та стабільними. А з іншого, в жорстких моделях керівництва непочутими залишаються так звані «периферійні» елементи, які начебто не є системоутворюючими. Але в ситуації нерівноважного середовища джерелом розвитку і виходу з невизначеності якраз є випадковість, несподіваність і нестійкість. Тому для розв'язання управлінських задач найбільш значущі не ті елементи, які начебто є максимально надійними та головуючими, а навпаки – ті, що знаходяться на периферії. Наприклад, такою «периферією» в технічно орієнтованому навчальному закладі може

бути філософська кафедра. Серед можливих гілок розгортання подій у досліджуваній системі, тобто структурі університету, далеко не всі є ймовірними, тому що закономірно виникає точка тяжіння всієї системи. Тому «маловагомі» елементи самі потребують прицільної уваги та моніторингу, так як саме в них знаходяться майбутній «атрактор» і новий системоутворюючий елемент.

Другий принцип *agile*-методології відзначає перевагу отриманого результату над супровідною документацією. Документування, планування та звітування щодо процесів, котрі відбуваються, забирає багато уваги та зусиль. Гнучкий менеджмент демонструє, що бюрократичні механізми загальмовують досягнення результату та є несумісними з творчою діяльністю як такою. Цей принцип також добре пов'язується з концепцією акторних мереж, так званою ANT-теорією. Згідно акторно-мережевої теорії, робоча документація (плани, звіти тощо) – це самостійні актанти робочого процесу, які починають діяти та зосереджувати на собі увагу, емоції та напругу людей. Ситуації авралів, зірваних дедлайнів, технічних помилок і затримок утворюють цілий паралельний вимір буття, притягуючи на себе безліч ситуацій та як воронка затягуючи ресурси, які могли би бути використані на розв'язання основних завдань.

Третій принцип *agile*-менеджменту полягає в тому, що співпраця та взаємодія із замовником є важливішою за процедури узгодження умов договірних зобов'язань. В університетській практиці це правило проявляється як взаємодія між трьома сторонами освітнього процесу – університетом, студентом і роботодавцем. Отримання зворотного зв'язку від суб'єктів взаємодії є більш пріоритетним, ніж з'ясування контрактів і формалізованих підстав співпраці. За цією установкою стоїть ідея людиноцентрованого менеджменту. Ані університет, ані підприємство чи фірма в процесі взаємодії не постають як юридичні особи, а завжди є живою комунікацією між людьми. Від того, наскільки продуктивною та приємною буде ця комунікація, залежить весь процес роботи, кінцевий результат, мотивація та емоційний стан суб'єктів взаємодії.

Четвертий стовп *agile*-методології управління полягає в тому, що готовність до змін є важливішою за дотримання початкового плану. Гнучкий менеджмент дає змогу побудувати варіативну систему освітнього процесу. Жорсткий та остаточно затверджений план дій, якого необхідно дотримуватись, в сучасних умовах призводить до того, що

набуті знання втрачають свою актуальність, а сама система стає неадаптивною. *Agile*-підхід допомагає змінювати напрямок, корегувати стратегію, адаптуватися до змін і розподіляти час залежно від супутніх обставин.

Таким чином, через адаптацію принципів *agile*-менеджменту до університетської практики з'являється реальна можливість до значних перевтілень в організації навчального процесу, який парадигмально буде відрізнятися від наявної ієрархічної та жорсткої системи управління.

## Системологія за розкладом

В рамках наукового знання (зокрема гуманітарного) виділяють структури, пов'язані з поняттями «система», «системні характеристики», «системні закономірності і закони». Саме загальна теорія систем вивчає довільні системи, що робить її релевантною для вирішення різних типів завдань. Загальна теорія систем за допомогою формально-логічних засобів забезпечує виведення одних системних властивостей або залежностей, виходячи із наявності інших.

В рамках загальної теорії систем вирішуються теоретико-системні проблеми. Дані проблеми набувають зростаючої актуальності в сучасному суспільстві, що має тенденцію до посилення інтеграції як знання, так і досвіду. Системний підхід все ширше проникає у практику. Теоретико-системні принципи моделювання дійсності стають засадами системної парадигми та особливого стилю мислення, притаманного дослідникам.

Незважаючи на дифузію системного підходу у всі сфери пізнання, у вищих навчальних закладах зараз відсутні прикладні дисципліни такого рівня узагальнення, як теорія систем. Зокрема, в університетах немає основ таких загальнонаукових дисциплін, як методологія ефективної діяльності, методологія винахідництва, прогнозування, планування тощо.

Доцільним було б упровадження в сучасну університетську практику окремого курсу під назвою «Основи системних досліджень». *Метою* даного курсу можна зазначити ознайомлення з основами різних теорій систем, з принципами і послідовністю системного уявлення об'єктів і процесів, з прикладами системної організації під час виконання наукової, дослідницької, управлінської та іншої діяльності.

Виходячи з того, що системологію можна трактувати як систему передумов, що стосуються кожної конкретної науки, на базі системології як загальнонаукового знання може здійснюватись органічне єднання і взаємне підсилення різних конкретних наук і навчальних дисциплін, де вони системно синтезуються в пізнавальній діяльності людства. Надбання, отримані в рамках одних наук, можуть використовуватись, за системними аналогіями, і в інших. Системологія відкриває надзвичайно широке коло міждисциплінарних зв'язків<sup>1</sup>.

Засвоєння курсу з основ системних досліджень стане не лише засобом відчуття цілісності світу знань та єдності світобудови. Це також і мнемонічний засіб. Тобто апарат для образного і компактного представлення інформації, а також для її запам'ятовування і формалізації. Останнє стає більш ефективним після системно-параметричного представлення інформації за допомогою мови тернарного опису.

Вивчення і застосування загальної теорії систем і мови тернарного опису націлено на розвиток у студентів логічного мислення, вміння робити узагальнення, використовувати дедукцію й індукцію, аналогію, операції синтезу, аналізу і т. п. Вивчення мови тернарного опису дає студентам засоби і прищеплює їм навички до раціоналізації того досвіду, який вони набувають крізь призму свого унікального світосприйняття. А також вкорінює звичку до ефективної схематизації й структуризації змістовних практичних задач. Мова тернарного опису допомагає будувати такі моделі, які спонукають звертати увагу на сутнісні властивості дійсного стану речей.

Отже, основні *завдання* курсу полягають в наступному:

- одержати знання з методології системних досліджень;
- визначити специфіку системної організації знання та функцій системології в соціальній структурі суспільства та житті особистості;
- практично застосовувати знання щодо загальної теорії систем як компонентів методології наукових і філософських досліджень.

Курсом передбачається, що в результаті проходження навчання за пропонуємим планом студент буде *знати*:

- основні категорії та принципи параметричної загальної теорії систем;

---

<sup>1</sup> Савусін М. П. Системологію – в школу. Одеса, 2007 (рукопис).

- перелік основних проблем, що виникають під час побудови загальної теорії систем;
- специфічні риси системної організації наукового і філософського знання;
- основні форми існування та функціонування системологічного знання;
- історичні передумови виникнення сучасної системологічної проблематики;
- особливості застосування системологічного знання в науковому та філософському пізнанні світу;
- особливості функціонування системологічного знання в сучасному інформаційному суспільстві;
- взаємозв'язок науки і техніки з сучасними етичними, теологічними та філософськими проблемами.

Навчання за курсом «Основи системних досліджень» буде сприяти набуттю наступних *вмінь і навичок*:

- структурувати початкову інформацію про об'єкти наукового та філософського дослідження як систему, характеристики якої були б достатніми для можливої наступної формалізації відповідного знання;
- системологічно коректно зіставляти та встановлювати баланс між різними системами знання;
- застосовувати системні параметри та системні закономірності для аналізу явищ духовного життя і суспільних процесів;
- об'єктивно та критично оцінювати досягнення сучасної філософської культури з використанням положень параметричної теорії систем;
- брати участь у дискусіях на суспільно-філософські та наукові теми, обґрунтовувати свою світоглядну позицію з використанням системних параметрів і закономірностей;
- застосовувати одержані знання з системної методології під час розв'язання професійних завдань;
- володіти методологією та методами системологічного пізнання для розвитку власних творчих здібностей.

Навчання за курсом «Основи системних досліджень» припустимо здійснювати за наступним *планом*.

*Тема 1.* Системні аспекти філософського знання. Визначення філософії. Взаємозв'язки філософії з наукою, релігією, мистецтвом. Філо-

софія та світогляд. Проблема оцінки філософії. Значущість системного підходу.

*Тема 2.* Філософські категорії системного підходу. Мова, властивість, зв'язки. Визначене, невизначене, довільне.

*Тема 3.* Генеза загальної теорії систем. Тектологія О. О. Богданова. Загальна теорія систем Л. фон Берталанфі. Сучасні напрямки системного підходу.

*Тема 4.* Елементи параметричної загальної теорії систем. Визначення поняття системи. Системні дескриптори. Двоїстість і доповнюваність. Принципи універсальності та відносності системного зображення. Системні параметри.

*Тема 5.* Порядок і хаос. Порядок і хаос у міфології. Порядок і хаос у природознавчих концепціях. Порядок і непорядок у параметричній загальній теорії систем.

*Тема 6.* Системні аспекти філософських проблем свідомості. Матерія і форма. Свідомість. Взаємозв'язки свідомості та матерії.

*Тема 7.* Теоретико-системні аспекти сенсу життя. Визначення поняття «сенси життя». Застосування системного підходу до розв'язання питання про сенси життя.

*Тема 8.* Теоретико-системна концепція добра та зла. Добро і зло. Визначення понять добра та зла.

*Тема 9.* Теоретико-системна концепція щастя. Визначення поняття щастя. Епікуреїзм. Хімічна та фізико-інформаційна модель щастя.

Отже, передбачувана структура курсу «Основи системних досліджень» дозволить досягти сформульованої мети та завдань навчання, оздобить студентів ефективним аналітичним інструментом, придатним для вирішення як професійних завдань, так і для особистісного зростання та цілісного розуміння процесів, які відбуваються у світі.

В цілому, події останнього часу – пандемія COVID-19 і початок економічної рецесії, змінюють пріоритетні напрямки держав світу, зокрема через необхідність тимчасового перерозподілу ресурсів для подолання соціальних і економічних наслідків, спричинених даними процесами. Втім, посилення потенціалу національних систем освіти мусить залишитися у фокусі державного управління та суспільства. Тому що саме випереджаючі педагогічні механізми та концептуальні рішення впливають на здатність виробляти ефективні відповіді на нові виклики сучасності.

## Розділ 3

# ЛЮДИНОВИМІРНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ

---

В. П. Натаров (Україна)

### САМООСВІТА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Розширювати свої знання можна лише тоді,  
коли дивишся прямо в очі своєму незнанню.

*К. Д. Ушинський*

Постановку проблеми самоосвіти в закладах вищої освіти зумовлює соціальне замовлення – дати здобувачам не лише суму знань, а й сформувати у них вміння самостійно поповнювати знання, орієнтуватися в стрімкому потоці наукової та професійної інформації.

Це означає, що навчання стає основою, стартом для безперервної та постійної самоосвіти, яка триває і після закінчення виші. Для становлення освіченої людини самоосвіта стає «засобом розширення і освіження систематичних знань», набутих у процесі навчання<sup>1</sup>.

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі звертається увага на те, що для забезпечення цих соціальних завдань необхідна особлива методика, яка передбачає не тільки збільшення часу на самостійну роботу, але й, перш за все, оволодіння здобувачами вищої освіти прийомами самостійної роботи, причому не шляхом отримання їх у готовому вигляді від викладача, а виявлення в ході активного пошуку самими здобувачами. Тож самостійній роботі надається провідне значення, накопичується практичний досвід роботи з формування

---

<sup>1</sup> Гальетов В. П. Проблемы самообразования молодежи в XXI веке. С. 73-77. URL: [http://pedsovet.org/compo-nent/option,com\\_mtree/task,viewlink/](http://pedsovet.org/compo-nent/option,com_mtree/task,viewlink/) (дата звернення 06.05.2020).

у здобувачів прийомів самоосвіти, раціональної організації розумової праці.

Оцінка цих тенденцій у методиці навчання і в практиці ЗВО вимагає психолого-педагогічного обґрунтування сутності самоосвіти.

Перш за все зазначимо, що не можна змішувати самостійну роботу і самоосвіту здобувачів (хоча самостійна робота і може переростати в самоосвіту). У дидактиці встановлено, що «... самостійна робота студентів – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі викладача, але за його завданням у спеціально відведений для цього час»<sup>1</sup>. Таким чином, самостійна робота включає наступні елементи: завдання, яке видане викладачем, і спеціально відведений час для його виконання; виконання завдання без безпосередньої участі викладача; подолання здобувачами пізнавальних труднощів; прояв розумової (або фізичної) напруженості для виконання завдання. Самоосвіта ж – це керована самим студентом систематична пізнавальна діяльність, яка має за мету вдосконалення освіти<sup>2</sup>.

Чим же є самоосвіта з психологічної точки зору? Трактуючи і самостійної роботи, і самоосвіти залежить від того, як розуміється сам процес навчання. Якщо навчання зводиться до накопичення нових знань, то відповідно й види самостійного навчання розглядаються як додаткова активність здобувачів вищої освіти в цьому ж напрямку. З нашої точки зору, навчання слід розглядати як діяльність, що включає ряд компонентів в їх єдності: мотиви, постановку і прийняття навчальних завдань, здійснення активних навчальних дій, самоконтроль та самооцінку здобувачів. При такому розумінні самостійна навчальна робота є одним із різновидів навчальної діяльності, в якій окремі її компоненти виконуються здобувачем самостійно, без безпосередньої участі викладача. Викладач формує навчальну діяльність, передає окремі компоненти для самостійного виконання, але за ним зберігається загальне керівництво навчальною діяльністю – вибір її завдань і способів, контроль за її результатами.

Самоосвіта, з точки зору цього підходу, може бути розглянута як особлива діяльність, що має свою специфічну структуру, яка відрізняється від самостійної роботи.

<sup>1</sup> Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб.; 2-е вид., стер. К.: Знання, 2011. С. 314. (Вища освіта ХХІ століття).

<sup>2</sup> Козаренков В. И., Козаренкова Т. Б. Самообразование в системе подготовки специалистов в высшей школе. *Вестн. РУДН. Сер. «Психология и педагогика»* 2012. № 2. С. 106.

няється від навчальної діяльності та її самостійних форм тим, що її основні компоненти – мотиви, завдання, способи дій і методи контролю визначаються самим здобувачем. Як правило, в основі самоосвіти лежать мотиви життєвого визначення, потреби, що не задовольняються в умовах ЗВО, більш зрілі способи роботи і контролю тощо.

Дуже важливо підкреслити, що для визначення характеру як навчальної діяльності, так і самоосвіти, головними з психологічної точки зору є ті способи діяльності, якими володіє здобувач. Відомий учений П. Я. Гальперін виділяє суб'єктивну готовність (мотиви) і об'єктивну готовність, яка включає володіння засобами, способами діяльності та самостійність. Самостійність – це важлива, але додаткова характеристика об'єктивної готовності. Тип готовності визначає не самостійність сама по собі, а спосіб дії, яким оперує здобувач. Наприклад, він може самостійно знайти спосіб виконання роботи або застосовувати його в нових умовах роботи, але якщо цей спосіб є нерациональним, не адекватним досліджуваному предмету, навчання не можна вважати повноцінним.

Що є основним змістом самоосвіти з психологічної точки зору? Подібно до того, як основним змістом навчальної діяльності є оволодіння новими способами дій, прийомами придбання знань, так і самоосвіта – це не лише додаткова активна робота щодо вдосконалення системи знань (їх розширення, поглиблення, зміцнення, систематизації тощо), але й активність, спрямована на вдосконалення самої своєї діяльності, збагачення її новими способами, освоєння нових типів соціальних відносин і нової позиції в діяльності, тобто внутрішній глибокий розвиток особистості. У цьому сенсі самоосвіта за своїм змістом невід'ємна від самовиховання, підпорядкована йому. Таким чином, зріла людина, що займається самоосвітою, рухома мотивами особистісного самовдосконалення (в тому числі удосконалення навчальної діяльності), які визначаються соціальними вимогами суспільства. Зміст, способи і джерела самоосвіти підпорядковані цим мотивам. Саме такі риси самоосвіти (підпорядкованість вимогам суспільства і своїм життєвим перспективам, звернення до змісту, що виходить за межі офіційних навчальних програм, володіння раціональними способами організації праці та її самоконтролю) мають бути притаманні пізнавальній діяльності дорослої людини (але, до речі, не всяка доросла людина ними володіє).

З чого же складається самоосвітня діяльність? Розглянемо рівні становлення самоосвіти. Виділяючи найпростіші з них (починаючи з епізодичного додаткового читання), покажемо, що їх недостатньо для самосвіти (а такі помилки побутують у здобувачів і навіть у викладачів). Але викладачеві необхідно враховувати наявність навіть цих нескладних форм самоосвіти, щоб заохочувати здобувачів, спиратися на них у подальшому при формуванні більш розвинутих її видів.

У навчальній діяльності можуть бути виділені принаймні два рівні:

- 1) навчальна діяльність за участю викладача,
- 2) самостійна робота.

На початку у навчальній діяльності домінують зовнішні (соціальні та пізнавальні) мотиви, бо вона є обов'язковою, внутрішні мотиви знаходяться на стадії становлення. Предметом навчальної діяльності є матеріал навчальної програми. Основними способами навчальної діяльності є активні дії щодо перетворення навчального матеріалу, його моделювання, виділення в ньому загальних принципів і понять та їх конкретизації тощо. У навчальній діяльності викладач визначає джерела засвоєння знань, характер і обсяг навчального матеріалу. Викладач також здійснює загальний контроль за результатами навчальної діяльності, поступово формуючи самоконтроль і самооцінку самих здобувачів. Рівень самостійної роботи характеризується тим, що все більше число компонентів навчальної діяльності передається для самостійного здійснення (починати рекомендується з самоконтролю і самооцінки, потім переходити до визначення способів і завдань роботи).

У самоосвітній діяльності на підставі наявних у літературі даних можна виділити три рівні:

- 1) супутні навчанню у ЗВО: самоосвіта здійснюється в межах навчальної діяльності, навчання коригує самоосвіту;
- 2) особлива самоосвітня діяльність (не цілком розгорнута) за рішенням окремих, у тому числі «утилітарних» завдань;
- 3) специфічна самоосвітня розгорнута діяльність щодо самовиховання особистості.

У самоосвітній діяльності домінують внутрішні (пізнавальні й соціальні) мотиви, бо вона завжди добровільна, але, безумовно, присутні й зовнішні (вимоги суспільства, оточуючих). Предметом самоосвіти є матеріал, що виходить за межі програми ЗВО. Керівництво викладача полягає у формуванні потреб, мотивів і способів самоосвіти,

з'ясування зв'язку самоосвіти з навчанням. Але здобувач вищої освіти вже сам визначає матеріал для засвоєння: його обсяг, терміни засвоєння, інформаційні джерела.

Різні рівні самоосвітньої діяльності розрізняються між собою за завданнями, які вирішує здобувач, і способам їх реалізації. Так, на першому рівні самоосвіти присутні, як правило, невизначені, розпливчасті завдання загального розвитку особистості (іноді їх називають безкорисливими). Способом самоосвіти на цьому рівні є епізодичний ситуативний розкиданий пошук додаткової інформації, шляхів розширення знань (читання додаткової літератури, відвідування окремих лекцій).

На другому рівні самоосвіти формуються більш конкретні цілі, причому домінують близькі цілі – здати іспити або заліки, вивчити іноземну мову, – без виразного їх зв'язку з удосконаленням особистості в цілому. Способами здійснення самоосвітньої діяльності на цьому рівні є вибіркове та систематичне засвоєння нової інформації, включення матеріалу навчальної програми до цього контексту; тут може мати місце не тільки засвоєння нових знань, а й оволодіння науковими методами мислення.

На третьому рівні самоосвіти домінують далекі цілі, пов'язані з життєвими перспективами, вибором професії та самовихованням. На цьому рівні самоосвіта включає принципово нові способи діяльності: усвідомлення здобувачем особливостей своєї навчальної діяльності та особистості, співвіднесення їх з вимогами суспільства, оцінка особливостей та їх перетворення, пошук і опрацювання нових способів пізнавальної діяльності, вироблення нових особистісних позицій, усвідомлення самоосвіти як особливої діяльності, співвідношення завдань і способів самоосвіти, розгорнуті самоконтроль і самооцінка, що виражаються в самоплануванні та розумному самообмеженні своєї діяльності.

Розглянемо окремі етапи становлення навчальної та самоосвітньої діяльності, характерні для періодів навчання у ЗВО, тобто вікові особливості самоосвіти.

Для здобувачів першого курсу є характерним входження в навчальну діяльність, послідовне оволодіння всіма її компонентами (навчальними завданнями, навчальними діями, а також діями оцінювання своїх результатів і самоконтролю). При ефективному формуванні

навчальної діяльності складається новий тип ставлення до досліджуваного навчального матеріалу. Здобувач вищої освіти вчиться бачити в ньому окремі властивості, оцінювати їх і перетворювати. До кінця першого курсу зазвичай вже формується перший рівень самоосвітньої діяльності – інтерес до додаткових джерел знання і т. ін.

На другому-третьому курсі навчання відбувається інтенсивне оволодіння формами спільної, колективної навчальної діяльності. У здобувача складається новий тип ставлення до навчальної діяльності. На основі оцінок оточуючих (дорослих, однолітків) він починає виділяти у власній роботі окремі властивості, оцінювати їх з точки зору суспільних норм, перетворювати свою навчальну діяльність. Самоосвітня діяльність представлена зазвичай її першим і другим рівнем, містить початок виходу за межі навчальної програми, поки недостатньо упорядкований і цілеспрямований.

На четвертому-п'ятому курсах провідною є навчально-професійна діяльність, навчання під кутом зору обраної професії. Здобувачі найбільшою мірою вже готові до самоосвіти, тому вона повинна сформуватися в особливу розгорнуту діяльність, що виходить за межі навчання у ЗВО. Самоосвіта має бути підпорядкована входженню у майбутню професію, самоформуванню професіонала та зрілої особистості<sup>1</sup>.

З яких завдань складається педагогічне керівництво самоосвітою? Головним завданням викладача є формування прийомів самоосвіти і розвиток у здобувачів активної навчальної діяльності в єдності її компонентів (навчального завдання, навчальних дій, дій самоконтролю й самооцінки). Спостереження показують, що чим більше уваги приділяється відпрацюванню всіх компонентів навчальної діяльності та їх зв'язку, тим більш підготовленими є здобувачі до власне самоосвітньої діяльності, тим вище її рівень. У цьому плані не слід відривати самоосвіту від усієї системи навчання у ЗВО, абсолютизувати роль самоосвіти: викладачеві треба бачити самому і показувати здобувачам тісний зв'язок самоосвітньої та навчальної діяльності, значення навчальної діяльності для самоосвіти і зворотний вплив самоосвіти на навчальну діяльність.

<sup>1</sup> Мальчукова Н. Н., Куликова С. В. Самообразование как часть системы непрерывного образования. *Современные проблемы гуманитарных и естественных наук* : материалы XXV международной и научно-практической конференции (26-27 ноября 2015 г.). Изд-во «Институт стратегических исследований»; Изд-во «Перо», 2015. С. 418.

Головними у педагогічному керівництві самоосвітою (всупереч поширеній практиці надання здобувачам більшої самостійності в навчальній роботі або більшого часу на самостійну роботу) вважаємо такі аспекти:

1) послідовне відпрацювання активних дій, способів навчальної діяльності (а пізніше самоосвітньої діяльності), ускладнення форм самоконтролю і самооцінки;

2) формування на цій основі внутрішньої потреби в удосконаленні способів навчальної діяльності, і далі – потреби в самоосвіті.

Отже, формування цілісної діяльності здобувачів (у єдності її мотивів і способів) – спочатку навчальної, потім самоосвітньої, є головним завданням викладача. Тільки у випадку, коли способи і мотиви самоосвіти сформовані, здобувачі можуть ефективно використовувати час, відведений на самостійну роботу.

Вище вже зазначалося, що самоосвіта з психологічної точки зору – це не тільки вдосконалення системи знань, а й вдосконалення діяльності – вміння управляти нею, змінювати її та перебудовувати, навіть удосконалювати мотиви й цілі такої діяльності. Тому головним для стимулювання самоосвіти є формування у здобувача вищої освіти нового типу ставлення до своєї діяльності: слід прагнути того, щоб він вмів виокремлювати компоненти навчальної роботи (навчальні завдання, що він вирішує; навчальні дії, що він виконує). Сама навчальна діяльність стає особливим предметом засвоєння навчальної інформації. Цьому сприяють численні вправи і питання щодо аналізу навчальної діяльності, які викладач може ставити на занятті.

Наприклад:

1. Який результат своєї роботи ти очкуєш, в якій спосіб ти плануєш його досягти, чи є інші способи досягнення цього ж результату, як вони співвідносяться?.

2. Визнач завдання своєї навчальної роботи, обери спосіб дії, що відповідає завданню, зміни завдання і з'ясуй, як зміниться спосіб.

3. Визнач етапи своєї навчальної роботи: постановку завдання, вибір способів дій, виконання дій самоконтролю й самооцінки, виконай сам послідовно ці етапи на матеріалі конкретної роботи, запиши графічно (у вигляді схеми, значків) послідовність етапів.

4. Сплануй свою навчальну роботу: визнач, що є її більш далеким завданням, що – ближчим, які дії необхідні для вирішення цих за-

вдань, назви перше, друге, третє (або третя, друга, перша дія); виріши, скільки часу потрібно для кожного етапу роботи, який етап для тебе є важчим, який легшим, які твої дії відпрацьовані краще, які гірше.

5. Ще раз переглянь послідовність виконання всієї роботи на основі аналізу своїх індивідуальних можливостей, перевіряй себе на кожному етапі роботи» і т. ін.

Виконання подібних вправ призводить до формування дій самоконтролю (покрокового – за ходом роботи, за результатом), оцінювання себе (адекватного і диференційованого – за способом роботи на її окремих етапах), що й складає психологічний механізм виховання способів самостійного поповнення знань і самоосвіти. Тоді самостійність навчальної роботи виникає як наслідок оволодіння засобами та методами побудови своєї навчальної діяльності. Сформовані способи самоосвіти виражаються, зокрема, в тому, що зіткнувшись із завданням, здобувач може уявити, «програти в розумі» діяльність щодо її вирішення. На цій основі пізніше складається індивідуальний план і стиль навчальної та самоосвітньої діяльності: здобувач усвідомлює індивідуальні особливості своєї діяльності, оцінює їх, перетворює в зв'язку з цими оцінками і вимогами оточуючих, виробляє свої індивідуальні та оптимальні способи самоосвіти.

Іноді виникає питання: чи не призводить робота щодо формування прийомів самоосвіти до перевантаження? Безумовно, певний запас часу і зусиль спочатку доводиться витратити, проте ця робота пізніше з лишком окупається. Самоосвіта – це значний резерв для подолання перевантажень. У літературі наведено дані про те, що самоосвіта зменшує загальні витрати часу і сил, підвищує мотивацію до навчання, піднімає емоційний тонус, відновлює працездатність, знижує стомлюваність. Описано багато різних форм організації навчальної праці, виховання раціональних прийомів і гігієни розумової діяльності здобувачів. Систематизуємо та проінтерпретуємо коротко ці види робіт з точки зору психолого-педагогічних завдань самоосвіти, що були означені вище.

1. Головним напрямком у вихованні прийомів самоосвіти у ЗВО є робота викладача на заняттях з формування навчальної діяльності в єдності її компонентів. Тому заняття – це важливий резерв самоосвіти. Відпрацювавши окремі компоненти навчальної діяльності, викладач передає їх для самостійного виконання, причому першими пере-

даються дії самоконтролю та самооцінювання, потім навчальні дії, постановка і вибір навчальних завдань і т. ін.<sup>1</sup>

Викладач має всі можливості для формування навчальної діяльності та діяльності самоосвіти, оскільки він навчає здобувачів вищої освіти знаходити способи діяльності, адекватні досліджуваному предмету. В ході тривалого засвоєння навчального предмета також є можливість показати роль системи навчальних завдань, послідовності та ієрархії навчальних дій у великих розділах навчального матеріалу, підкреслити роль плануючих форм самоконтролю й самооцінки і т. ін.

2. Іншим важливим напрямком роботи є формування прийомів навчальної діяльності, які умовно можуть бути названі міжпредметними. Ці форми роботи здійснюються на заняттях викладачем, або кураторами навчальних груп, в різних формах гурткової та факультативної роботи, присвячених темі «навчитися вчитися». До них належать:

а) прийоми смислової переробки тексту, укрупнення навчального матеріалу, об'єднання його у великі блоки (іноді їх називають глобальними темами), виділення найбільш узагальнених ідей, принципів, законів, правил, формул, справедливих для всього цього матеріалу, запис великих блоків матеріалу у вигляді схем (одним із широко відомих прикладів у навчанні таким прийомом є складання опорних конспектів; сюди належать і прийоми виокремлення в матеріалі узагальнених типів завдань, самостійна побудова здобувачем системи завдань певного типу);

б) прийоми культури читання (наприклад, так званого динамічного читання великими синтагмами) і культури слухання, прийоми короткого і найбільш раціонального запису (виписки, план, теза, конспект, анотація, реферат, рецензія, загальні прийоми роботи з книгою);

в) загальні прийоми запам'ятовування – структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну і слухову пам'ять;

г) прийоми зосередження уваги, що спираються на використання різних видів самоконтролю: поетапну перевірку своєї роботи, виділення «одиниць» перевірки, порядку перевірки і т. ін.

---

<sup>1</sup> Евдокарова Т. В., Дмитриева С. Н. Самообразование студентов, как одна из форм подготовки к профессионально-педагогической деятельности. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 30. С. 25-27. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56609.htm> (дата звернення 06.05.2020)

д) загальні прийоми пошуку додаткової інформації (робота з бібліографічними довідниками, каталогами, словниками, енциклопедіями) та її зберігання в домашній картотеці;

е) прийоми підготовки до іспитів, заліків, семінарів, лабораторних робіт і т. ін.;

ж) прийоми раціональної організації часу, розумного чергування праці й відпочинку, важких і легких, усних і письмових завдань, загальні правила гігієни праці (режим, прогулянки, порядок на робочому місці, його освітлення і т. ін.).

Наведені два шляхи педагогічного керівництва самоосвітою спрямовано на формування, перш за все, прийомів і способів самоосвіти. Для формування цілісної діяльності самоосвіти слід приділяти увагу і його мотиваційній стороні<sup>1</sup>.

3. Розвитку схильності до самоосвіти сприяють численні форми роботи поза закладом вищої освіти, котрі створюють загальну внутрішню готовність, установку, мотивацію до самоосвіти. Збори здобувачів та їх звіти, гуртки, факультативи, стінгазети, бюлетені самоосвіти допомагають осмислювати досвід самостійної роботи, аналізувати індивідуальні особливості навчальної діяльності (мотив навчання, сильні й слабкі сторони навчальної роботи, вміння конспектувати, працювати з довідниками тощо), складати індивідуальний план самоосвіти.

4. Мотиваційній готовності до самоосвітньої діяльності також сприяють заходи загальнокультурного розвитку – відвідування театрів, виставок, музеїв. Вони стимулюють розвиток особистості в цілому і роблять її відкритою для самоосвіти. Тут з'являється можливість не тільки для загальної самоосвіти, але й для політичної, естетичної самоосвіти, а крім того виникають умови для здійснення колективних форм самоосвітньої діяльності. Бажано, щоб ці напрямки роботи з самоосвіти обговорювалися на факультетських зборах, Вчених радах.

5. Вкрай необхідною є активна робота з впровадження прийомів самоосвіти самих здобувачів, при цьому слід врахувати, що існує література, яка містить поради щодо самоосвіти.

В цілому всі види робіт, спрямованих на формування способів, прийомів, потреб і мотивів самоосвіти здобувача, які пропонуються

---

<sup>1</sup> Мальчукова Н. Н., Куликова С. В. Готовность студентов к самообразованию в ракурсе профессионального самоопределения. *Молодой ученый*. 2017. № 10. С. 434–436.

викладачем або куратором, безумовно підготують здобувача до безперервної самоосвіти впродовж усієї професійної діяльності.

У багатогранній роботі щодо підвищення якості підготовки майбутніх фахівців одне з центральних місць належить питанням вдосконалення управління навчальною діяльністю здобувачів, але, на жаль, вони поки ще недостатньо висвітлюються в психолого-педагогічній літературі.

Особливо актуальною є проблема оптимізації управління освітньою працею на рівні факультету. Така постановка питання зумовлена прагненням насамперед знайти раціональні шляхи організації навчальної роботи поза рамками обов'язкових занять, створити систему самоосвітньої діяльності здобувачів, встановити канали зворотного зв'язку, посилити координацію діяльності всіх навчальних і позанавчальних допоміжних підрозділів факультету. Управління самоосвітньою діяльністю на рівні факультету розглядається як спрямований вплив на весь колектив, а також на окремих здобувачів з метою організації та координації самостійної діяльності майбутніх фахівців, забезпечення узгоджених і раціональних дій усіх ланок цієї роботи. Під оптимальним розуміється такий варіант управління самоосвітньою діяльністю, який найбільшою мірою стимулює мотивацію здобувача в процесі засвоєння знань за рахунок більш повного використання можливостей людського організму, скорочення витрат непродуктивної навчальної самостійної праці.

На основі принципів положень наукової організації навчального процесу у ЗВО, управлінням в системі «самоосвітня інтелектуальна робота» передбачає виконання конкретних завдань: по-перше, написати і видати необхідні методичні посібники, а по-друге, розробити програму підготовки до названої праці. Для вирішення першого з цих завдань пропонуємо на першому етапі видати спільні з ректоратом і вченими університету роботи: (наприклад) «Учись вчитися», «Як займатися самоосвітою в ЗВО», «Методика самоосвітньої інтелектуальної праці» та інші. Названі матеріали допоможуть викладачам більш цілеспрямовано і науково обгрунтовано надавати здобувачам допомогу в плануванні та здійсненні освітньої інтелектуальної праці, з урахуванням особливостей їх майбутньої професії, бюджету особистого часу і рівня розвитку, а здобувачам – активно включитися в самоосвітню роботу. Одночасно з цією ж метою пропонуємо розробити програму для першокурсників «Питання самоосвітньої інтелектуальної праці»,

в яку включити питання планування й організації, гігієни й культури самостійної інтелектуальної праці, роботу над лекцією, з книгою, питання бібліографування. Для надання методичної допомоги у керівництві самоосвітньою інтелектуальною працею здобувачів викладачам і кураторам академічних груп рекомендовано відповідні питання включити у програму «Теорія і практика самоосвітньої інтелектуальної праці в закладах вищої освіти».

Мірою вирішення завдань першого етапу – впорядкування самоосвітньої інтелектуальної праці першокурсників і надання методичної допомоги викладачам – перейти до наступного етапу роботи – до організації аналогічної роботи на всіх курсах, у всіх ланках навчально-науково-виховного процесу.

Складні завдання цього етапу вимагають від вчених ЗВО: по-перше, розробки системи підготовки фахівця, визначення місця і ролі самоосвітньої інтелектуальної праці здобувача вищої освіти в усіх ланках цієї системи; по-друге, впорядкування роботи деканатів, кафедр, лабораторій, кабінетів, бібліотеки та інших підрозділів закладу вищої освіти; по-третє, систематизації контролю та самоконтролю. Інакше кажучи – комплексне вирішення даної проблеми в теорії та практиці університетської підготовки фахівця.

Першим кроком на шляху до поставленої мети необхідною, на наш погляд, є розробка, видання та впровадження в практику роботи всіх навчальних підрозділів «Комплексної програми формування всебічно розвиненої особистості фахівця в університеті». Особливість цієї програми визначається тим, що поряд з підготовкою майбутнього фахівця в ній планується робота щодо формування якостей освіченої людини в різних видах академічної, суспільно-політичної, трудової та культурно-побутової діяльності. Просвітницький і діяльний підхід, слово і справа в ній поєднані.

У відповідних розділах програми рекомендовано надати конкретний перелік знань, навичок, умінь і якостей, якими має оволодіти здобувач на кожному році навчання, а також основні види самоосвітньої інтелектуальної праці, що забезпечують формування якостей всебічно розвиненої, соціально активної особистості.

Якщо на першому етапі роботи засвоєння першокурсниками знань і вмінь самоосвітньої інтелектуальної праці здійснюється переважно за допомогою викладачів кафедр і кураторів навчальних груп, то робота зі здобувачами старших курсів переноситься вже на загально уні-

верситетські (факультетські) кафедри та методичні відділи. Наприклад, вже на другому курсі, мірою розширення діапазону професійної спрямованості навчання та включення здобувачів у вивчення суспільних, педагогічних і спеціальних дисциплін, кафедри планують роботу щодо розвитку вмінь самоосвітньої інтелектуальної праці з урахуванням особливостей цих предметів. Активізується також самоосвітня робота другокурсників з розширення загального, ідейно-морального, науково-методичного та культурного кругозору. А це, своєю чергою, є підготовкою до наступного етапу навчання в університеті.

Набуті знання та вміння самоосвітньої інтелектуальної праці отримують конкретне вираження в творчих справах здобувачів третього курсу, особливо в різних видах практики, на виробництві, в написанні курсових, підготовці до написання дипломних робіт і проектів тощо. З цією метою в кафедральних робочих програмах необхідно передбачити різні завдання та методичні заходи, що сприятимуть озброєнню здобувачів системою знань і умінь самостійної науково-практичної діяльності. Перелік цих завдань має знайти відображення в розроблених і впроваджуваних в практику ЗВО методичних матеріалах «Система науково-дослідної роботи університету».

На старших курсах рекомендовано розробити і читати спеціальний курс «Підготовка майбутнього фахівця до самоосвіти». Спецкурс, що розрахований на майбутнього професіонала, має на меті: а) навчити плануванню й організації самоосвітньої роботи з розвитку та самовиховання; б) підготувати майбутнього фахівця до самоосвіти як до основної форми розширення загального, ідейно-морального, професійного та культурного кругозору. Викладання спецкурсу здійснюється викладачами кафедр. На кожному факультеті відображається специфіка освітньої інтелектуальної праці, особливості оволодіння майбутніми фахівцями вміннями і навичками названих вище видів самоосвіти. Включені до спецкурсу практичні завдання дозволяють старшокурсникам брати участь у різних видах пізнавально-практичної діяльності. Даний спецкурс фактично завершує систему формування вмінь і навичок самоосвітньої інтелектуальної праці з основних етапів самостійної роботи і самоосвіти. Водночас закріплення умінь і навичок самоосвітньої інтелектуальної праці триває у всіх формах навчально-практичних занять – у ЗВО і поза ЗВО, під час професійної практики та стажування.

З метою впорядкування роботи факультетських підрозділів з керівництва самоосвітньою інтелектуальною працею здобувачів і вдосконалення якості його проведення, декани та завідувачі кафедрami складають плани-графіки самостійної роботи, в яких відображають не лише різні види цієї роботи з предметів, а й конкретні рекомендації щодо оптимізації відповідних науково-практичних аудиторних і позааудиторних завдань, творчих робіт.

Ефективність будь-якої роботи, як звісно, забезпечується не лише гарною організацією, але й науково обґрунтованим контролем і самоконтролем за їх упровадженням у самоосвітній досвід здобувача. Меті такого контролю і самоконтролю може слугувати розроблений в ЗВО і впроваджений в практику роботи факультетів «Комплексний план самоосвіти здобувача вищої освіти на період навчання в університеті». Названий план складається за семестрами і включає в себе різні види академічної, громадської, наукової, трудової та культурно-побутової діяльності. Планування самоосвітньої роботи з названих видів діяльності та контроль за її виконанням здійснюється куратором й іншими особами за розділами: навчальна робота – викладачем; наукова – керівником теми; професійна практика – керівниками відповідних видів практики і т. ін. Крім повсякденного самоконтролю здобувача і керівників, відповідальних за різні види самостійної пізнавальної та практичної діяльності здобувача, контролювати і відповідно оцінювати його роботу можуть й інші особи, від викладача до ректора включно. Практичне значення названого комплексного плану полягає також у тому, що він є важливим методичним документом щодо вдосконалення всього навчально-наукового виховного процесу на факультеті. Заповнити його можна тільки тоді, коли ґрунтовно врахована і спланована самостійна робота здобувача за всіма видами діяльності та на всіх підрозділах факультету, а також у разі ретельного аналізу плану куратором, і під його керівництвом – кожним здобувачем.

На нашу думку, впровадження запропонованої системи самоосвітньої інтелектуальної праці здобувачів вищої освіти в практику будь-якого ЗВО дозволить більш ефективно вирішувати проблему підготовки всебічно розвиненого фахівця не лише до професійної діяльності, а й до подальшого вдосконалення своїх знань, професійних умінь, розширення загального і культурного кругозору після завершення навчання у закладах вищої освіти.

Сучасна система освіти вступила в ту стадію свого розвитку, коли «запасу» знань і вмінь у більшості викладачів уже не вистачає для продуктивного здійснення педагогічної діяльності. Інформатизація освіти призвела до зміни вимог до кваліфікації педагогічних кадрів, рівня їх психолого-педагогічної компетентності. Для адекватної взаємодії із здобувачами вищої освіти нового покоління змінюється характер педагогічної роботи та роль педагога. Тому самоосвіта викладача ЗВО стає насущною проблемою. Мінливість соціально-культурної ситуації, безперервне реформування освіти й поява нових нормативних документів, очевидний бум наукових публікацій, пов'язаний з посиленням вимог до публікаційної активності вчених, тенденції до розвитку міждисциплінарної науки – все це вимагає постійної повсякденної самоосвіти.

Під самоосвітою викладача розуміється діяльність, спрямована на оновлення, розширення та поглиблення наявних у нього знань, навичок і умінь, з метою всебічного розвитку своєї особистості та досягнення високого рівня професійної компетентності.

Особливості самоосвітньої діяльності залежать від індивідуальності педагога, конкретних умов його життя, мають різне значення для викладачів різного віку, залежать від відношення до професії, тривалості досвіду роботи. Для багатьох викладачів самоосвіта стає необхідним елементом способу життя, тому що «... вона є особливою, по власному переконанню, по насущній внутрішній потребі. У цей період самоосвіта, що вбудована в повсякденне життя, стає своєрідним “вічним двигуном” науково-педагогічної активності викладача», – стверджує А. С. Роботова<sup>1</sup>.

Викладач виходить з того, що від нього потребують всебічних знань в області своєї спеціальності, ґрунтовної теоретичної підготовки, глибокого розуміння історичних і політичних питань. Йому не обійтися без серйозних знань педагогічних і психологічних основ навчання та виховання, без всебічної інформованості та компетентності в проблемах, що висунуті життям. Для значної частини викладачів кінцевою метою педагогічної самоосвіти стає залучення до творчого

---

<sup>1</sup> Роботова А. С. Повседневное самообразование педагога высшей школы на этапе профессиональной зрелости. *Непрерывное образование: XXI век.* 2016. Вып. 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnoe-samoobrazovanie-pedagoga-vysshey-shkoly-na-etape-professionalnoy-zrelosti/viewer> (дата звернення 06.05.2020).

пошуку, експерименту і дослідження, а найголовніше – до з'єднання наявних досягнень науки з практикою.

Все сказане особливо актуально для молодих викладачів, які не мають досвіду педагогічної роботи або спеціальної педагогічної освіти. В цьому випадку заповнити брак потрібних знань можна лише шляхом самоосвіти.

Підставою для самоосвіти викладача в зрілі роки стає широка пізнавальна спрямованість, у якій професійні мотиви явно й не явно об'єднуються з іншими: допитливістю, пізнавальним інтересом, прагненням до інновацій, пошуком відповідей на питання особистісної самореалізації.

Аналіз літературних джерел свідчить, що самоосвіта включає чотири основні напрямки: соціально-політичний, спеціально-науковий, психолого-педагогічний і загальнокультурний<sup>1</sup>. Перший напрямок зумовлений тим, що викладач є насамперед ідейним носієм державної ідеології в галузі освіти.

Другий напрямок відображає стрімкі зміни, що відбуваються в інформаційній, науковій і технологічній сферах. Підвищення освітнього рівня здобувачів, необхідність оволодіння спеціальністю вимагають від викладачів безперервного вдосконалення професійної психолого-педагогічної компетентності. Водночас кожен викладач має постійно стежити за всіма новинками не лише в своїй, але і в суміжних наукових галузях.

Необхідність третього напрямку обумовлена тим, що сучасний викладач – це, як правило, людина з широким колом інтересів, вчений – думачий, знаючий, закоханий у свою професію, майстер своєї справи. Професія педагога вимагає постійної роботи з «власною особистістю». За словами К. Д. Ушинського, вчитель живе доти, поки він вчиться, як тільки він перестає вчитися, в ньому вмирає вчитель. Ці слова набувають особливої актуальності в наш час.

Успішно вирішити відповідальні завдання з підготовки професійних і компетентних кадрів викладач зможе, якщо буде досконало знати принципи і методи навчання, виховання, враховувати закономірності

---

<sup>1</sup> Мальчукова Н. Н., Куликова С. В. Самообразование как часть системы непрерывного образования. *Современные проблемы гуманитарных и естественных наук* : материалы XXV международной и научно-практической конференции (26-27 ноября 2015 г.). Изд-во «Институт стратегических исследований»; Изд-во «Перо», 2015. С. 418.

педагогіки та психології вищої школи, вміло підходити до кожного, кого навчає, з урахуванням його індивідуальних особливостей, методично правильно і повчально проводити заняття. Важливо мати на увазі, що виховувати позитивну освітню мотивацію здобувачів може викладач, власна діяльність якого мотивована різноманітними чинниками, що взаємодіють між собою та утворюють потужну внутрішню силу, яка «стає джерелом пізнавального ентузіазму протягом довгих років професійної діяльності, вона рятує від емоційного вигорання та втоми, гальмує зміцнення у свідомості й діяльності стійких стереотипів і шаблонів»<sup>1</sup>.

Четвертий напрямок самоосвіти – підвищення загальнокультурного рівня. У всіх сферах культури педагог має йти в ногу з часом: бути обізнаним у сучасних тенденціях світової та вітчизняної культури.

Важко уявити викладача, який би зовсім не приділяв уваги власній самоосвіті, але часто вона здійснюється тільки в межах підготовки до занять. Тому йдеться про більш віддалену перспективу, кожен педагог повинен вміти «програмувати» самого себе, власні знання на кілька років вперед. Це вимагає ставлення до самоосвіти як до певної системи особистої навчальної діяльності. Для досягнення ефективності цієї роботи важливо:

- чітко усвідомити поставлені цілі та завдання;
- усвідомити потребу в тих чи інших знаннях і визначити засоби, прийоми і методи оволодіння ними;
- відібрати для вивчення літературу, інші інформаційні джерела, які найбільшою мірою відповідають діловим потребам, інтересам і смакам;
- виробити звичку систематично працювати;
- бути самокритичним і вимогливим до себе, здійснювати самоконтроль і самооцінку власних результатів;
- систематично удосконалювати культуру мислення.

Зміст самоосвіти значною мірою впливає і на стиль роботи викладача, який змінюється в залежності від життєвих цілей і планів, по-

---

<sup>1</sup> Роботова А. С. Повседневное самообразование педагога высшей школы на этапе профессиональной зрелости. *Непрерывное образование: XXI век.* 2016. Вып. 1(13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnoe-samoobrazovanie-pedagoga-vysshey-shkoly-na-etape-professionalnoy-zrelosti/viewer> (дата звернення 06.05.2020).

глиблення або ослаблення інтересу до предмету вивчення, ступеня розвитку умінь і навичок самостійної роботи.

Можна виділити кілька рівнів самоосвіти. *Перший* характеризується недостатньо глибоким, але стійким і певним ситуативним інтересом до досліджуваного предмета. При цьому підкреслюється епізодичне залучення до літератури, недооцінка самостійної систематичної діяльності. *Другому* рівню властива концентрація інтересів на більш вузькому колі предметів. Самоосвіта стає засобом досягнення певних педагогічних цілей і завдань. У порівнянні з першим, цей рівень може бути вужчим за змістом, проте набагато різноманітнішим за джерелами та формами самоосвіти. Однак організація самоосвіти на цьому рівні не є цілком економною, немає чіткого визначення раціональних шляхів роботи. *Третій* рівень є найближчим до пошукової, наукової діяльності. Він характеризується сформованістю організаційних умінь, раціональними формами особистої діяльності, чітким плануванням, конкретизацією зусиль на певних предметах, захопленістю роботою, що надають процесу пізнання цілеспрямованості й емоційності<sup>1</sup>.

Для забезпечення регулярності в роботі з самоосвіти кожному викладачеві рекомендується мати індивідуальний план. У плані передбачаються обсяг і черговість запланованих робіт, час, що відводиться на їх здійснення, розподіл годин роботи й відпочинку, цільова установка щодо даного виду самостійної роботи тощо. Планувати свою діяльність стосовно самоосвіти слід з деяким запасом часу, з розрахунком на непередбачені труднощі. Наявність твердого плану позбавить від поспіху і перевантаженості, які шкідливо впливають на якість самостійної роботи. Якісний план економить час, рятує від метушливості та нервозності.

Запорукою раціонального використання часу є режим. Мало хто не скаржиться на брак вільного часу, який, природно, є однією із істотних умов продуктивної самоосвіти. Але якщо придивитися до дійсно зайнятих людей, то насамперед впадає в очі їх висока організованість – зайнята людина все встигає. Навіть при максимальному

---

<sup>1</sup> Мальчукова Н. Н., Куликова С. В. Самообразование как часть системы непрерывного образования. *Современные проблемы гуманитарных и естественных наук* : материалы XXV международной и научно-практической конференции (26-27 ноября 2015 г.). Изд-во «Институт стратегических исследований»; Изд-во «Перо», 2015. С. 415.

педагогічному завантаженні викладач зобов'язаний протягом тижня виділяти два-три вечори і займатися не менше двох годин.

Головний інструмент духовного розвитку людини – читання, яке примножує багатство інтелектуального життя, розвиває розумові здібності, виробляє смак, вчить осягати прекрасне. Відомою є думка: люди перестають мислити, коли перестають читати. Спілкування з книгою – це заочне спілкування з мудрими людьми світу. Слід опановувати способами фіксації та зберігання одержуваної інформації, а також раціональними прийомами швидкого читання. Потрібно виробити звичку використовувати для читання різного роду паузи, малі проміжки часу, які виникають досить часто, а головне – непередбачено. У цих випадках корисно мати завжди наготові ноутбук або книгу, журнал.

Фахівці стверджують, що будь-яка людина може оволодіти мистецтвом швидкого читання. Звісно, що під час читання сприйняття тексту відбувається насамперед за допомогою очей. Однак уявлення про те, що при читанні працюють тільки очі й мозок, не зовсім вірно. Отримана при читанні інформація відпрацьовується мовленнєвим і слуховим аналізаторами. Повільний темп читання якраз і пояснюється низькою пропускну здатністю мовно-слухового каналу. Щоб навчитися швидкому читанню, потрібно відмовитися від промовляння й опановувати текст лише зоровим шляхом, великими інформаційними блоками.

При роботі з літературою доцільно керуватися деякими загальними правилами. Перш ніж приступити до читання книги, необхідно зорієнтуватися в її змісті, звернути увагу на прізвище автора, точне формулювання назви, познайомитися з передмовою. Потім через зміст вникнути в план книги, її структуру, побіжно ознайомитися з ілюстраціями, малюнками, діаграмами і т. п. Приступаючи до читання, спочатку слід уявити загальний зміст книги, послідовність викладу, висновки, до яких приходять автор.

Практика показує, що: 1) найкраще читати потрохи, але ґрунтовно; 2) надзвичайно важливе значення має вибір інформаційного джерела; 3) читаючи, час від часу потрібно зупинятися й осмислювати прочитане; 4) якщо якесь місце залишилось незрозумілим, корисно ще раз перечитати його задля осмислення того, що саме ви не зрозуміли: слова, виразу, думки і т. п.; 5) не залишати питання без відповіді: або запитати у когось, або знайти відповідь самостійно.

При читанні необхідно виділяти логічний стрижень у досліджуваному матеріалі, осмислювати прочитане і закріплювати його в пам'яті. Сприйняттю тексту дуже допомагає обговорення прочитаного з колегами. З цією метою корисні колективні обговорення, огляди, реферування і т. п. Важливо виробити у себе звичку знаходити приклади до теоретичних положень. Водночас слід прагнути резюмувати основні теоретичні та практичні положення, робити загальні висновки. Продуктивне читання передбачає самоперевірку і самоконтроль.

Важлива умова продуктивного читання – запис прочитаного. Він спонукає до глибшого обмірковування тексту. Форма запису залежить від характеру і змісту досліджуваного матеріалу, рівня підготовки викладача та наявності часу.

Поряд з читанням спеціальних книг необхідно систематично читати художню та мемуарну літературу, яка поглиблює життєве пізнання, підвищує загальний кругозір і культурний рівень, викликає високі естетичні почуття.

Одним із важливих показників ефективності самоосвіти є підвищення активності викладачів у сфері навчально-методичної та науково-дослідницької роботи. Навчання і виховання як об'єкти пізнання завжди представляли широке поле для пошуків, творчості, новаторства. Невипадково педагогіку називають однією з найбільш діалектичних наук. В сучасних умовах збільшилася чисельність невирішених психолого-педагогічних проблем. Рішення проблемних питань, що виникли, бажано шукати там, де теорія найближче стикається з практикою, а таким благодатним ґрунтом є робота в закладах вищої освіти.

Саме тому, одним із головних завдань в галузі самоосвіти викладачів є оволодіння знаннями в області ведення науково-педагогічних досліджень. Дослідницька діяльність викладача включає підготовку кандидатської або докторської дисертації, розробку монографій, підручників, навчальних посібників, брошур, написання наукових праць і статей, підготовку та проведення дослідницьких занять, складання наукових звітів, підготовку доповідей і наукових повідомлень, керівництво науковою роботою аспірантів, здобувачів вищої освіти, редагування і рецензування наукових праць, дисертацій, навчальних посібників тощо. Науково-дослідницька робота викладача – це творчий процес, який включає в себе організацію і проведення наукових досліджень, широке обговорення проблем науки й активне впрова-

дження в практику результатів досліджень. На відміну від наукової установи, науково-дослідницька робота в закладі вищої освіти тісно пов'язана з навчальною, і особливо з навчально-методичною роботою.

Викладач, який постійно займається науковими дослідженнями, користується значним авторитетом у здобувачів, його слово має особливу силу. Крім того, науково-дослідницька робота дозволяє викладачеві запроваджувати в навчальний процес ще не опубліковані результати своїх досліджень, ділитися зі здобувачами своїми думками, знахідками, тримати їх в курсі завдань даної науки, знайомити з перспективами її розвитку. Таким чином викладач нібито звітує про результати науково-дослідної роботи не лише в кінці року, а майже щодня – перед великою і допитливою аудиторією.

Усі види інтелектуальної діяльності є постійно діючим активатором духовного життя викладача, для якого самоосвіта – це «... своєрідний відхід від конкретних повсякденних турбот у сферу більш високих прагнень та інтересів, і релаксація (досягнення спокою), і витиснення зі свідомості станів непевності й тривоги, і вихід з питальних ситуацій за допомогою духовно-інтелектуального пошуку й духовної напруги»<sup>1</sup>.

Отже, самоосвіта – це не доля ентузіастів і новаторів. Вона є обов'язковим компонентом як навчання здобувача вищої освіти, так і педагогічної діяльності викладача. Самоосвіта має усвідомлюватися як соціальна необхідність, як відповідальність за свою професійну майстерність (наявну і майбутню) перед суспільством.

---

<sup>1</sup> Роботова А. С. Повседневное самообразование педагога высшей школы на этапе профессиональной зрелости. *Непрерывное образование: XXI век*. 2016. Вып. 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povsednevnoe-samoobrazovanie-pedagoga-vysshey-shkoly-na-etape-professionalnoy-zrelosti/viewer> (дата звернення 06.05.2020).

А. В. Ковбан (Україна)

## ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СПОСІБ ЗАЛУЧЕННЯ ДО «АКТИВНОГО НАВЧАННЯ»

Скажи мені – і я забуду,  
покажи мені – і я запам'ятаю,  
дай мені зробити – і я зрозумію.  
*Конфуцій*

Світ інформаційних технологій і віртуальної реальності кардинально змінив всі сфери суспільства, міцно зв'язавши їх з пізнавальною, дослідницькою діяльністю людини. Для сучасного покоління інформація стала і засобом, і метою діяльності, вимагаючи від кожної людини вміння навчатися протягом життя. Саме тому питання освіти пов'язано з питаннями: «Як, у який спосіб людина навчається?», «Наскільки інформаційні технології інтегровано в освіту, тобто стають освітніми технологіями?»

Широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, трансформація соціокультурних цінностей змінює освітню парадигму, вимагає переходу освіти від принципу адаптивності до принципу компетентності майбутніх фахівців. Це своєю чергою зміщує акценти в підходах до проектування ступеневої підготовки й організації навчального процесу в закладах освіти<sup>1</sup>.

Проблеми, пов'язані зі створенням інноваційних методів у системі освіти для задоволення соціально-політичних та інформаційно-технологічних потреб суспільства, перебувають у центрі уваги науковців з 40-х років ХХ століття. Значний внесок у вирішення проблем упровадження в освіту інноваційних розробок внесли вчені – О. В. Співаковський, В. А. Широков, М. С. Львов, Л. Є. Петухова, А. М. Гуржій, С. А. Раков, М. І. Жалдак, В. М. Глушков, Г. Рейнгольд, Е. Венгер, К. Свон, Е. Дейл, Б. Хайланд, Г. Бероуз, П. Ші, В. Ф. Шолохович, С. Пейперт та інші.

---

<sup>1</sup> Шаран Р. В.. Вимоги до професійної компетентності тьюторів у системі дистанційного навчання США. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2011. № 5. С. 10.

Сучасні здобувачі освіти належать до покоління, яке «виховане» інформаційними технологіями, а тому очікує певної якості викладання та навчання. Тож будь-яка перспективна система освіти не може орієнтуватися тільки на викладача як на єдине джерело навчальної та наукової інформації, потребує впровадження новітніх освітніх технологій.

Головними вимогами до освітніх технологій вважаються: концептуальність і науковість, структурованість, керованість, запланована ефективність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови.

На сьогоднішній день існує більше ніж 300 визначень поняття «освітні (педагогічні) технології». Виокремлено декілька підходів щодо тлумачення цих термінів:

- освітня технологія як новітній засіб навчання,
- освітня технологія як відкрита педагогічна система,
- освітня технологія як сукупність дій (система дій) чи діяльність,
- освітня технологія як проект (модель) навчально-виховного процесу,
- освітня технологія як галузь науки або педагогічного знання чи наука<sup>1</sup>.

Ми поділяємо розуміння освітньої технології як способу спільної діяльності вчителя та учнів, якому притаманні передусім: послідовність у реалізації дій (алгоритмічність); постійне та систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (діагностичність); взаємозв'язок основних елементів технології, таких як мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу; результат (системність). Освітня технологія є відкритою педагогічною системою, котра складається з концептуально-цільових компонентів (мета, яка відповідає освітнім концепціям), змістових (зміст технології), процесуальних (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб'єктів і об'єктів технології) та результативно-аналітичних (результат і його аналіз)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія. Тернопіль : «Підручники та посібники», 2008. С. 12.

<sup>2</sup> Освітні технології сучасних навчальних закладів : навчально-методичний посібник / О. Янкович, Ю. Беднарек, А. Анджесєвська. Тернопіль : ТНПУ ім В. Гнатюка, 2015. 212 с.

Для відтворення розвитку педагогічної технології цінною є ідея німецького вченого Й. Ф. Гербарта про те, що вихователю, який приступає до процесу виховання, необхідно мати своєрідну мапу чи план: «Те, що є важливим для вихователя, має бути розгорнуто перед ним як географічна мапа, або (за можливості) як план добре побудованого міста, де подібні напрями однозначно пересікаються і де око самостійно орієнтується без будь-якої підготовки»<sup>1</sup>.

Педагогічні основи освітніх технологій були сформульовані американським філософом і педагогом Джоном Дьюї<sup>2</sup> ще на початку ХХ століття та розвивалися послідовниками в різних країнах. Д. Дьюї запропонував і застосовував методи «активного навчання», він стверджував, що традиційній системі освіти, заснованій на придбанні та засвоєнні знань, потрібно протиставити навчання «шляхом діяння», коли нові знання видобуваються людиною з практичної діяльності та особистого досвіду.

У 1969 році Едгар Дейл, американський вчений і педагог ХХ століття, зробив висновок, що звичайне читання тематичної літератури або прослуховування лекцій є одним із неефективніших способів щось вивчити, тоді як практичне використання навчального матеріалу та навчання цьому інших визнано професором найбільш ефективним методом вивчення будь-якого матеріалу. Результати досліджень Дейла були оформлені у виданні «Dale's cone of experience», відомому як «конус Дейла». Аналіз «конусу» дає можливість оцінки явної переваги активного навчання над пасивним. Для прикладу можна сказати, що використання мультимедіа-технологій збільшує кількісні та якісні показники матеріалу, який більш запам'ятовується, в порівнянні з прочитаною лекцією, оскільки таке викладання включає застосування візуальних і аудіальних форм, що краще запам'ятовуються людиною<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Хрестоматия по истории педагогики. В 3 т. Т. 1. Античность, Средневековье / под общ. ред. А. И. Пискунова. М.: ТЦ Сфера, 2006. С. 289.

<sup>2</sup> Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957–2008) : монографія. Тернопіль : «Підручники та посібники», 2008. С. 12; Рогачева Е. Ю. Вклад Джона Дьюи в осмысление концепции нового учителя и его профессиональной подготовки. *Известия ВГПУ. Педагогические науки*. 2018. № 10. С. 13–14.

<sup>3</sup> Kovalenko I. Konus obucheniya Edgara Deyla [Elektronnyy resurs]. URL : <http://igorkovalenko.com/2012/05/24/konus-obucheniya-edgara-dejla/>

«Конус Дейла» отримав широке визнання та залишився гарним орієнтиром для педагогічних пошуків найефективніших технік навчання. Так, на основі «конуса» Дейла наприкінці 1970 років у Національній тренінговій лабораторії США було розроблено нову версію «впливу методів навчання на ступінь засвоєння матеріалу», яка отримала назву «Піраміда навчання». Запропонована піраміда явно демонструє, що «активне навчання» забезпечує отримання більш високих досягнень в освітньому процесі.

Дослідники по-різному оцінюють інтерпретації цієї моделі<sup>1</sup>. Деякі з них вважають, що саме аналіз властивостей цієї моделі може стати «ключем» до розуміння необхідності зміни самої моделі навчання – «від пояснення до дії», до моделі «від дії до пояснення»<sup>2</sup>. Інші вважають, що організація навчального процесу з використанням новітніх інформаційних технологій і максимальним залученням студентів є одним із першочергових завдань у викладанні будь-якої дисципліни<sup>3</sup>.

Відповідно до запропонованої «піраміди», найбільший ступінь засвоєння матеріалу дають практика конкретної роботи (75 %) та безпосереднє застосування набутих знань (90 %), тоді як звичайному прослуховуванню лекційного матеріалу та читанню відповідають показники 5 % та 10 % відповідно.

На особливу увагу заслуговує опис унікальних можливостей нових інформаційних технологій, реалізація яких стає передумовою небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості учня. Такими можливостями є наявність зворотного зв'язку, візуалізація навчальної інформації, легкий доступ до архівів з науковими посібниками, методичним забезпеченням і науковою періодикою, автоматизація

---

<sup>1</sup> О профессоре Дейле, его «конусе опыта» и «пирамиде обучения» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.openlesson.ru/?p=16822>

<sup>2</sup> Лук'янов Д. В., Гогунський В. Д., Колесніков О. Є. Від концепції «конуса в освіті» Едгара Дейла до моделі «воронки знань» і гнучких методологій управління проектами в освіті. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*. 2013. № 2 (5). С. 179-190.

<sup>3</sup> Kravchuk G., Shevchuk T. Simulation As An Interactive Method Of Educating Future Economics Specialists. *Physical and Mathematical Education*. 2019. Issue 2 (20). P. 59-65; Манюкова Н. В., Никонова Е. З. Организация интерактивного обучения с помощью MS EXCEL в качестве инструмента компьютерной симуляции. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Том 8. № 4. С. 101-112.

процесів інформаційно-пошукової діяльності, організаційного управління навчальною діяльністю та контролю якості знань тощо<sup>1</sup>.

Отже, «конус навчання» враховує можливість здобувача запам'ятати свій рівень залученості під час заняття та умовно поділяється на дві групи. Перша група рівня залученості «конуса навчання» пов'язана з відносно пасивною участю здобувача в освітньому процесі та поділяється на дві стадії – вербальне й візуальне сприйняття.

Перша стадія групи рівня залученості «конус навчання» – вербальне сприйняття. Умовно поділяємо сприйняття інформації в залежності від сприйнятого, це 10 % від прочитаного (ознайомлення з розділом підручника, читання роздаткового матеріалу тощо), 20 % від почутого (наприклад, лекція, донесення інформації).

Друга стадія поєднує вербальне та візуальне сприйняття і підвищує залученість здобувача. Проте здобувач не виконує активних дій та отримує 30% інформації від побаченого (дивиться на картинки), 50 % від почутого та побаченого (до цього можемо віднести перегляд фільму або відеоролика, спостереження за презентацією викладача та експонатів для ознайомлення, спостереження за конкретною дією суб'єкту або об'єкту, спостереження за певним явищем).

Романюк І. В.<sup>2</sup> стверджує, що «... основним засобом вербальної комунікації є текст, який породжується відправником повідомлення та сприймається реципієнтом», та робить висновок – вербальна комунікація відіграє вагомий роль у процесі діалогу, оскільки є основним засобом передачі інформації. Проте вербальні засоби комунікації ефективні разом з невербальними. Щодо сприйняття та засвоєння візуальної інформації, подібна інформація пов'язана з суперечністю між зростанням обсягів візуальної інформації та доступом до неї. Водночас візуальна інформація краще сприймається та дозволяє швидко й ефективно донести до глядача власні думки та ідеї. Фізіологічно, сприйняття візуальної інформації є основним для людини. Проте асоціації людини з кольором, символами, фігурами, образами завжди є

---

<sup>1</sup> Тарасіч Ю. Г., Співаковська Є. О. Організація семінарських занять студентів засобами ІКПС. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. № 17. С. 134.

<sup>2</sup> Романюк І. В. Вербальні та невербальні складники діалогічного мовлення мовців (на матеріалі прозових творів І. Нечуя-Левицького). *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство)*. Серія 8. Київ, 2016. С. 73.

індивідуальними та залежать від психофізичних і культурних особливостей, що необхідно враховувати в роботі з аудиторією.

Прагнення підвищити залученість здобувачів до навчання змушує деякі освітні заклади відходити від форми традиційної лекції. Наприклад, у 2017 році «Vermont Medical College of Medicine» (США) розпочав експеримент, замінивши аудиторні лекції на «активне навчання» у вигляді занять в малих групах, у форматі «problem-based learning». Студентам надавали можливість перегляду відеозаписів лекцій у вільний час. На наш погляд, подібний підхід є цілком виправданим, але внаслідок високої вартості непридатний для широкого застосування, навіть в «багатих» країнах. Залишається усвідомити обмеження традиційної лекції як засобу навчання та сконцентруватися на максимальному збільшенні її «коефіцієнта корисної дії» шляхом використання всіх існуючих можливостей<sup>1</sup>.

Проте деякі вчені вважають, що сучасна лекція не втрачає інформаційної функції, хоча й перестає бути провідною. Слід скоротити й обсяг відомостей, які здобувач може без зусиль отримати з інших джерел. Виходячи із специфіки аудиторії, лектор повинен сам визначати, що необхідно озвучити в аудиторії, що в руслі розглянутих проблем є найбільш значущим, які базові положення або свіжі факти й думки потрібно отримати «з перших рук», щоб викликати інтерес, привернути увагу, стимулювати мотивацію й активність здобувачів. Функції сучасної лекції – орієнтовна, методологічна, розвиваюча і виховна – не тільки не послаблюються, а й посилюються. Лекція стає особливо відповідальним засобом навчання, набуває нового змісту<sup>2</sup>.

Крім низької ефективності засвоєння інформації, до негативів традиційної лекції як засобу навчання відносять: відсутність стимулів для розвитку критичного мислення та здатності самостійно вирішувати завдання внаслідок пасивного характеру цього виду навчальної активності; відмову частини слухачів від додаткового користування підручником та іншими джерелами, в яких матеріал курсу викладено у більш повному обсязі; низьку відвідуваність унаслідок негативної

<sup>1</sup> Катерина Амосова. Чи варті лекції у вишах втраченого студентами і викладачами часу? URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/01/24/228603/>

<sup>2</sup> Загвязинский В. И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса. *Образование и наука*. 2014. № 1 (2). С. 34-46. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2014-2-34-46>

оцінки потенційної користі лекцій з боку багатьох студентів<sup>1</sup>. Цікаво, що в деяких публікаціях щодо медичної освіти в західній Європі наводиться показник – біля 50 % відвідуваності лекцій. Отже, українські студенти, які «голосують ногами», не унікальні.

Друга група «конус навчання» пов'язана з активною участю здобувача щодо його залученості до освітнього процесу і також поділяється на дві стадії – сприйняття та участь і дію.

Перша стадія активної залученості здобувача спрямована на запам'ятовування близько 70 % інформації від сказаного – це сприйняття та участь (виступ здобувача з промовою, захист написаної роботи, участь у дискусії), поєднання осмислення інформації здобувачем і презентація закріплених знань. Проведення дискусії передбачає виявити вміння здобувача, такі як організація обговорення певного наукового чи практичного питання, опис конкретного «професійного випадку» із досвіду викладачів. Залучення експертів дозволить плавно перейти до обговорення теми, активізувати увагу учасників, налаштувати на продуктивне обговорення проблеми. З позиції викладача, проведення дискусії дозволяє вести спостереження за розвитком групової динаміки та атмосфери в групі.

Друга стадія «конус навчання» дозволяє запам'ятати 90 % від сказаного та зробленого і будується на конкретних діях здобувача (виконання реальної дії з отриманої інформації та залучення різних типів пізнавальної діяльності, імітація реальної дії, виконання дії на тренажерах тощо). Залученість здобувача до дій може бути досягнута лише в тому випадку, якщо робота в організації спонукає і формує у людей: готовність (якщо цього вимагають інтереси організації) до додаткових зусиль, не обмежуючись посадовими інструкціями; почуття самоповаги, засноване на задоволеності своїми професійними досягненнями і своєю роботою; зацікавленість у досягненні важливих для організації робочих результатів; відповідальність за результати своєї роботи<sup>2</sup>.

Активні методи навчання сприяють успішному формуванню: здатності адаптуватися в групі; вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією; готовності брати на себе відповідальність за діяльність групи; здатності висувати і формулювати ідеї, проекти;

<sup>1</sup> Катерина Амосова. Чи варті лекції у вишах втраченого студентами і викладачами часу? URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/01/24/228603/>

<sup>2</sup> Митчелл А. Создание бренда изнутри путем вовлечения сотрудников. *Identity*. 2005. № 5. С. 10-12.

готовності йти на виправданий ризик і приймати нестандартні рішення; вміння уникати повторення помилок і прорахунків; здатності ясно і переконливо викладати свої думки, бути небагатослівним, але зрозумілим; здатності передбачати наслідки кроків, що робляться; вміння ефективно управляти своєю діяльністю і часом<sup>1</sup>. При активному навчанні здобувач дійсно стає суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, стає рівноправним учасником пізнавального процесу, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання<sup>2</sup>.

Для досягнення максимальної залученості використовується комп'ютерна симуляція, зі спеціально розробленим сценарієм із системою правил і завдань. Комп'ютерна симуляція формує компетенції, необхідні для успішної дії в реальній дійсності, моделюючи певну частину навколишнього світу, недоступну для безпосереднього вивчення через вимоги безпеки, високу вартість або технічну реалізацію. Вона надає можливість: наочної демонстрації абстрактних понять; вивчення об'єкта за допомогою зміни його параметрів; скорочення реальних термінів досліджуваних процесів. Хоча комп'ютерна симуляція передбачає для навчання або отримання оцінки виконаної роботи занурення людей у фіктивні умови, які імітують реальні ситуації, проте вона не дуже популярна в Україні<sup>3</sup>.

Також для підвищення залученості здобувачі можуть виконувати самостійні завдання, наприклад, проекти з різним змістом: соціальні, науково-дослідні, професійні. Реалізація проектів вимагає від здобувачів певних навичок і умінь (гностичних, проєктивних, комунікативних, організаційних, умінь і навичок управління та самоврядування тощо). Виконання проектів спрямовано на вирішення соціально значущих проблем, що стоять перед реальними клієнтами установ різного рівня. Якщо проекти є міждисциплінарними, це дозволяє здобувачеві вирішувати проблему з різних галузей знань.

Дослідивши досвід використання активних технологій навчання як однієї з найбільш практично орієнтованих, спрямованих на акти-

<sup>1</sup> Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна»* – *Dubna Psychological Journal*. 2012. № 2. С. 1-18.

<sup>2</sup> Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие. Саратов : «Наука», 2009. 52 с.

<sup>3</sup> Kravchuk G., Shevchuk T. Simulation As An Interactive Method Of Educating Future Economics Specialists. *Physical and Mathematical Education*. 2019. Issue 2 (20). P. 59-65.

візацію участі здобувача і сприяння розвитку професійних компетенцій, можна стверджувати про ефективність активних форм навчання. Також інформаційні технології суттєво впливають на формування діяльнісного компонента здобувача. Перевірка розвитку компонентів діяльності пов'язана з формуванням і закріпленням комунікативних, проектних, технологічних і рефлексивних навичок, що направляє здобувача на процес створення нового знання. Проте активне сприйняття інформації для формування навичок здобувача має поєднуватися з дієвими інформаційними технологіями.

Сучасні тенденції розвитку інформаційних технологій диктують необхідність розширення форм, методів і засобів навчання за рахунок широкого використання інформаційно-комунікативних підходів. Їх застосування в навчально-виховному процесі дозволяє значно підвищити ефективність наочності в навчанні, повніше й точніше інформувати здобувачів про досліджуваний об'єкт або явища за допомогою аудіовізуальних засобів.

Аудіовізуальні засоби – це особлива група засобів навчання, що використовується для передачі та сприйняття інформації, зафіксованої на різних запам'ятовуючих пристроях і на друкованих основах. Ми поділяємо думку, що ці засоби сприяють підвищенню ефективності сприйняття навчального матеріалу, перевірки рівня його засвоєння, опануванню вміннями та практичними навичками застосування отриманих знань, а також різноманітними засобами механізації трудомістких процесів у процесі навчання<sup>1</sup>. Аудіовізуальні засоби навчання виконують різноманітні функції: перші замінюють викладача як джерело знань; другі – конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, що дає викладач; треті є прямими об'єктами вивчення, дослідження; четверті – «посередники» між здобувачем освіти та природою або виробництвом у тих випадках, коли безпосереднє вивчення останніх неможливе або ускладнене; п'яті використовуються переважно для набуття здобувачем умінь і навичок – навчальних і виробничих; шості – символічні (знакові) засоби<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Борисюк О. Б. Використання аудіовізуальних засобів навчання в освітній системі України. *Veda a technologie: krok do budoucnosti*. 2016. D. 9. Pedagogika. P. 71.

<sup>2</sup> Аудіовізуальні засоби навчання. URL: <http://www.educationua.net/silovs-1193-1.html>

Мультимедійні засоби навчання є ширшим поняттям і включають, як зазначає М. В. Шевченко, візуальні, аудіовізуальні та адитивні засоби. Зміст кожного типу розкривається за допомогою аналізу способу донесення навчальної інформації до осіб, що навчаються, і способу її сприйняття реципієнтами. Візуальні засоби навчання (малюнки, проєкції, неозвучені відеозаписи) сприймаються студентами через зорові аналізатори, тобто безпосередньо чуттєво-наочним способом. Інформація, закладена в аудитивних засобах, доноситься через звукові аналізатори. Аудіовізуальні засоби навчання поєднують особливості передачі навчальних даних через комбінацію способів двох попередньо зазначених засобів навчання – за допомогою одночасного задіяння зорових і слухових аналізаторів<sup>1</sup>.

Проте використання мультимедійних засобів має певні недоліки: надмірне використання аудіовізуального матеріалу може спричинити втрату інтересу студентів до заняття; кожна навчальна ситуація – специфічна, тож не будь-який навчальний матеріал може бути ефективно поданий за допомогою аудіовізуальних засобів; як правило, викладачем багато часу витрачається на підготовку і перевірку обладнання (проектор, колонки і навушники, програмне забезпечення), методичного матеріалу для інтерактивного заняття тощо.

Отже, засоби навчання – це матеріальний або ідеальний об'єкт, завдяки якому виникає зв'язок між викладачем і здобувачем освіти для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Зв'язок як метод навчання суттєво впливає на якість знань здобувача, його інтелектуальний розвиток і професійне становлення. Зв'язок між викладачем і здобувачем базується на взаємопов'язаній діяльності, спрямованій на засвоєння здобувачем системи знань, набуття умінь, навичок, компетентностей. Для викладача зв'язок, що виникає в аудиторії, є важливим для набуття і розвитку власних професійних педагогічних навичок, а також стає формою освоєння нових методів навчання для формування компетентностей здобувача.

Щодо ефективності використання мультимедійних засобів, окремо слід зупинитися на наступних положеннях.

---

<sup>1</sup> Шевченко М. В. Дослідження особливостей і ролі мультимедійних засобів на заняттях з англійської мови в технічних ВНЗ. *Young Scientist*. 2017. April, № 4 (44). С. 484.

1. Зміцнення навичок викладача щодо підвищення ефективності навчально-методичного процесу. Ця проблема пов'язана з використанням як нових, так і традиційних форм організації освітнього процесу, поєднанням різноманітних педагогічних методів і інструментів. Зазначена проблема є комплексною і залежить від багатьох факторів: професійної діяльності викладача, стратегії вищої школи, тенденції освітньої політики тощо.

Професійна діяльність викладача вищої школи є багатограним явищем, що складається: з навчально-педагогічної діяльності (викладання); методичної діяльності; організаційної роботи; виховної роботи; наукової діяльності; громадсько-педагогічної діяльності (профспілкове членство, участь у громадських об'єднаннях, самоврядування, волонтерство, громадські доручення); академічної мобільності (викладання в інших закладах освіти; читання лекцій для різних категорій педагогічних працівників; викладання в закордонних закладах освіти); стажування; аналітико-оцінювальної діяльності (критичне осмислення власної професійної діяльності, аналізу її ефективності; звітності щодо різних видів виконуваної роботи); професійного самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання, саморозвиток)<sup>1</sup>. Стратегія діяльності викладача вищої школи залежить від соціокультурних умов, у яких функціонує система вищої освіти, та освітніх завдань щодо якості підготовки фахівця на конкретному етапі суспільного розвитку.

Визначені провідні тенденції у системі вищої освіти зумовлюють потребу в якісних змінах у підготовці фахівців і окреслюють вимоги до особистості викладача вищої школи. Роль викладача – організувати освітній процес, поєднуючи методи навчання, спрямовуючи їх на розвиток компетенцій, залучати учасників освітнього процесу до активної взаємодії через усвідомлення, рефлексію, саморозкриття. В освітньому процесі викладач виступає в ролі тренера, освітянина, модератора, вчителя, фасилітатора, методолога, психолога, тьютора, партнера, коуча, новатора, патріота, супервайзера тощо. Доречною є думка, що «... викладач несе відповідальність за організацію знання

---

<sup>1</sup> Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. *Професійна освіта: андрагогічний підхід* : монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 146-172.

в системі освіти, виступає в ролі медіатора, що трансформує наукове знання в доступні для учнів культурні форми»<sup>1</sup>. Отже, використання нових методів і технологій навчання сприяє набуттю викладачем навичок, які підвищують ефективність навчального процесу.

2 Привертання та утримання уваги здобувача через використання інтерактивних методів навчання. Представляючи особистісно орієнтований підхід у навчанні, вони передбачають спів-навчання (колективне, навчання у співпраці). Викладач частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, фасилітатора, творця умов для ініціативи здобувача. Інтерактивне навчання базується на власному досвіді здобувачів, їх прямій взаємодії з областю професійного досвіду, що засвоюється<sup>2</sup>. Для привертання та утримання уваги здобувача враховують індивідуальні особливості, наприклад такі, як здатність до сприйняття інформації, різні форми подання інформації, схильність до її забування тощо, що дозволяє керувати не тільки індивідуальним, але й груповим навчанням.

3. Наявність інтересу на різних рівнях і етапах навчання із урахуванням потреб здобувача пов'язана: з активізацією його пізнавальної діяльності через мотивацію, врахування особистості, розвиток здібностей тощо; з чутливістю до гендерних і культурних аспектів при плануванні, організації та реалізації навчального процесу. Важливими принципами навчання є: прийняття різності, увага до різноманітності як ресурсу для підвищення ефективності навчання; неприпустимість встановлення обмежень чи переваг для учасників освітнього процесу (замовників, провайдерів, тренерів, коучів, викладачів, здобувачів) за будь-якими ознаками (за виключенням відбору для участі у цільових навчальних програмах); розробка простого та зрозумілого плану роботи; можливість зробити процес отримання знань більш інтерактивним і цікавим<sup>3</sup>. Оновлення змісту навчання має здійснюватися на основі переосмислення сутності толерантного

---

<sup>1</sup> Доннікова І., Кривцова Н.. Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2019. № 26. С. 35. DOI: <https://doi.org/10.30970/2307-1664.2019.26.4>

<sup>2</sup> Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» – Dubna Psychological Journal*. 2012. № 2. С. 1-18.

<sup>3</sup> Основні засади навчання базовим навичкам медіатора / за заг. ред. К. Б. Наровської. К.: Видавець В. Захаренко, 2019. 32 с.

виховання з урахуванням національно-регіональних, релігійно-конфесійних особливостей.

4. Зосередження на студентоцентризмі як на принципі особистісно-орієнтованої педагогіки формує ефективну систему цінностей у так званому «трикутнику знань»: Освіта – Наука – Інновації. Він базується на засадах особистісно орієнтованої освітології, на розвитку й саморозвитку особистості як необхідній умові осмисленого сприйняття та засвоєння студентами спеціальності: «соціальне забезпечення» навчальної інформації, формування у них здатності самостійно й творчо її застосовувати при вирішенні практичних завдань і приймати виважені рішення<sup>1</sup>. Проте деякі вчені розглядають студентоцентризм у системі освіти як своєрідний клієнтоцентризм<sup>2</sup> і модель, яка порушує можливу справжню співпрацю між викладачем і студентом.

На різних етапах розвитку системи освіти використовувалось декілька ключових методичних підходів до навчання – практика і трансляція матеріалу. Практика має на меті засвоєння людиною професійних навичок та інструментів для реалізації в житті. Трансляція матеріалу базується на передачі знань про предмет, об'єкт, явище, спосіб або дію від однієї людини до іншої. Однак ці два класичних підходи до навчання мають певні недоліки. Так, якщо навчання обмежується формуванням тільки практичних навичок, здобувачі можуть недоотримати необхідні знання. Якщо ж навчання зводиться до трансляції готових знань, здобувачі отримують освіту, надмірно теоретизовану й відірвану від реалій життя.

Використання інтерактивних методик навчання та інформаційні освітні технології спрямовані, перш за все, на підвищення власної активності здобувачів та їх мотивації до навчально-професійної діяльності. Вони дозволяють перейти від пасивного засвоєння знань студентами до їх активного застосування в модельних або реальних ситуаціях професійної діяльності, що, безумовно, підвищує якість підготовки майбутніх фахівців<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Сазонова З. С., Сидякина Н. Ю. Подготовка менеджеров высоких технологий: студенто-центрированный подход. *Высшее образование в России*. 2010. № 4. С. 27-33.

<sup>2</sup> Ю. Федорченко: о студентоцентризме в вузах. URL: <https://ru.osvita.ua/blogs/60794/>

<sup>3</sup> Гушин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» – Dubna Psychological Journal*. 2012. № 2. С. 1-18.

Як професіонал, викладач відбирає, структурує, адаптує, інтерпретує наукові знання, поєднуючи індивідуальний вибір з цілями і завданнями освіти. В освітньому процесі людина не лише отримує знання і формує професійно важливі вміння й навички – змінюється система взаємозв'язків людини зі світом<sup>1</sup>.

За М. Монтессорі<sup>2</sup>, процес конструювання знань, який можна спостерігати в усіх сферах розвитку суспільства, зумовлюється прагненням істинного пізнання і створює складну систему ідей, побудовану в результаті цілого ряду складних психічних процесів. Пізнання є внутрішнім формуванням людини та засвідчує про її психічний ріст. Ключовою умовою формування знань у здобувача, на думку Н. А. Чабаненко, Л. Ю. Несмашна, С. С. Сабрі<sup>3</sup>, є особистісно-професійні якості здобувача. Цей найбільш гуманно спрямований, особистісно-орієнтований спосіб організації навчально-виховного процесу представляє особливу форму зв'язку між учасниками освітнього процесу, в ході якого і в наслідок якого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної та дієвої сфер учасників цього процесу.

За декілька десятиліть відбулися суттєві зміни в реалізації підходу до методики викладання та засвоєння інформації, здійснено перехід від освітніх технологій як аудіовізуальних засобів до освітніх технологій як нової системи навчання, що знаходиться в постійному розвитку та вдосконаленні. Процес засвоєння знань має власні механізми, представлені взаємодією таких ланок, як сприймання – осмислення, розуміння – узагальнення – закріплення – застосування на практиці. Використання сучасних інформаційних технологій дає можливість зробити його більш ефективним.

Активні методи навчання та засвоєння інформації кардинально змінюють комунікацію викладача і здобувачів освіти, сприяють засвоєнню ними актуальної інформації, створюють умови для розвитку їх професійних і соціальних навичок.

---

<sup>1</sup> Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Створювальне знання: мультидисциплінарність, інновація, самоосвіта. *Методологія та технологія сучасного філософського пізнання: матеріали IV Міжнар. наук. конф. (25-26 травня 2018 р.)*. Одеса, 2018.

<sup>2</sup> Montessori M. *Spontaneous Activity in Education*. New York : Schocken Books, 1965. Vol. 2. 200 p.

<sup>3</sup> Чабаненко Н. А., Несмашна Л. Ю., Сабрі С. С. Формування толерантності студентів як педагогічна заставка у вищих навчальних закладах України. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51), листопад. С. 470-473.

П. А. Майборода (Україна)

## СТУДЕНТСЬКИЙ ДИСКУСІЙНИЙ ГУРТОК ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ *SOFT SKILLS*<sup>1</sup>

У філософській дискусії  
більше виграє переможений –  
в тому відношенні, що він примножує знання.  
*Епікур*

Підхід до освіти динамічно змінюється у всьому світі. Одним із значущих завдань якісної освіти є необхідність отримання, поряд з академічними, більш гнучких навичок, таких, які дозволять краще орієнтуватися в реаліях сучасного світу. Ці навички отримали назву *soft skills*<sup>2</sup>, на протизагу *hard skills* – жорстким навичкам, на які була орієнтована освіта до середини ХХ століття.

До *soft skills* різні автори відносять:

- критичне мислення: здатність осмислювати інформацію, відділяючи правдиву від неправдивої;
- емоційний інтелект: здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію та бажання інших людей і власні, а також здатність керувати емоціями;
- уміння правильно розподіляти час: уміння ставити завдання та виконувати їх, відокремлювати важливе від неважливого, а також не проводити більшість власного часу в прокрастинації;

<sup>1</sup> Автор приносить подяку аспіранту факультету історії та філософії Одеського національного університету ім. Мечникова **Владиславу Волько** та магістранту спеціалізації «Юдаїка» Національного університету «Києво-Могилянська академія» Максиму Паніну за низку критичних зауважень, зроблених під час підготовки цієї роботи.

<sup>2</sup> Про *soft skills* див. у збірці «Skills for Social Progress». The power of social and emotional skills. OECD Publishing, 2015. Про важливість «м'яких навичок» пишуть як у наукових збірках (Іванова Е. «Soft skills» как стратегия выживания человечества. *Res Systematica* : збірка статей, присвячена 90-річчю професора Авеніра Івановича Уйомова. С. 122–130), так і в популярних електронних журналах (Soft skills: как эмоции, ценности и общество двигают общество вперед [Електронний ресурс]. URL: <https://newtonew.com/school/soft-skills-importance>).

- ефективну комунікацію: вміння доносити свої думки та емоції до інших і розуміти інформацію, яку передає співрозмовник, а також вирішувати конфлікти;
- уміння працювати в команді, над спільними завданнями, досягати мети разом з іншими людьми;
- цілеспрямованість: уміння чітко ставити цілі та досягати їх;
- гнучкість: уміння швидко змінюватися, пристосовуватися до інновацій<sup>1</sup>.

Важливими інструментами для вироблення цих навичок є різні форми позаакадемічної роботи студентів, до яких можна віднести і дискусійні гуртки.

Спочатку зробимо певні застереження щодо термінології. Слід розмежувати поняття дискусійного і дебатного гуртків. На нашу думку, в дебатному гуртку учасники формують насамперед навички логічної, послідовної аргументації. Зазвичай дебатерам пропонують конкретні теми і позиції, які їм необхідно відстоювати і які можуть не збігатися з думкою самих учасників. Учасникам дискусійного гуртка, на противагу, пропонують висловити особисте ставлення до тієї чи іншої проблеми. Такий гурток може стати майданчиком для активного формування світоглядних позицій.

### 3 історії гурткового руху

Не претендуючи на комплексне розгортання історії гурткового руху, позначимо деякі історичні орієнтири, які дозволяють зрозуміти принципи організації дискусійного гуртка.

Зауважимо, що ідея гуртка як кола, де учасники знаходяться «обличчям до обличчя», відома, мабуть, ще з первісної епохи. У всякому разі, саме такі звичаї зафіксували європейські дослідники у американських індіанців, які в суспільних відносинах перебували на стадії переходу від первісно-общинного ладу до цивілізації. Інший приклад – міфологічні король Артур і Лицарі Круглого Столу, розташування яких у рівному становищі один перед одним було символічним поверненням до архаїчних звичаїв ранньосередньовічних народів Європи.

<sup>1</sup> Більш докладно «м'які навички» аналізуються, наприклад, в статті Lou Adler. The 15 crucial 'soft skills' the best leaders have in common [Electronic resource]. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2015/03/the-15-crucial-soft-skills-the-best-leaders-have-in-common>

Однак, як здається, ми можемо стверджувати, що традицію гуртка саме як інтелектуального кола, де обговорюються актуальні світоглядні питання, заклав Сократ, який створив спільно з учнями щось на кшталт філософської школи. Перш за все необхідно вказати на метод Сократа – маєвтику, тобто спосіб давати людям знання за допомогою запитань. Саме цей метод здається нам одним із значущих для організації дискусійних гуртків<sup>1</sup>.

Крім того, проблеми, що порушуються Сократом в бесідах з учнями, як нам передає їх Платон, залишаються й зараз актуальними для організації дискусій. Наприклад, доречно згадати:

- питання правильного політичного устрою й ідеальної держави<sup>2</sup>;
- питання етики (в тому числі визначення таких понять, як «право» і «справедливість», діалектична взаємодія особистості й суспільства)<sup>3</sup>;
- питання естетики (спроби визначити «прекрасне» і розібратися, як ми його бачимо)<sup>4</sup>;
- проблеми педагогіки (протиріччя між «батьками і дітьми»)<sup>5</sup> і багато інших.

Учні Сократа зазнали значного впливу особистості свого вчителя, і вже Платон запровадив у філософію поняття «діалектики», тобто мистецтва розглядати проблему з різних боків, що стало важливим для формування європейської полемічної культури<sup>6</sup>.

Прикладом організації дискусійних гуртків у вітчизняному інтелектуальному просторі стали опозиційні нелегальні організації XIX століття. Верховна влада Російської імперії чинила опір реформам, яких так очікували інтелігенція і широкі народні маси. Тому ради-

---

<sup>1</sup> Означення маєвтики подається в діалозі Платона «Теетет» (Див.: Платон. Собрание сочинений. В 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. (Серия «Философское наследие»). М.: Мысль. 1990-1994. Далі всі посилання на діалоги Платона подаються за цим виданням).

<sup>2</sup> Діалоги «Держава» та «Політик».

<sup>3</sup> Діалог «Крітон».

<sup>4</sup> Діалог «Бенкет».

<sup>5</sup> Діалог «Алківіад Перший».

<sup>6</sup> Про те, що саме Платон увів у свою філософію поняття діалектики, пише історик античної філософії Діоген Лаєртський: Діоген Лаєртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов / пер. М. Л. Гаспарова. М.: «Мысль», 1986. Кн. III.

кально налаштована молодь об'єднувалася в групи, де обговорювалася заборонена література, будувалися плани перетворення суспільства.

Очевидний недолік таких підпільних гуртків – їх явна заідеологізованість. Проблеми політичного устрою, історії, етики розглядалися крізь призму вчення того чи іншого авторитету – Сен-Симона, Фур'є, а пізніше Маркса, в працях якого учасники очікували знайти відповіді на хвилюючі їх питання<sup>1</sup>. З іншого боку, не можна не відзначити практичну спрямованість таких гуртків – під впливом зустрічей і обговорень світогляд членів гуртків суттєво змінювався, їм хотілося не тільки обговорювати перетворення реальності, а й щось для цього робити. На жаль, часто ця енергія була спрямована в деструктивне русло: деякі гуртківці, не в силах змінити існуючий лад мирним шляхом, звернулися до терористичної діяльності<sup>2</sup>.

Одним із яскравих прикладів подібного гуртка на території України є Кирило-Мефодіївське братство, створене близько 1846 року в Києві відомим вченим М. Костомаровим. Воно мало на меті об'єднання слов'ян, скасування кріпацтва і побудову суспільства на засадах християнської етики. Однак уже в 1847 р. діяльність братства було розкрито через провокатора О. Петрова. Члени товариства отримали різні терміни заслання.

П. О. Кропоткін детально описав у своїх споминах, як функціонували подібні гуртки<sup>3</sup>. На початку гурток «чайковців», до якого П. О. Кропоткін вступив на початку 1870-х рр., був лише групою саморозвитку: кілька членів гуртка збирались і читали соціалістичну літературу для того, щоб зрозуміти подальший розвиток Російської імперії та країн Західної Європи. Однак члени гуртка швидко зрозуміли, що вони не можуть обмежувати свою діяльність лише саморозвитком, і тому пізніше звернулися до друкування та роздачі брошур і листівок, агітації серед народу. Вже незабаром більшість учасників гуртку було викрито; частина з них потрапила до різних казематів і в'язниць, інші радикалізувалися й стали на шлях збройної боротьби з урядом. Діяльність

<sup>1</sup> Троицкий Н. А. Россия в XIX веке : курс лекций. М.: Высш. шк., 1997. 431 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://scepsis.net/library/id\\_1495.html](https://scepsis.net/library/id_1495.html)

<sup>2</sup> Цей перелом яскраво показав у своїх мемуарах П. О. Кропоткін: Кропоткин П. А. Записки революционера. М.: Московский рабочий, 1988 [Электронный ресурс]. / URL: [http://militera.lib.ru/memo/russian/kropotkin\\_pa/04.html](http://militera.lib.ru/memo/russian/kropotkin_pa/04.html)

<sup>3</sup> Кропоткин П. А. Записки революционера. М.: Московский рабочий, 1988 [Электронный ресурс]. / URL: [http://militera.lib.ru/memo/russian/kropotkin\\_pa/04.html](http://militera.lib.ru/memo/russian/kropotkin_pa/04.html)

і досвід таких гуртків містить певний трагізм: вони не змогли стати засобом діалогу між різними прошарками суспільства.

За радянських часів, незважаючи на експерименти 1920-х рр.<sup>1</sup>, гурткова робота була здебільшого формалізованою. Замість розгляду широкого спектра світоглядних питань такі гуртки зводилися до «політінформації», де панувала «правильна» партійна думка, а всі інші відкидалися. Через це простір для публічної дискусії майже зник. Саме тому в Радянському Союзі, так само як і в Російській імперії, найбільш цікаві гуртки діяли підпільно. Так, в Одесі у самий розпал брежнєвського «застоя», виник гурток СІД – Суб'єкт історичної діяльності. Шестеро студентів історичного та філологічного факультетів Одеського державного університету ім. Мечникова об'єдналися для того, щоб вивчати марксизм і соціологію, розібратися, чи справді в Радянському Союзі існує соціалізм. Утворення гуртка було реакцією на бюрократизацію комсомольської та партійної організації університету. Через деякий час учасники гуртка вирішили будувати власну комуну, для чого арендували квартиру.

На спільних зустрічах обговорювалася як соціалістична література (твори раннього Маркса), так і заборонена в Радянському Союзі дисидентська література. Учасники гуртку дійшли до висновку, що соціалізму в СРСР не побудовано, існує тільки пануючий клас радянської бюрократії, а народ знаходиться в безправному положенні. Зрештою гурток було «викрито» КДБ, члени гуртка були заарештовані за «антирадянську» діяльність<sup>2</sup>.

Діяльність таких підпільних гуртків ілюструє розрив, який склався в Радянському Союзі між «офіціозом», зборами, де цілком легально обговорювалися проблеми, які не мали жодного відношення до радянської реальності, та «забороненими» організаціями, які прагнули справжнього аналізу того, що відбувається в державі. Однак унаслідок свого підпільного характеру вони не могли захопити широкі маси школярів і студентів.

Необхідно відзначити, що подібний (дозволимо собі сказати «радянський») підхід до роботи студентських гуртків, на жаль, зберігається і в наш час. Характерними його рисами залишаються формаль-

<sup>1</sup> Клубная и кружковая работа в школе : хрестоматийный сб. / под ред. Н. Н. Иорданского. М.; Л.: Моск. акционер. изд. о-во, 1926. 133 с.

<sup>2</sup> Див. про це: Килеса В. СИД [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kilesa.ru/books/sid.pdf>

не залучення учасників – «заради оцінки», нерівноправність членів гуртка, відсутність обговорення актуальних проблем сучасності.

Ще одним орієнтиром в організації дискусійного гуртка є формат студентського наукового семінару. У вітчизняному навчальному просторі студентські наукові семінари виникли в середині – другій половині XIX століття з поширенням методології позитивізму<sup>1</sup>. Позитивізм спирався на те, що будь-яка галузь науки має бути верифікованою, а значить, може бути досліджена вся сукупність фактів про світ, для чого і призначалися дані наукові семінари.

В ході таких семінарів формулювалася наукова проблема, потім учасники (поряд з керівником, на рівних правах) бралися розробляти певну її частину. В ході спільних зустрічей кожен із учасників презентував свою роботу, яка критично обговорювалася всіма учасниками семінару. Результати роботи публікувалися.

Одним із прикладів такого проблемного наукового семінару є семінар, організований вченим-археологом Л. С. Клейном у Ленінградському університеті в 1960-ті роки. Для семінару він навіть розробив спеціальні «Заповіді», які позначали етичний кодекс його учасників<sup>2</sup>. Цікаво, що проблематика семінару кілька разів змінювалася, від нього «відбруньковувалися» семінари, які очолювали учні Л. С. Клейна. З таких неформальних зустрічей виросла ціла наукова школа.

Л. С. Клейн як керівник семінару вважав, що студентів треба долучати до серйозної наукової роботи. Тому діяльність Проблемного семінару була побудована наступним чином: на засіданнях разом зі студентською молоддю були присутні й випускники університету, в тому числі досвідчені дослідники. Курсові роботи, які виконувались в рамках семінару, були не просто навчальними завданнями, а реально дослідницькими роботами, де студенти могли зробити те чи інше відкриття. Досить часто виконувались і колективні праці, де кожен мав свою долю відповідальності. Результатом праці кожного року ставали збірки, що їх видавали учасники семінару<sup>3</sup>.

Необхідно позначити точки дотику та відмінності між студентським науковим семінаром і дискусійним гуртком. З одного боку, для

<sup>1</sup> Фролов Э. Д. Русская наука об античности. СПб., 1999 [Электронный ресурс]. / URL: <http://centant.spbu.ru/centrum/publik/frolov/frol0013.htm>

<sup>2</sup> Клейн Л. С. Трудно быть Клейном. Автобиография в диалогах и монологах. СПб., 2010. С. 625–627.

<sup>3</sup> Клейн Л. С. Ук. Соч.– С. 582.

дискусійного гуртка можна запозичити форму проведення студентського наукового семінару: ретельне опрацювання проблемного матеріалу, а потім його критичне обговорення. З іншого боку, дискусійний гурток все ж є дещо ширшим студентського наукового семінару за проблематикою – на ньому обговорюються не конкретні наукові питання, а загальні світоглядні проблеми; якщо студентський науковий семінар йде від конкретного до загального, то дискусійний гурток навпаки.

Нам також здається цікавим формат публічних світоглядних дискусій, який, можливо, походить від середньовічної практики диспутів. В останні роки, незважаючи на «постмодерністську» думку окремих мислителів, які декларують апіорну хибність будь-якої позиції<sup>1</sup>, в масовій культурі ми зустрічаємо все більше прикладів яскравих публічних дискусій із світоглядних проблем. Так, у 2019 році відбулась дискусія між відомими публічними інтелектуалами С. Жижеком і Д. Пітерсоном, присвячена проблемі людського щастя<sup>2</sup>. У цій дискусії С. Жижек з лівих позицій критикував сучасний капіталізм, в той час як Д. Пітерсон, спираючись на дані природничих наук, доводив, що нерівність закладено в природі людей, тому капіталізм – найбільш прийнятна форма суспільного устрою. Такі дискусії важливі для нас як ілюстрація того, що в сучасному світі, де плюралізм і політкоректність є правилами хорошого тону, можна мати свою думку щодо широкого спектру світоглядних проблем.

У наш час студентські гуртки продовжують відігравати важливу роль, доповнюючи університетську освіту важливою «неформальною» компонентою. Вони можуть відігравати роль своєрідного «медіатора», даючи студентам змогу говорити про свої проблеми, залишаючись в академічних рамках. Такий «медіатор» особливо потрібен у рамках українських реалій, коли студенти як ніколи відчувають,

---

<sup>1</sup> В роботі Ж. Брікмона та А. Сікала критично аналізуються найбільш популярні на сьогоднішній день постмодерністські концепції таких «світил» сучасної філософії, як Ж. Лакан, Ж. Бодрійяр та Ж. Дільоз. Автори доходять висновку, що роздуми цих та інших мислителів не більш, ніж «інтелектуальні виверти»: Ж. Брікмон, А. Сікал. Жан Брікмон, Ален Сокал. Интеллектуальные уловки. Критика современной философии постмодерна [Электронный ресурс]. / URL: [https://scepsis.net/library/id\\_1052.html](https://scepsis.net/library/id_1052.html)

<sup>2</sup> Дискусія С. Жижека та Д. Пітерсона доступна російською мовою на ресурсі You-Tube: URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6mNgPBElv2Q>

що змістовне наповнення університетських курсів часто відірвано від того, що їх чекає за межами аудиторій.

Більш того, сьогодні студентські гуртки не обов'язково обмежені стінами університету. З розповсюдженням методів дистанційної освіти гурток може відбуватися й у вигляді інтернет-конференції в Zoom, Skype, Discord та інших додатках. Організація такого віртуального гуртка потребує особливих зусиль від організаторів, а також певною мірою створює нові труднощі в його проведенні. Наскільки такий метод проведення гуртків покаже себе ефективним – покаже майбутнє. У всякому разі нам здається, що вже незабаром будь-який гурток, відбувається він онлайн чи в університетській аудиторії, буде супроводжуватися онлайн-трансляцією, до якої за бажання можуть приєднатися учасники навіть з інших міст і країн.

Розглянемо проблему організації дискусійного гуртка більш детально, використовуючи досвід роботи дискусійного гуртка «Філософське коло», створеного на кафедрі філософії Національного університету «Одеська морська академія».

## Організація роботи гуртка

### *Підбір теми*

Першою актуальною проблемою організації є підбір теми для обговорення. З одного боку, вона має бути досить загальною, щоб зачіпати світоглядні установки, потенційно актуальні для кожного з учасників. З іншого боку, вона не повинна бути занадто абстрактною, що ускладнює повноцінну дискусію, з прикладами із життя учасників гуртка і протиставленням позицій. Доцільним є завчасне формулювання кількох ключових тем або тез для дискусії, навколо яких і буде будуватися обговорення.

### *Приклади тем гуртка і тез для дискусії*

1. Чи можна керувати емоціями? Що таке «емоційний інтелект»?
2. Роль конфліктів у розвитку держави, суспільства і людини.
3. Історична пам'ять як елемент світогляду.
4. Гендерне питання в контексті світової культури: сучасні проблеми міжстатевих відносин.
5. Творча особистість: феномен чи девіація?
6. Громадянин або обиватель: єдність у протиріччі.

7. Екологічна культура: виклики і проблеми.
8. Електронні комунікації: сьогодення і майбутнє людства.
9. Суспільство чи гени: що визначає людину?
10. Місто і село: як місце проживання впливає на людину?<sup>1</sup>

Теми підбиралися, виходячи з декількох критеріїв. Перший – це спроба вийти за рамки університетських курсів, обговорити ті проблеми, які знаходяться на перетині кількох дисциплін, а тому досить часто залишаються поза увагою викладачів. Другим критерієм стала актуальність тих чи інших дискусійних проблем: проблеми політики, ідентичності, екології – це те, що привертає увагу сучасних молодих людей, тому нам здавалося важливим включити їх до обговорення. Останнім критерієм стала дискусійність тих чи інших проблем, які обговорюються не тільки в колі вузьких спеціалістів, але й і в широкіх колах «публіки».

#### *Проблемні питання*

Формулювання тез необхідно для встановлення загальних категорій у учасників дискусії, а також для постановки конкретних питань на самій дискусії, що виводить її на більш високий рівень.

Наведемо приклад тез до дискусії «Чи можливо керувати емоціями? Що таке «емоційний інтелект»?»

*Під емоціями прийнято розуміти суб'єктивну реакцію психіки на події, що відбуваються. Вже давньогрецька філософська думка зробила спробу поставити емоції під контроль розуму. Так, Сократ вважав, що прекрасне є розумним, а афекти (тобто прояви емоцій) властиві рабам або жінкам. У XIX ст., з виникненням психології як науки, емоції почали вивчатися як рефлексаторні реакції людського організму. Філософам і просвітителям XIX століття часто здавалося, що люди майбутнього подолають всі свої нерозумні прояви, і вже через століття людство буде будувати своє життя на розумних засадах. Виникнення поняття емоційного інтелекту пов'язано з розчаруванням у стандартизованих тестах IQ, поширених в США з 20-х років*

---

<sup>1</sup> Автор дякує доценту кафедри філософії Національного університету «Одеська морська академія» **Шевчук О. М.** за люб'язну згоду використовувати ці теми в своїй статті.

*XX століття. Дослідниками було помічено, що аж ніяк не всі випробовувані, що показували високий результат за цією шкалою, домагаються успіху в житті, вміють контролювати свої пориви та й просто взаємодіяти з людьми. Як альтернатива, і певною мірою доповнення до поняття IQ, в 60-ті роки було запропоновано поняття EQ – «emotional quotient» – емоційного коефіцієнту, або в інших джерелах – емоційного інтелекту. **Під емоційним інтелектом розумілося вміння адекватно сприймати реакції іншої людини, здатність до емпатії (співпереживання) і можливість висловлювати свої думки досить точно і коректно.** Однак поняття емоційного інтелекту виявилось деякою мірою дискредитованим через його повсюдне використання в популярній культурі. Поняття емоційного інтелекту зробилося децю розмитим, на нього стали посилалися в широко поширеній літературі як на універсальне вирішення всіх психологічних проблем. На даний момент ми знаходимося майже перед тими ж проблемами, що й двадцять століть назад: чи здатна людина контролювати емоції? Чи є емоційність головною рисою особистості? Як цифрові технології змінять наше спілкування і способи прояву емоцій?*

З тез виводяться проблемні питання, які й виносяться на дискусію:

1. Що таке емоції? Як визначали емоції в філософії та психології від давнини до наших днів.
2. Емоційний інтелект як один із головних елементів гармонійного розвитку особистості. Чи не переоцінено емоційний інтелект?
3. Чи можна керувати емоціями? Чи можлива гармонія розуму і почуттів, або як не стати роботом.

### *Засідання гуртка*

Зазначимо важливі організаційні моменти, які стосуються власне проведення засідання дискусійного гуртка.

По-перше, необхідно завчасно анонсувати зустріч, для того щоб його учасники змогли спланувати свій час і підготуватися.

По-друге, в анонсі необхідно зазначити час, місце проведення, передбачувану тривалість дискусії та цільову аудиторію, для якої вона призначена.

По-третє, бажано сформувати загальний інформаційний простір, який сприятиме комунікації учасників дискусії (це може бути чат у месенджерах Телеграм або Вайбер, чи то група у Фейсбуці).

### *Організація обговорення*

Наступною проблемою є організація безпосередньо обговорення. Це не таке просте завдання, як може здаватися. Справа в тому, що навіть при організації неформальних гуртків досить поширеним є підхід, за якого гурток будується навколо лектора, який віщає тоном *ex cathedra*, а учасники гуртка з благоговінням слухають і час від часу вставляють якісь коментарі.

Для організації ефективного обговорення ведучий може вимовити вступне слово, сформулювати основні проблемні пункти, проте основний тон обговоренню повинні задавати його учасники. Для цього слід позначити рівність учасників, сформувати дружню атмосферу. Тому постараємося сформулювати загальні принципи, на яких може будуватися дискусійний гурток.

### *Методологічні засади:*

- 1) дискусія ґрунтується на наукових принципах (серед яких верифікованість та інтерсуб'єктивність істини);
- 2) істина досяжна, але вона не завжди народжується в ході суперечки. Дискусія, скоріше, спонукає її шукати.

### *Етичні принципи:*

- 1) рівність учасників гуртка, яка передбачає, що ніхто не має монополії на істину;
- 2) повага до особистого простору учасників;
- 3) критика світоглядної позиції, а не особистості людини.

### *Модерація гуртка*

Одну із головних ролей у проведенні дискусійного гуртка грає модератор обговорення. На ньому лежить завдання дотримуватися «золотої середини»: з одного боку, давати всім бажаним висловитися, не давати учасникам обговорення перебивати один одного, щоб дискусія була конструктивною. З іншого боку, при зайвому втручанні в дискусію вона стає занадто формальною, учасники починають займатися так званим самоцензуруванням.

Модератор підводить проміжні підсумки щодо дискусії, а також намагається обережно направляти її так, щоб обговорення дотримувалось основних дискусійних питань. Саме на модераторі лежить обов'язок підбити підсумки, сформулювати загальні висновки (якщо вони є), до яких прийшли учасники.

Роль модератора і ведучого може бути, на нашу думку, поділена між двома людьми. З одного боку ведучий, активно беручи участь в дискусії, може рухати дискусію вперед, мотивуючи учасників полемізувати і висловлювати нові судження. Модератор, як вже зазначалося, стежить за тим, щоб дискусія не відхилялася від основних проблем, окреслених для обговорення.

Однією зі складних проблем організації дискусійного гуртка є питання залучення учасників. Широко поширеною є практика, яка вимагає задіяння всіх гуртківців. Однак, на наш погляд, такий підхід невірний, – це може викликати відторгнення у людини, яку примушують висловитися, а також зіпсувати атмосферу рівності. Слід пам'ятати, що здібності й темпераменти у людей різні й не кожен є готовим публічно ділитися своїми думками. Приймаючи участь у роботі гуртка знайомитися з чужими ідеями не менш цікаво і корисно, ніж висловлюватися.

### *Навички, які розвиває гурток*

З нашої точки зору, дискусійний гурток допомагає вибудувати *цілісний світогляд*. Обговорення актуальних філософських проблем сприяє формуванню певної позиції з ряду питань, які раніше не були артикульовані.

Знайомлячись з ідеями, що не збігаються з їх власними уявленнями про світ, учасники таким чином замислюються й про власну світоглядну позицію, її відповідність реальності, про мотиви власних вчинків. Гурток – це спосіб вийти за межі обивательського погляду на світ, розвиваючи навички *філософської рефлексії*.

Також, на наш погляд, гурток – це спосіб становлення *критичного мислення*. Існує безліч різних визначень цієї компетентності, серед яких нам ближче розуміння її як вміння співвідносити отриману інформацію з реальністю, ставити під сумнів вже усталені судження, не беручи їх на віру. Критичне мислення дозволяє орієнтуватися в сучасному світі, коли обсяг інформації настільки великий, що вміння

швидко і якісно її осмислювати, засвоювати і використовувати стає дуже важливою навичкою.

У зв'язку з цим слід сказати про ще одну небезпеку сучасного інформаційного простору. Перебуваючи в ньому, людина може штучно вибудовувати собі «зручний маленький світ», регулюючи інформаційні потоки так, щоб отримувати не стільки релевантну, скільки психологічно комфортну інформацію, яка вписується в те, що людина вже знає. В такому випадку дискусійний гурток якраз і стає способом отримати нову інформацію, переосмислити вже відому і таким чином вийти із затишного інформаційного «кокона», не порушуючи цілісності власного світогляду.

Дискусійний гурток – це можливість у неформальній обстановці висловлювати свої думки і судження, таким чином формуючи і розвиваючи *комунікативні навички*. Не менш важливим, як нам здається, є вміння слухати і сприймати чужі погляди. Дискусійний гурток дозволяє вдосконалити свої ораторські навички, вміння чітко формулювати думку і доносити її до інших.

Невід'ємною частиною гуртка є обмін особистим досвідом між учасниками. Обговорення набувають занадто абстрактного характеру, якщо учасники не звертаються до прикладів з власного життя, історичного культурного досвіду. Такі приклади розкривають світоглядні орієнтири учасників дискусії як особистостей.

Звернення до особистого досвіду може показати, що проблеми, які для когось здавалися унікальними і нерозв'язними, можуть бути розв'язані завдяки позитивному досвіду іншого. Водночас артикуляція травматичного досвіду може слугувати засобом подолання *екзистенційних проблем*. У такому випадку гурток перетворюється на своєрідний психотерапевтичний майданчик.

В 2019-2020 навчальному було проведено чотири засідання гуртка «Філософське коло», створеного на кафедрі філософії НУ ОМА. Перше засідання, на якому більшість складали курсанти I курсу, було присвячено проблемі адаптації до студентського життя. На засіданні було зроблено спробу визначити характерні риси саме університетської освіти, її відмінності від шкільної, виокремити особливості адаптації у вищій школі.

Розвиваючи поставлені на першому засіданні гуртка проблеми, друге засідання було присвячено питанню керування емоціями, роз-

глянуто практики опанування емоціями, що використовуються у різних культурах.

Наступне засідання гуртка було присвячено однієї з найактуальніших проблем сучасної освіти – визначенню та шляхам формування емоційного інтелекту, його впливу на професійальну самореалізацію.

На останньому засіданні гуртка «Філософське коло» була порушена проблема самоідентифікації молоді крізь призму зв'язків поколінь. Значну увагу в обговоренні приділено визначенню так званого «покоління Z», його характеристикам та перспективам. Так, однією з характерних рис «покоління Z» було визначено прихильність до електронного спілкування, що потребує нової методології аналізу соціально-психологічних особливостей представників цього покоління.

У подальшому планується розширити спектр проблемних питань, надати їм більш теоретичного характеру і перетворити гурток на науково-дискусійний.

Підведемо підсумки. Дискусійний гурток є важливим засобом у системі освіти в сучасних умовах, коли для формування успішної особистості недостатньо тільки професійних навичок.

До організації роботи дискусійного гуртка необхідно підходити, використовуючи успішний досвід інтелектуальних майданчиків минулого. Так, гурток не може існувати як жорстка ієрархічна система, він вимагає залучення студентів і викладачів як рівноправних учасників. Важливою його частиною є створення загального інформаційного простору, такого як загальні групи в месенджерах або соціальних мережах. Крім того, для організації та продуктивної дискусії необхідна ретельна підготовка тез і проблемних питань, а також вміла модерация.

За такого підходу гурток є способом формування цілісного світогляду, який передбачає в тому числі філософську рефлексію, здатність абстрагуватися від повсякденних проблем. Добре організований дискусійний гурток розвиває критичне мислення, допомагає покращити комунікативні навички, сприяє подоланню екзистенційних проблем.

Щодо перспектив функціонування дискусійного гуртка в університеті, на нашу думку, він може поєднати в собі найкращі риси *наукового проблемного семінару* та *дискусійного гуртка*. Так, від першого гурток може перейняти спільну роботу викладачів та студентів над науковими проблемами та проєктами. Це може мати вираз у написанні статей у співавторстві, підготовці доповідей студентів на наукових

конференціях та круглих столах тощо. Науковий студентський семінар дозволить розширити неформальні контакти студентів і викладачів, а також розвинути та вдосконалити аналітичні навички студентів. З іншого боку, гурток не повинен втрачати своєї загальнофілософської дискусійної орієнтації – коли озвучуються і розглядаються з різних точок зору найважливіші проблеми сьогодення, це дозволяє доповнити професійні компетентності студентів «м'якими» навичками, без яких успішна особистість не може реалізувати себе у сучасному світі. Адже у світі майбутнього, як пише сучасний популяризатор науки та історик Ю. Н. Харарі, треба налаштовуватися на постійну нестабільність, ніхто завчасно не знає, що саме йому знадобиться, тому надважливим стане вміння швидко змінювати себе та своє мислення<sup>1</sup>. У цьому контексті вміння постійно рефлексувати над актуальними питаннями сьогодення стає тією навичкою, без формування якої неможливо уявити собі освітній процес.

Таким чином, гурток, поєднавши в собі риси наукового проблемного семінару і дискусійного клубу, може стати своєрідним університетським Хабом, де відшуковуються нові ідеї та сенси, а також сходиною у розвитку гармонійних особистостей студентів – професіоналів своєї справи і одночасно дослідників, які здатні глибоко осмислювати проблеми сучасного світу і готові до постійних змін.

---

<sup>1</sup> **Мир меняется — и воспитывать детей теперь нужно иначе.** Историк Юваль Харари в книге «21 урок для XXI века» объясняет, как именно // [Електронний ресурс]: <https://meduza.io/slides/mir-menyaetsya-i-vospityvat-detey-teper-nuzhno-inache>

## Розділ 4

# ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

---

Н. В. Кривцова (Україна)

### ПСИХОЛОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ: SMART-МОДЕЛЬ «МАПА» І МЕТОДИ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ЯК МЕТОДОЛОГО-МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

#### Мультиформна єдність створювальних сил

Почнемо наші міркування метафорою. Створювальні сили – це нібито «гравітон», існування якого відчуває кожна людина і навіть кожен пересічний громадянин, упевнений, що може їх оцінити і ефективно користуватися. Але незважаючи на це, сотні тисяч філософів, науковців і фахівців різних галузей котре століття дискутують про надійний і валідний інструментарій дослідження сутнісних сил, у тому числі й людської природи, докладають чимало зусиль на пошук можливостей їх осутнення, самоактуалізації, самогармонізації та прогнозування наслідків їх проявів у певній сфері життєдіяльності. Ми не лише спостерігаємо, але й намагаємося достатися джерела їх існування і підкорити, використовуючи на власний розсуд. Нібито знайти «частинку Бога», за допомогою адронного колайдера штучно створивши умови існування першоджерела всіх форм матерії та великої кількості енергії. Науковці хоча й передбачали цю можливість заздалегідь, встигли лише зафіксувати окремий факт прояву *створювальних сил*, в

тому числі й власних, причому людство навіть не збагнуло, що, можливо, й відбулася «зустріч з Богом».

Сучасний техногнозіс і прогресуюча нано-техно-наука електронної ери, посилюючи експансію людської діяльності, перетворилися на потужний фактор еволюції цивілізації<sup>1</sup>. Саме тому важливо усвідомити, що пошук джерел існування і можливостей використання у власних цілях енергій такого рівня без врахування характеру взаємозв'язків людини із Всесвітом дуже небезпечний. Тільки в такому масштабі розкривається, стає зрозумілою й *мапа життя* (Н. В. Кривцова) кожної людини і людства в цілому, сенсоутворюючі й створювальні джерела *антропокультурної складності* (І. А. Доннікова).

До того ж, виділення концепту «створювальні сили» потребує врахування метарівня, якого може сягати людська свідомість і буття, – масштабу Всесвіту, з яким пов'язані ко-еволюція, само-трансценденція і авто-еко-організація особистості професіонала, який здатен до сизигії, самогармонізації та самоздійснення. На нашу думку, саме врахування метарівня людського буття, включення до пояснення мульти-формного об'єднання його різних вимірів у різницево-багатовимірну полісутнісну цілісність, у тому числі й кумулятивно-дисипативних процесів самоактуалізації-самотрансценденції створювальних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів, виявило необхідність доповнення суто психологічних досліджень філософською рефлексією.

Йдеться про новий міждисциплінарний напрямок, визначений нами як *психологічна філософія*, в якій предмет філософії – людина і світ, доповнюється глибинами психологічного виміру енерго-інформаційного простору-часу їх існування як різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей та пошуку джерел створю-

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологический резерв самореализации ученого-медика. *Вісник Одеського національного університету*. (Психологія). 2016. Т. 21. № 3(41). С. 148-159 ; Кривцова Н. В. Постнеклассический подход в исследовании психологического резерва самореализации личности (философско-методологический анализ). *Постнеклассическое знание и наследие И. Пригожина: Вопросы мышления и познания* : материалы XII международных Пригожинских чтений (17 сентября 2015 г. – 25 января 2016 г. – 26 мая 2016 г.). Одесса : Печатный дом, 2016. С. 115-125.

вальних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів, що єднають її зі Всесвітом<sup>1,2</sup>.

Нагадаємо, що особливість онтології того психологічного простору, в якому відбувається взаємний перехід зовнішнього і внутрішнього, суб'єктивного і об'єктивного, полягає в тому, що взаємоперетворення протилежностей в ході їх взаємодії відбувається одночасно з виробництвом нової психологічної реальності, через яку людина отримує можливість впливати на саму себе (самодетермінація) і реалізовувати свої можливості<sup>3</sup>. Причому принцип детермінізму в постнекласичній моделі потенціалу самореалізації особистості не тільки підкреслює взаємозв'язок і авто-еко-організацію явищ антропокультурного виміру, але й дозволяє пояснити як закономірності «причин виникнення», так і «виникнення причини» факторів-атракторів, що їх породжують<sup>4</sup>, сприяє організації та проведенню їх досліджень у контексті *мультiformного об'єднання* людини із Всесвітом, їх сизигії, со-творчості і ко-еволюції як *різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей різного походження і масштабів*, які утворюють *мультiformну єдність*<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Постнекласична наукова парадигма: методологічні засади та концептуальні моделі гуманітарного знання. Реконструювання концептуальних моделей в контексті постнекласичної наукової парадигми : звіт про науково-дослідну роботу / Одеський національний медичний університет (ОНМедУ); керівник НДР Ханжи В. Б. № держреєстрації 0116U001760. Одеса, 2019. С. 79-123.

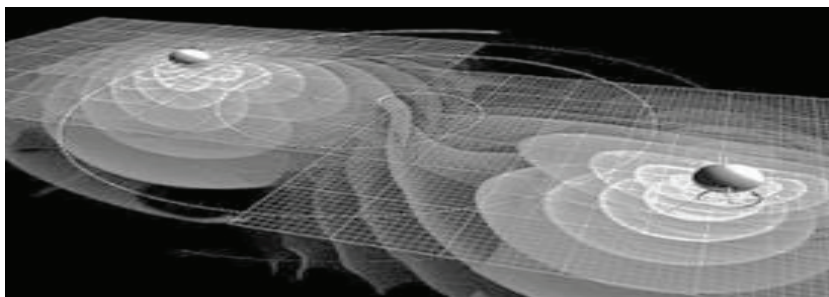
<sup>2</sup> Кривцова Н. В., Доннікова І. А. Психологічна філософія Григорія Сковороди. *Проблема людини у філософії* : матеріали XXVII Харківських міжнародних сквородинівських читань (ОКЗ «Національний літературно-меморіальний музей Г. С. Сковороди», 27–28 вересня 2019 року). Харків : Майдан, 2019. С. 219-227.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 56.

<sup>4</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>5</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Постнекласическая модель потенциала самореализации личности и ее возможности в прогнозировании профессиональных деструкций. *Journal Psychology and Special Education "Ion Creangă". State Pedagogical University. Psychology Special Pedagogy Social Work*. Chişinău, 2019. Volume 56, Issue 3. С. 54–64. URL: [http://psihologie.upsc.md/wp-content/uploads/2019/10/revista-3\\_56\\_full-compressed.pdf#page=57](http://psihologie.upsc.md/wp-content/uploads/2019/10/revista-3_56_full-compressed.pdf#page=57)

На дослідження механізмів і детермінант осутнення і самоздійснення *освіченої людини-творця*, схильної до інноваційно-дослідницької діяльності та трансфесіоналізму, сизигії та самогармонізації створювальних сил *мультиформної єдності з Всесвітом* як різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей різного походження і масштабів (далі – мультиформна єдність), надихнула аналогія з процесом «сходження чорних дір», коли джерелом народження нового «понад-масивного тіла» стає велика кількість енергії їх з'єднання (рис. 1).



**Рис. 1. Гравітаційно-хвильова модель сизигії та самогармонізації створювальних сил мультиформної єдності різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей різного походження і масштабів**

До того ж, принцип системної детермінації мультиформної єдності людини із Всесвітом на різних рівнях (природньому, соціальному, культурному і при організації життя в цілому) дозволяє виявити циклічну причинність автопоезису та цільові детермінанти осутнення і самогармонізації створювальних сил освіченої людини, причому в якості одного з провідних джерел активності людини в постнекласичній моделі самореалізації особистості розглядається певний рівень її соціально-особистісної зрілості, що забезпечує духовний психосинтез та інтенціональність суто людського життя в цілому.

Йдеться про «детермінаційні потоки», що виводять на передній план здатність людини породжувати психологічні новоутворення, які визначають вибірковість і спрямованість її подальшого розвитку, обумовлюють специфіку таких психологічних новоутворень, як особистісні значення, смисли і цінності. Вони вказують саме на ті елемен-

ти ситуації, в яких можна найбільш повно реалізувати себе, ставлять людину перед вибором і прийняттям рішення «тут і зараз», навіть в умовах невизначеності й інформаційного хаосу<sup>1, 2</sup>. Причому основним психологічним механізмом досягнення вищої точки в процесі особистісного розвитку стає творчість, в якій особистість нібито заново відтворює навколишній світ відповідно до свого «Я», коли потреба в самореалізації стає реальною дієвою формою розгортання і розширення її самості<sup>3</sup>. Саме в процесі творчості людина, з одного боку, усвідомлює і переживає цілісність життєтворчості як реалізацію своєї неповторності й узгодження внутрішнього і зовнішнього світів, а з іншого – втілює себе в різних видах діяльності, збагачуючи людство в цілому і досягаючи рівня метаіндивідуального існування.

Перевірка валідності даної моделі як методолого-методичного інструментарію тривала більше двох десятиріч років і проводилася з використанням методу залученого дослідження. На першому етапі було розглянуто можливості самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів у мінливих умовах кризи й інформаційного хаосу (кінець 80-х – початок 90-х рр.) із збереженням автентичності власного життя завдяки самогармонізації свідомого-несвідомого, загального-індивідуального, природнього-соціального і раціонального-ірраціонального вимірів, а також інноваційного й адаптаційного потенціалів. Подальші дослідження було спрямовано на з'ясування особливостей самоактуалізації людини як фахівця-винахідника, свідомого і продуктивного використання її створювальних сил як ресурсів і резервів творчого самозмінювання в умовах навчально-професійно-наукової діяльності. Внаслідок самоактуалізації особистості дослідника було отримано практичний результат – пристрій з очистки води від забруднення нафтопродуктами (авторське свідоцтво СССР (19) US (II) 1712317 A1, (SI)S C 02 F 1/40, B 01 D 17/022, 24/28). Надалі були проведені численні дослідження психологічних особливостей самоактуалізованої особистості, її потенціалу самореалізації, ресур-

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 25.

сів і резервів, а особливу увагу приділено особам, схильним до інноваційно-дослідницької діяльності, самогармонізації в умовах кризи і трансфесіоналізму<sup>1</sup>.

Було встановлено, що саме створювальні сили забезпечують певний рівень свободи освіченої людини від обставин, її самоідентифікацію як трансфесіонала, що в певних умовах стають джерелом самодетермінації особистості дослідника інформаційних ресурсів (вміння поєднувати, диференціювати і визначати пріоритети, будувати власну ієрархію потреб і цінностей, а також здійснення відповідно до цієї ієрархії життєвої концепції) та індивідуалізації (повна інтеграція особистості). Причому життєве самоздійснення особистості трансфесіонала виступає як «самопрокладання шляху», в основі якого лежить уявлення про саморух життя як особливий тип переходу можливості в дійсність та адекватний саморозвиток людини як представника життя в її вищій (свідомій) формі<sup>2</sup>.

Потенціал особистості в загальному сенсі постає як її ресурсний фонд, як сплав її «можу» і «хочу», який може бути актуалізований та задіяний для зростання здібностей особистості й досягнення певного результату в сприятливих умовах. Він також уявляє собою єдність і взаємозв'язок з мотивацією, міру можливостей самореалізації в різних сферах життєдіяльності, яка знаходить свій прояв у кількісно-якісній специфіці ресурсів, резервів та їх композиційної єдності. Але незважаючи на те, що реалізація і розвиток людини – досить незалежні процеси і можуть відбуватись з різною швидкістю, – це єдиний континуум осутнення-самогармонізації створювальних сил, але з різними фазами прояву, де прагнення самореалізації представляє собою синергію всіх актуальних потреб людини, котрі мають як об'єктивно-соціальну, так і індивідуально-суб'єктивну значущість<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>2</sup> Логинова И. О. Психология жизненного самоосуществления : монография. М.: Изд-во СГУ, 2009. 279 с.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

Але саморозкриття – це не результат життєвого шляху, а безупинний процес переплетіння багатьох інших процесів, таких як «постійний рух у бік ускладнення»<sup>1</sup>, «нарощування себе»<sup>2</sup>, як творчість і форма екзистенційного розкриття людини<sup>3</sup>. Воно стає безупинним процесом взаємодії особистості та мінливого й до кінця не пізнаного світу<sup>4</sup>. При цьому основними ознаками особистісного самоздійснення стає: наявність у людини власного проєкту (стратегії) життя та твердого наміру його реалізації; вираженої потреби у самовдосконаленні; прагнення досягти поставлених життєвих цілей і розкрити власний потенціал; визнання особистісних досягнень соціальним оточенням; безупинність – постійна постановка нових цілей відповідно до адекватно визначеного поля докладання власних зусиль і зростаючих можливостей; наявність специфічно-суперечливого стану, в якому поєднані задоволеність від наявних життєво-особистісних досягнень і дефіцитарність у їх оцінці (бачення недосконалості вже досягнутого, що зумовлює бажання зробити краще, креативніше тощо)<sup>5</sup>.

Важливим є і той факт, що чутливість освіченої людини до стресорів і протиріч підвищує її потенціал самореалізації: зростає ймовірність самоменеджменту і здатність до свідомого творчого самозмінювання в мінливих умовах кризи та інформаційного хаосу зі збереженням власної цілісності й автентичності життєдіяльності; підвищуються можливості самоактуалізації базових екзистенцій особистості, її ресурси психологічного зростання і професійного самовизначення, готовність до продуктивної інноваційно-дослідницької діяльності через активацію дослідницького інстинкту, альтруїзму, лідерства, почуття власної гідності, інстинкту самозбереження, продовження роду і волі<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Ключко В. Е., Галажин Є. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск : Изд-во Томского государственного ун-та, 1999. 154 с.

<sup>2</sup> Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1997. 570 с.

<sup>3</sup> Шугуров М. В. Социальный конфликт и самоосуществление личности. Саратов : Изд-во Сарат. гос. акад. права, 1992. 242 с.

<sup>4</sup> Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 9. С. 1-5.

<sup>5</sup> Там само.

<sup>6</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

Саме глибинні зміни цілісного особистісно-діяльнісного стану освіченої людини призводять до саморозкриття, поновлення і вдосконалення її духовної сутності: розширюється сфера відносин особистості дослідника інформаційних ресурсів до різних сторін буття і досягаються вищі його плани, водночас зміцнюється потенціал самореалізації особистості трансфесіонала в різних сферах життєдіяльності<sup>1</sup>. Тож створювальні сили можна представити як синергійний ефект мультиформної єдності різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей (зокрема «людина-освіта») і позначено нами як «гравітаційно-хвильова модель»<sup>2</sup>.

Аналіз результатів численних досліджень підтверджує, що саме ця модель надає можливість розглянути людину та її потенціал, ресурси і резерви, в тому числі й кумулятивно-дисипативні процеси самогармонізації створювальних сил як різницево-багатовимірну полісутнісну автопоетичну цілісність, яка, своєю чергою, є невід'ємною складовою системи-мережі мультиформного об'єднання енерго-інформаційного простору-часу мультиформної єдності сизигії та ко-еволюції зі Всесвітом на різних рівнях і масштабах. Причому компоненти структурно-функціональної композиції потенціалу самореалізації особистості, в тому числі потенційний резерв ресурсів самогармонізації та варіативності самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів, яка не стільки обмежує її енерго-інформаційний простір-час, але й сама залучається до складної динаміки функціонування цієї системи-мережі. Так виникає ансамбль створювальних сил особистості трансфесіонала як її емерджентна якість, що виконує функцію граничних умов мультиформної єдності із Всесвітом<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>2</sup> Постнекласична наукова парадигма: методологічні засади та концептуальні моделі гуманітарного знання. Реконструювання концептуальних моделей в контексті постнекласичної наукової парадигми : звіт про науково-дослідну роботу / Одеський національний медичний університет (ОНМедУ); керівник НДР Ханжи В. Б. № держреєстрації 0116U001760. Одеса, 2019. С. 79-123.

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

Тобто йдеться про процес мультиплетіння, де «мультиплет» самоздійснення особистості трансфесіонала поєднує щонайменш три типи/рівні існування потенційної сфери творчої індивідуальності (стаціонарна, нестаціонарна, дифузна) та три режиму-атрактора її потенціалу самореалізації (S, LS, HS), три фази авто-еко-організації (гомеостаз, гетеростаз, гомеорез), три функції самогармонізації (системна детермінація, індивідуація, сизигія) мультиформної єдності живих систем/середовищ і три форми самоактуалізації створювальних сил особистості (ресурсів, резервів і недиференційованих можливостей), в тому числі особистісно-професійного самовдосконалення особистості дослідника інформаційних ресурсів. Причому їх динаміка і кількісно-якісна специфіка визначає властивості освіченої людини та індивідуальні особливості взаємодії, со-творчості та опредметнення сутнісних сил в обраній сфері життєдіяльності. Проте мова йде не про різні послідовні процеси розгортання та обмеження, а про ансамбль складної структурно-функціональної системи-мережі, яка знаходить свій прояв у певній композиції складових потенціалу самореалізації особистості дослідника інформаційних ресурсів, які безперервно оновлюються і регулюють ці процеси задля підтримання власної цілісності й автентичності, створюють реальні елементи або реальні відносини мульти-формного об'єднання як єдиного явища автопоезису-самоздійснення на різних рівнях мультиформної єдності із Всесвітом<sup>1</sup>.

Саме в цьому мультиплетінні відкривається «Ми-сенси» і виміри со-дії, сотворчості та ко-еволюції особистості трансфесіонала із Всесвітом на різних рівнях, формується «МАПА»<sup>2</sup> (рос. – *карта*) енерго-інформаційного простору-часу життя, шляхів самоактуаліза-

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>2</sup> Щодо символічного значення літер, «М» (старослов'янське «мисліте», що характеризує сутність людського існування, її унікальні «можливості») означає діапазон різних можливостей творчого самозмінювання в мінливих умовах кризи, інформаційного хаосу та трансформацій людської природи. Літера «А» (старослов'янське «аз» – витoki, Я, людина, з'єднання з джерелами, со-творіння) символізує джерело створювальних сил мультиформної єдності та початок свідомого шляху до гармонії життя в діапазоні «Я» – «не Я» особистості дослідника інформаційних ресурсів. Літера «П» («потенціал») означає потенціал осутнення і самогармонізації, самоактуалізації і самотрансценденції, авто-еко-організації та самореалізації освіченої людини зі збереження власної унікальності і автентичності життя, її со-творчості, сизигії і ко-еволюції особистості трансфесіонала з Всесвітом в цілому.

ції-самотрансценденції, самогармонізації її створювальних сил і само-здійснення<sup>1</sup>. Причому життя розуміється як шлях, на якому людина узагальнює рух самості<sup>2</sup>, «приходить до себе» і реалізує себе<sup>3,4</sup>, завдяки чому розширюються межі уявлень людини про різноманіття можливостей автопоезису й антропокультурного виміру її авто-ско-організації, самотрансценденції та творчого самозмінення в мінливо-му світі. Причому джерелом прагнень «мандрівки» до гармонії життя стає критична різниця між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», яка пору-шує гармонію власного життя й активує створювальні сили, надихає на подорож до мрії з мапою, яка наповнює життя щастям і надає впев-неності в успіху на обраному шляху<sup>5</sup>.

Свою чергою, за результатами численних досліджень встановле-но, що перетворення інформації (зокрема наукової) в знання потребує ресурсів і резервів варіативності самогармонізації та самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів, зокрема наукової інформації та наукових знань<sup>6</sup>. Тому саме на рівні оперування смис-лами наукової інформації вважаємо доцільним звернення до SMART-моделі «МАПА» як до методологічного інструментарію, який дає можливість оперувати концептами як сенсоутворюючими ознаками осутнення людини як автопоетичної цілісності<sup>7</sup>, де до розгляду прий-

<sup>1</sup> Постнекласична наукова парадигма: методологічні засади та концептуальні моделі гуманітарного знання. Реконструювання концептуальних моделей в контексті постнекласичної наукової парадигми : звіт про науково-дослідну роботу / Одеський національний медичний університет (ОНМедУ); керівник НДР Ханжи В. Б. № держреєстрації 0116U001760. Одеса, 2019. С. 79-123;

<sup>2</sup> Большакова А. М. Особистісна реалізованість людини в онтогенезі : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07.; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2011. 36 с.

<sup>3</sup> Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. СПб.: Изд-во Русско-го Христианского гуманитарного института, 1997. 570 с.

<sup>4</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : мо-нографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>5</sup> Там само.

<sup>6</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особис-тості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцо-ва Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : моногра-фія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>7</sup> Постнекласична наукова парадигма: методологічні засади та концептуальні моделі гуманітарного знання. Реконструювання концептуальних моделей в контексті постнекласичної наукової парадигми : звіт про науково-дослідну роботу / Одеський національний медичний університет (ОНМедУ); керівник НДР Ханжи В. Б. № держреєстрації 0116U001760. Одеса, 2019. С. 79-123.

маються всі образи і смисли, які мають навіть незначну ймовірність свого вживання, а виявлений загальний сенс формує умови для утворення нових смислів, в тому числі нових мап, зокрема між-мульти-транс-дисциплінарних.

### **МАПА як методологічний інструментарій: SMART-моделі самогармонізації і самоздійснення особистості професіонала**

Людина узагальнює інформацію і водночас пов'язує її в своєму індивідуальному розумінні в численні регуляційні схеми, що організуються в композицію – стійку психологічну систему, яка моделює і спрямовує поведінку, діяльність і життя людини в цілому, стає джерелом створювальних сил створювального знання особистості дослідника інформаційних ресурсів.

Доречно в зв'язку з цим знов згадати висновки системологів У. Матурани та Ф. Варели щодо живих систем, які регулюють процес самооновлення таким чином, щоб підтримувати цілісність своєї складної статичної або динамічної структури, створюють реальні елементи або реальні відносини цієї цілісності як зв'язки між її компонентами. Складові аутопоетичної системи динамічно пов'язуються в мережу неперервної взаємодії. З деяких компонентів виникає новоутворення – межа мережі взаємодій, яка не тільки обмежує їх, але й сама залучається до складної динаміки функціонування цієї мережі, тобто виникає просторова композиція взаємодії складових системи<sup>1</sup>.

Бінарність «Я-Світ» доповнюється їх мультиформною єдністю, яка стає джерелом цілісного сприйняття, відкриває можливості нового мислення і полілогу освіченої людини із світом. Формальна логіка суб'єкта пізнання доповнюється самоактуалізацією створювальних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів і повсякденного досвіду їх використання на різних рівнях організації життєдіяльності, коли будь-яка інформація має потенцію перетворитися на наукові знання, джерело ресурсів і резервів самогармонізації та самоздійснення освіченої людини. Таким чином, йдеться не про різні послідовні про-

---

<sup>1</sup> Матурана У., Варела Ф. Древо познання. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 40.

цеси розгортання та обмеження, а про два аспекти єдиного явища її організації<sup>1</sup>.

Саме тому основною характеристикою будь-яких «МАП» є цілісність композиції будь-якого феномену, що на відміну від конструкції, структури та інших споріднених форм зображення змісту й сутності завжди є закінченим цілісним утворенням, котре має смисловий центр – зв'язки, які створюють композиційне ціле різницево-багатовимірної полісутнісної автопоетичної цілісності, наприклад ресурсів, резервів і функцій в постнекласичній моделі потенціалу самореалізації особистості, фрагмент якої згадувався нами раніше (автопоетична модель потенціалу самореалізації особистості), але тільки єдиний ансамбль сенсо-формо-утворюючих композицій в мультиформній єдності дозволяє схопити певний вимір його складності для ретельного аналізу<sup>2</sup>.

SMART-модель «МАПА» дозволяє створювати смислові ансамблі та композиції щодо окремих понять і різних теорій, в тому числі використовуючи метафори і «Езопову мову», фарбу і різні художні форми зображення змісту досліджуваного явища, його логіки і динаміки, з'ясовувати зони їх перетину. При цьому виявляються як суб'єктивні значення-сенси-цінності особистості дослідника, так і об'єктивні значення-сенси-цінності досліджуваного феномену. Суб'єктне самовизначення людини-творця, встановлення межі «Я-не-Я» особистості дослідника, масштабів і напрямків її шляху до мудрості, щастя, здоров'я й добробуту визначає людиностворювальні сенси освіти, умови сприяння самореалізації як учнів, так і викладачів<sup>3</sup>. Суб'єкт пізнання постає не лише інтерпретатором дійсності, але й самоактуалізує особистісний потенціал, зокрема власні інтелектуальні можливості,

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>3</sup> Donnikova I. A., Kryvtsova N. V. Creative potential of philosophical and psychological educational practicesю *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness* : Proceedings of the 1stInternational Scientific and Practical Conference. (Volume II, December 13–14, 2018). Batumi, Georgia: Publishing House “Kalmosani”, 2018. P. 307.

відкриває для себе смислову цілісність світу і починає усвідомлювати єдність з ним як мультиформну<sup>1</sup>.

Водночас SMART-модель «МАПА» надає можливість суб'єкту пізнання увійти в «царство» платонівських ідей і об'єктивної істини через інтуїтивні ірраціональні форми занурення в цілісну структуру знання, його художнє сприйняття у вигляді асоціацій і метафоричного перенесення в площину абстрактно-символьного мислення та практику раціонально-логічних форм теоретичного моделювання. Схематичне зображення сутнісних сил, в тому числі і власних, їх змісту і сенсів доповнюється суб'єктивним досвідом особистості дослідника та почуттям-знанням шляху їх осутнення й опредметнення, а також корелює з реальністю і практикою пізнання в цілому.

Саме в такий спосіб формується трансцендентна софійність особистості дослідника інформаційних ресурсів, усвідомлюється її готовність до самоздійснення як трансфесіонала, здатного до сизигії, самогармонізації та ко-еволюції в мультиформній єдності із Всесвітом, зростає ймовірність особистісно-професійного самовдосконалення протягом життя через самоактуалізацію створювальних сил створювального знання освіченої людини, тобто йдеться про альфологічність особистості трансфесіонала як психосінергетика-теопрактика<sup>2</sup>.

Крім того стає зрозумілою абсолютна смислова цілісність явища, що містить і його загальноприйнятий зміст, а також дискурсивні зони аналізу специфіки його проявів, напрямків трансформацій і протиріч, окремих використаних понять і підходів. Безліч відносних смислів дозволяє лише доторкнутися до «абсолютної» суті досліджуваного явища, де загальний зміст не є «кращим» або остаточним, а тільки виявляє сукупність окремих смислів, взятих у певній єдності. Саме в композиційній цілісності континуальність численних смислів розпадається на дискретність особистісних сенсів культурного континууму, в якому викристалізовується саме той сенс, що має найбільшу ймовірність вживання в даний історичний момент. При цьому він залишається лише одним із можливих аспектів знань і особистісних

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

сенсів освіченої людини. Ще раз зауважимо: всі приватні, суб'єктивні смисли є рівноправними в аспектному прояві, а оперування загальним, об'єктивним змістом передбачає актуалізацію всіх доступних смислів. Загальний сенс постає як цілісність, що конструюється з абсолютних та/або приватних смислів і відображає певний тип наукової раціональності та рівень зрілості особистості дослідника інформаційних ресурсів.

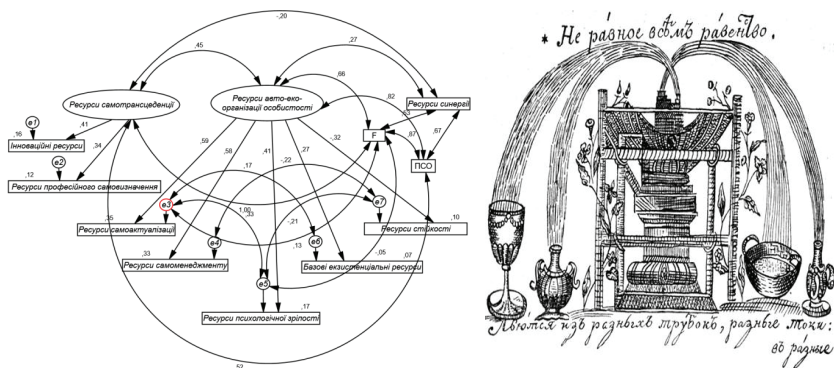
Відбувається актуалізація цілісної композиції та певного ансамблю сенсів, що знаходиться в безперервному становленні й переформатуванні в своїй окремій смисловій формі. Ця композиція презентує себе як смислова безліч, кожен шар якої є результатом розвитку певної ідеї, концепту, поняття тощо. При цьому наукові теорії, філософські системи, твори мистецтва, релігійні та культурні уявлення розглядаються як психологічно-філософські факти – різницево-багатовимірні полісутнісні автопоетичні цілісні явища, що підкорюються законам побудови і принципам існування композицій, а композиція в цілому розглядається як динамічна смислова система-мережа, що «об'єднує не тільки афективні й інтелектуальні процеси, але й психофізіологічні»<sup>1</sup>. Це, по-перше, функціональні зв'язки (між частинами), і по-друге, смислові зв'язки частин з центром композиції, що визначає її змістову цілісність»<sup>2</sup>. Причому в результаті активізації несвідомого, свідомого і соціального рівнів переробки інформації, у внутрішньому світі людини формуються психологічні системи – композиції як еволюційні засоби регулювання її взаємодії з навколишнім світом, а композиції утворюються у внутрішньому світі людини як органи регуляції організованих видів активності<sup>3</sup>. Саме тому цей підхід демонструє таку пояснювальну модель світу, природи людини та її створювальних сил, яку доцільно взяти за основу як методолого-методичний інструментарій осудження й самогармонізації створювальних сил освіченої людини, без якої неможливі ані цілеспрямована активність суб'єкту пізнання, ані будь-яка реальна перспектива створення самомоделі та їх плідного втілення в процес самоздійснення особистості професіонала.

---

<sup>1</sup> Белозеров С. М. Организация внутреннего мира человека и общества. Теория и метод композиции. М.: Алетейя, 2002. С. 69.

<sup>2</sup> Там само.

<sup>3</sup> Там само. С. 58.



**Рис. 2. Філософсько-психологічна «МАПА» автопоетичної моделі потенціалу самореалізації особистості (Н. В. Кривцова) в співставленні з ілюстрацією змісту філософського принципу «нерівної всім рівності» (Г. Сковорода):**

PCO – Інтегральна функція потенціалу самореалізації особистості, здатної до авто-еко-організації; F – Композитна функція сизигії.

Доцільність використання SMART-моделі «МАПА» як *методолого-методичного інструментарію міждисциплінарного дослідження* було доведено на прикладі результатів філософсько-психологічного дискурсу з використанням психолого-філософської мапи стосовно осмислення спадщини Г. Сковороди в контексті психологічної філософії, де результатом стало усвідомлення корисності саме такого мультиформного об'єднання філософських поглядів і результатів психологічних досліджень, в тому числі з використанням методів нелінійного математичного моделювання потенціалу самореалізації особистості, схильної до інноваційно-дослідницької діяльності, трансфесіоналізму й сизигії з Всесвітом на різних рівнях<sup>1</sup>.

На рисунку 2 представлено сутність цього підходу для проведення міждисциплінарних досліджень феноменів антропокультурної складності<sup>2</sup>. Задля чого проведено співставлення з «фонтаном» Г. Сково-

<sup>1</sup> Кривцова Н. В., Доннікова І. А. Психологічна філософія Григорія Сковороди. *Проблема людини у філософії*: матеріали XXVII Харківських міжнародних сквородинівських читань (ОКЗ «Національний літературно-меморіальний музей Г.С. Сковороди», 27–28 вересня 2019 року). Харків: Майдан, 2019. С. 219–227.

<sup>2</sup> Там само.

роди, котрий символізує принцип «нерівної всім рівності» та сенсо-формо-утворюючих образів, зроблено спробу виявлення загального сенсу і змісту філософських роздумів і психологічного дослідження цього явища, а саме – автопоетичної моделі потенціалу самореалізації особистості.

Отже, цей приклад доводить доцільність використання інструментарію психотерапевтичної концептуалізації SMART-моделі «МАПА» як методологічного в межах міждисциплінарного дослідження створювальних сил створювального знання психологічної філософії. Водночас у процесі створення психологічно-філософської мапи збагатився антропокультурним між-транс-дисциплінарним виміром досвід дослідників інформаційних ресурсів, а також відкрилися нові можливості мульти-формного об'єднання як філософські роздуми про унікальність людської природи, так і отримані психологом результати математичного моделювання, збагачуючись новими «сенсо-формо-утворюючими знаками-символами-словами» для усвідомлення і подальшої операціоналізації цього феномену, що підтверджує доцільність його використання як методичного інструментарію особистісно-професійного самовдосконалення та самогармонізації створювальних сил створювального знання особистості трансфесіонала. Саме через ці практики відкриваються як загальнолюдські смисли, так і глибинні смисли рідної культури, навіть якщо ці відкриття відбулися в альтернативних раціоналізму формах.

Запропонована методолого-методична технологія дає можливість знайти деякі відповіді на філософські питання в дусі Г. Сковороди «В чому ми рівні, а в чому й чому такі різні?» в новому контексті за допомогою методів математичного моделювання (конфірматорний аналіз). Вона допомагає зрозуміти, що полісутнісність і різницево-багатовимірність («нерівна всім рівність» за Г. Сковородою) створювальних сил освіченої людини вимагає різних шляхів подорожі до власних «серцевих печер». Причому така подорож відбувається через осутнення і самоактуалізацію базових екзистенційних ресурсів особистості дослідника – власне раціонального пізнання й ірраціонального інтуїтивного самозаглиблення, яке доповнюється «станом потоку» як способом самоздійснення особистості трансфесіонала («споріднена праця») і може супроводжуватися містичним осяянням «мандрівника», де саме життя стає щохвилинним самоздій-

сненням, яке утримує життєву транспективу<sup>1</sup>, де простір життєвого самоздійснення людини можна представити як суміщений континуум «часу-місця», в якому потік змін виступає умовою збереження рухливої стійкості людини як психологічної системи, забезпечуючи тим самим можливість реалізації власного проєкту життя<sup>2</sup>. Причому синергійним ефектом мульти-формного об'єднання філософсько-психологічного досвіду пізнання антропокультурного виміру став досвід мультиформної єдності дослідників інформаційних ресурсів із Всесвітом у міждисциплінарному полі психологічної філософії, який дозволив краще зрозуміти різницево-багатовимірний принцип як самостійний інструментарій науково-освітніх практик означення досліджуваного феномену, а також відкрити нові джерела самогармонізації створювальних сил створювального знання освіченої людини. І нарешті з'ясувати, що створена постнекласична модель потенціалу самореалізації особистості пояснює, завдяки чому люди такі різні, не зважаючи на рівні можливості самоздійснення й особистісно-професійного самовдосконалення, прогнозуючи можливості самовизначення особистості трансфесіонала; оцінити її ресурсність, в тому числі індивідуальну специфіку рівнів/типів режимів-атракторів потенціалу самореалізації особистості дослідника інформаційних ресурсів, стратегій її самоактуалізації та авто-еко-організації, знайти нові джерела психологічного здоров'я обдарованої людини, зокрема філософа-викладача-психолога-методолога.

Саме тому ми вважаємо, що цей підхід демонструє таку пояснювальну модель світу і природи людини, яку доцільно взяти за основу як методолого-методичний інструментарій психотерапевтичної концептуалізації осутнення та самогармонізації створювальних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів, без якої неможливі ані цілеспрямована активність суб'єкту пізнання, ані будь-яка реальна перспектива створення самомоделі та їх плідного втілення у різні сфери життєдіяльності сучасної людини-творця.

Йдеться про спробу об'єднати за допомогою психотерапевтичної концептуалізації й математичного моделювання спадщину освітніх

<sup>1</sup> Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.

<sup>2</sup> Логинова И. О. Психология жизненного самоосуществления : монография. М.: Изд-во СГУ, 2009. 279 с.

практик та результати теоретичних і емпіричних досліджень створювальних сил освіченої людини, її соціальної адаптивності й здатності до самоактуалізації, врахувати індивідуально-психологічні особливості осутнення, самогармонізації й самоздійснення особистості дослідника наукової інформації та наукових знань, схильної до свідомої продуктивної інноваційно-дослідницької діяльності. Причому йдеться про зростання психологічного резерву варіативності самоздійснення особистості трансфесіонала.

В теоретичному плані ми розглядаємо «SMART-модель» (від англ.: *Self-Directed* – самокероване самоздійснення; *Motivated* – мотивована; *Adaptive* – адаптована; *Resourceenriched* – ресурсозбагачена; *Technology* – технологія) як методологію, яка дозволяє розкрити суть того чи іншого явища або процесу (в нашому дослідженні – створювальність освіти і знання, створювальні й створюючі сили освіченої людини та створювальні сили створювального знання особистості трансфесіонала). В практичному плані «SMART-модель» може використовуватися як методичний інструментарій, зокрема як модель-технологія психолого-педагогічного супроводу становлення освіченої людини, та/або інноваційна освітня технологія оновлення змісту навчальних дисциплін (див. «Додаток»).

Отже, йдеться про методологічно-методичну технологію психотерапевтичної концептуалізації «SMART-модель МАПА» як освітню технологію підвищення якості освіти в цілому. В тому числі мова йде про такі моделі/технології інноваційного менеджменту: коучинг (від англ. *couch* – диван, кушетка): «Шлях від мрій до успіху» і «Шлях від ідентичностей до автентичності» (альфологічні)<sup>1</sup>; коучинг (від англ. *coach* – тренер): «Самооцінювання шляхом участі» (теопрактична)<sup>2</sup> та «Шлях до гармонії життя» (психосінергетична)<sup>3</sup>, відповідні технології суб'єктного самовизначення і самореалізації особистості трансфесіонала (психосінергетика, альфолога й теопрактика), їх лінійні та нелінійні варіанти<sup>4</sup>. В них незалежно від завдань психологічного

<sup>1</sup> За аналогією «від альфи до омеги» – через пізнання шляху від першовитоків і першоджерел до джерел власного Я, самості.

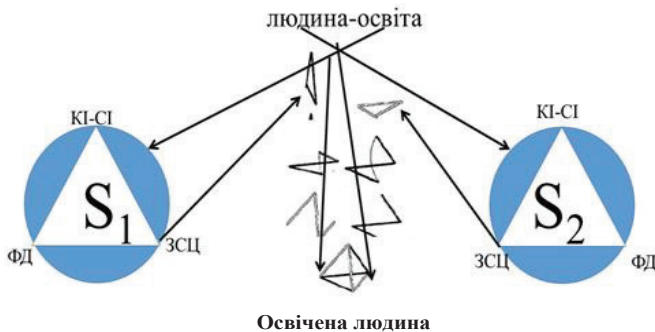
<sup>2</sup> Теопрактика – єдність теорії та практики, життя та знання, яка досягається в тому числі через поєднання наукового і позанаукового знання.

<sup>3</sup> Психосінергетика – злиття (синергія) психологічних знань і практик з етикою.

<sup>4</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.

супроводу враховуються закономірності появи нової цілісності – освіченої людини, специфіка автопоезису складних різницево-багатовимірних полісутнісних цілісностей і становлення системи-мережі енерго-інформаційного простору-часу особистості дослідника інформаційних ресурсів, здатної до авто-еко-організації, самогармонізації та самотрансценденції, яка усвідомлює граничні умови самоздійснення й готовність до нормотворчості та трансфесіоналізму.

На рисунку 3 представлено модель авто-еко-організації освіченої людини в умовах вишу, яку можна використати як психолого-педагогічну мапу, котра дозволяє розглянути освіченість в контексті авто-еко-організації різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей різного походження і масштабів, де освічена людина представлена як синергійний ефект структурно-функціонального мультиформного об'єднання енерго-інформаційних просторів-часів системи-мережі «людина-освіта», як складової мультиформної авто-еко-каузальної єдності з Всесвітом на різних рівнях.



**Рис. 3. SMART-модель авто-еко-організації освіченої людини:**

О – людина та освіта як об'єкти взаємовпливів; S1 – людина як суб'єкт власної життєдіяльності; S2 – система-мережа освіти як суб'єкт культурно-історичної взаємодії; ФД – формально-динамічний вимір; КІ-СІ – культурно-історичний та соціально-імперативний виміри; ЗСЦ – виміри значень, сенсів і цінностей.

Народження антропокультурного виміру автопоетичної системи-мережі «людина-освіта» супроводжується трансформаціями двох суб'єктів – людини (S1) і освіти (S2), які відбуваються у формально-динамічному (ФД), культурно-історичному (СІ) вимірах і створюють

синергійний ефект узгодженості об'єктивно-суб'єктивних значень-сенсів-цінностей (ОС), формують енерго-інформаційний простір-час мультиформної єдності нової цілісності «освічена людина» – різницево-багатовимірною полісутнісною автопоетичною<sup>1</sup>. Отже, йдеться про SMART-модель «МАПА авто-еко-організації освіченої людини».

За результатами численних теоретичних і емпіричних досліджень психологічних особливостей потенціалу самореалізації особистості, з використанням авторських технологій психотерапевтичної концептуалізації SMART-моделі «МАПА» (автор Н. В. Кривцова) та гравітаційно-хвильової моделі самогармонізації створювальних сил мультиформної єдності (автор Н. В. Кривцова), в тому числі завдяки мультиформному об'єднанню особистості дослідника інформаційних ресурсів із Всесвітом як різницево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей в різних формах/фазах/масштабах кумулятивно-дисипативних процесів, було створено сучасні освітні проекти з використанням моделей/технологій освітнього коучингу «Створювальна сила створювального знання» (автор Н. В. Кривцова). В межах постнекласичної моделі потенціалу самореалізації особистості<sup>2</sup> виникли також авторські SMART-моделі самоактуалізації та самогармонізації створювальних сил створювального знання освіченої людини та самоздійснення особистості трансфесіонала.

В основу запропонованої стратегії підвищення якості освіти було покладено надбання культурної спадщини філософії та психології – як стародавні західні й східні філософсько-освітні традиції, так і сучасні принципи пізнання антропокультурної складності сучасної людини, в тому числі розглянуто можливості психологічної психології, зокрема технології психотерапевтичної концептуалізації при створенні гравітаційно-хвильової моделі самоздійснення особистості трансфесіонала завдяки самогармонізації її створювальних сил як різницево-багатовимірної полісутнісної автопоетичної цілісності, де було використано філософські погляди фахівців квантової фізики, зокрема Е. Wigner,

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Створююча та створювальна сила освіченої людини. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти* : Матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» (14 червня 2019 р.) / під ред. Доннікової І. А. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 21-26.

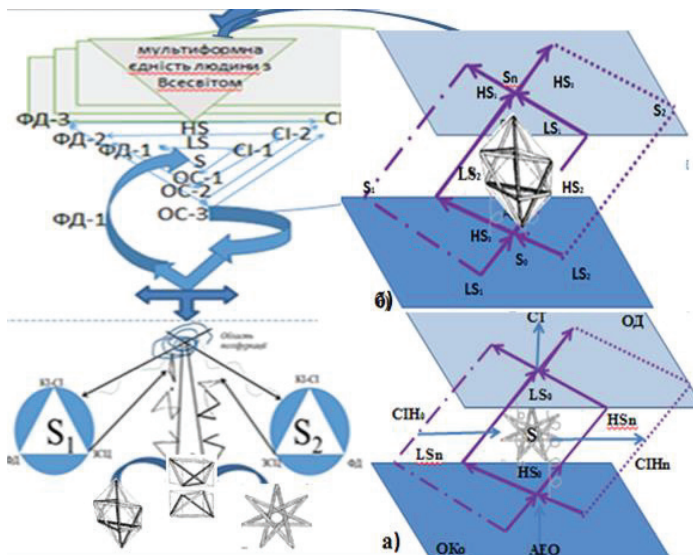
<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

Е. Schrödinger, Р. Penrose, N. Bohr, W. Heisenberg, S. Hawking, А. Einstein, М. Planck, D. Chopra, М. Beauregard, D. Pearce, S. Hameroff, S. Wiesner, Р. Dirac та інших.

Додамо про важливість прийняття до розгляду результатів сучасних досліджень у квантовій фізиці, але не з позиції некритичного копіювання і впровадження їх в гуманітарну сферу знань, як наприклад при створенні теорій типу «квантова свідомість», хоча і в цьому напрямку досліджень є цікаві ідеї. Проте обов'язковим вважаємо проведення насамперед їх філософсько-методологічної експертизи на валідність використання, і тільки після прояснення суті ідей, які перевіряли фахівці інших галузей, визначити їх метафоричну роль у власних дослідженнях та здійснити ретельний аналіз з використанням математичного моделювання. Причому починати треба зі створення відповідних сенсо-формо-утворюючих мап і психотерапевтичної концептуалізації, щоб знизити інформаційну ентропію та підготувати особистість трансфесіонала до самоактуалізації й самогармонізації створювальних сил для свідомого продуктивного мультиформного об'єднання особистості дослідника інформаційних ресурсів з новими явищами будь-якої природи і походження (штучного, природнього, екологічного, соціального, культурного тощо), в тому числі до виникнення синергійних ефектів мультиформної єдності з Всесвітом на різних рівнях організації власного життя і самозмінювання енерго-інформаційного простору-часу в цілому.

Досвід використання на практиці психологічного супроводу підвищення якості освітнього процесу, в тому числі й в умовах НУОМУ, виявив, що саме SMART-моделі (автор Н. В. Кривцова) дозволяють прогнозувати кількісно-якісні зміни в процесах осутнення і самогармонізації створювальних сил в мікро- й макро-масштабах, що проявляється в індивідуально-психологічних особливостях особистості трансфесіоналів і формах/типах/рівнях/фазах самоздійснення, в нових можливостях інноватора-винахідника.

Рисунок 4 ілюструє МАПу самогармонізації створювальних сил створювального знання особистості трансфесіонала, що являє собою систему-мережу структурно-функціональних трансформацій в процесі авто-еко-організації певної форми єдності дослідника інформаційних ресурсів із Всесвітом на різних рівнях (природному, соціальному, культурному і при організації власного життя в цілому), а саме –



**Рис. 4. SMART-моделі самогармонізації створювальних сил освіченої людини і самодійснення особистості трансфесіонала**

мультиформу. Причому ключовою ознакою особистості трансфесіонала є синергічність (сін), яка проявляється в трьох функціях ресурсів синергії та супроводжується зростанням ресурсів самотрансценденції (СТ), а також забезпечує авто-еко-організацію (АЕО) мультиформної єдності особистості дослідника інформаційних ресурсів з Всесвітом на різних рівнях (природньому, соціальному, культурному і при організації власного життя в цілому). Наслідком цього є стрибок потенціалу самореалізації особистості (трансценденція), що відбувається у певному діапазоні нестійкості й супроводжується суб'єктивним самовизначенням, відкриває нові можливості самодійснення<sup>1</sup>.

За результатами численних досліджень встановлено, що саме кризи «народження» нової цілісності, зокрема зростання освіченості людини, виконують функцію керуючого параметру розгортання потенціалу самореалізації особистості дослідника інформаційних ресурсів, а

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 157.

його окремі складові в кумулятивно-дисипативних процесах мультиформного об'єднання «людина-освіта», так само як і характеристики енерго-інформаційного простору-часу авто-еко-організації пізнання/самопізнання, логіка, сенс і напрямок трансформацій складних різницево-багатовимірних полісутнісних цілісностей різного походження – функцію параметрів порядку самоздійснення особистості трансфесіонала. До речі, позначені різні типи/рівні режимів-атракторів потенціалу самореалізації особистості (S, LS, HS), схильної до інноваційно-дослідницької діяльності й трансфесіоналізму, вихід на які виявляє специфіку і результат її трансформацій, актуалізує необхідність усвідомлення важливості цих індикаторів фази самогармонізації створювальних сил освіченої людини в цілому. Використані геометричні фігури символізують різні виміри кумулятивно-дисипативних процесів авто-еко-організації мультиформного об'єднання «людина-освіта», кількісна-якісна специфіка яких виявляє діапазон умов осутнення й самоактуалізації-самотрансценденції створювальних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів і характеризує етапи/фази/форми трансформацій і самогармонізації її потенційної сфери, що знаходить свій прояв у певному типі/рівні режимів-атракторів і функцій потенціалу самореалізації (ПСО) всіх учасників освітнього процесу: перехід від відносно стабільного режиму витривалого самоздійснення через самовизначення особистості дослідника інформаційних ресурсів (трикутник), де функцію системних детермінант виконують ресурси стійкості (S-режим-атрактор ПСО) через організовану дезорганізацію (криза, в тому числі інтегральної ідентичності) і перебування у нестійкому стані через самоактуалізацію створювальних сил особистості трансфесіонала (октаедр – LS-режим-атрактор ПСО) в динамічний стан понад-адаптивної та/або нормотворчої активності через її самотрансценденцію (восьмикінцева зірка – HS-режим-атрактор ПСО)<sup>1</sup>.

За результатами численних досліджень було встановлено, що створювальні сили не лише співвідносяться з особистісними значеннями і сенсами людського буття, але й є породжуючим, творчим джерелом нового, створюють його завдяки кооперативним і синергійним ефектам у мультиформній єдності. Тобто йдеться не стільки про інновації та інновативність людини, її природне прагнення до співтворчості й

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

самотрансценденції, скільки про наявність відповідних ресурсів, про творчу сутність людини. Причому розвиток ідеї К. Г. Юнга показав, що у вузькому сенсі трансценденція є функцією об'єднання протилежностей свідомого і несвідомого, раціонального і ірраціонального, звідки впливає нова точка зору людини. В широкому сенсі – це ключова фундаментальна психічна активність щодо взаємодії з невідомим або «іншим»<sup>1</sup> у мультiformній єдності, де конфронтація двох позицій породжує заряджену енергією напругу життя відповідно до принципу *tertium non datur* (третього не дано (лат.)), а рух від напруги між протилежностями і народженням життя виводить на новий рівень буття, в нову ситуацію самоактуалізації й самогармонізації створювальних сил особистості, яка самореалізується і прагне індивідуалізації<sup>2</sup>. Але до тих пір, поки протилежності тримаються окремо з метою уникнення конфлікту, вони залишаються інертними, і без з'єднання протиріч в якості джерела індивідуалізації не функціонують<sup>3</sup>. Причому актуалізація її самості – це не реалізація раніше заданої жорсткої програми, а багатоспрямована потенція, що розвивається впродовж усього життя, в процесі якого людина стає цілісною індивідуальністю і постійно саморозгортається через трансценденцію.

До того ж, розглядаючи «чисту» самореалізацію науковців, продуктом якої є створення нової інформації та розширення інфосфери в цілому<sup>4</sup>, та розвиваючи погляди А. Г. Маслоу<sup>5</sup> можна стверджувати, що існують сотні й навіть тисячі умов розвитку креативної особистості, але обов'язковою передумовою, яка ініціює акт творчості, є не стільки

<sup>1</sup> Юнг К. Г. Синхронистичность: акаузальный, связующий принцип. М.: Рефл-бук, 1997. 320 с.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 23.

<sup>3</sup> Юнг К. Г. Психологические типы / ред. В. В. Зеленский. СПб: Азбука, 2001.

<sup>4</sup> Марков В. Н. Информационная сфера как контекст деятельности субъекта. *Мир психологии*. 2010. № 33 (63). С. 13–26; Марков В. Н. Механизм реализации потенциала в контексте акмеологического развития. *Мир психологии*. 2007. № 2. С. 70–72; Марков В. Н. Необходимость творчества и его радиально-структурная модель. *Мир психологии*. 2010. № 2 (62). С. 12–25; Марков В. Н. Потенциал профессионального взаимодействия. *Мир психологии*. 2008. № 1. С. 108–121; Марков В. Н. Ресурсный подход к психологической диагностике: основные принципы. *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2010. № 4. С. 5–10; Марков В. Н. Субъект и среда. *Мир психологии*. 2013. № 4. С. 41–50.

<sup>5</sup> Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. / ред. Н. Н. Акулина; пер. А. М. Татлыбаева. СПб: Евразия, 1999. С. 73.

вихід за межі «Я», самотрансценденція, скільки поєднання людини з навколишньою реальністю, заглибленість і захопленість моментом творчості<sup>1</sup>. Слід особливо підкреслити, що саме відчуття когерентності та синергічності особистості, яка самореалізується, стає джерелом її самоефективності та зростання ресурсів самотрансценденції, які забезпечують можливості професійного самовизначення і здатність до творчого самозмінювання в мінливих умовах кризи та інформаційного хаосу<sup>2</sup>.

Виникають психологічні ситуації, за яких зовнішні обставини лише вивільняють психічний процес, в ході якого накопичується певний зміст і особистісний сенс ситуацій, що дає людині поштовх до особистісно-професійного самовдосконалення і смоздійснення. Причому було встановлено, що саме композитна функція сизигії забезпечує ускладнення організованої цілісності та ко-еволюцію завдяки з'єднанню освіченої людини із Всесвітом на різних рівнях, зокрема підвищує можливості свідомої продуктивної нормотворчої самореалізації особистості через її «злиття» з діяльністю, що знаходить свій прояв в інтегральній функції потенційної сфери людини, яка забезпечує узгодженість кумулятивних і дисипативних процесів<sup>3</sup>.

Створюючи сили освіченої людини завжди вимагають ще й усвідомлення результатів їх об'єктивації та опредметнення творчої сутності людини, що сприяють розвитку/саморозвитку певних здібностей і компетенцій, в тому числі підвищують готовність до самотворчості та смоздійснення власної місії й призначення в рамках професійної

---

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. С. 79; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 131.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.; Кривцова Н. В., Бірон Б. В. Роль відчуття когерентності у зростанні ресурсності особистості та рівнів самоефективності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2019. VII (79), Issue: 197. С. 70–73. URL: [http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped\\_psy\\_vii\\_197\\_79.pdf#page=70](http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_vii_197_79.pdf#page=70)

<sup>3</sup> Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. С. 214.

діяльності. Почуття покликання або місії – головна й універсальна характеристика трансфесіоналів. Вони реально включені в роботу, яку люблять. Слово «праця» тут навіть не підходить, оскільки діяльність служить засобом вираження вічних, вищих цінностей у повсякденному житті, чим вони і відрізняються від інших людей, а цінності буття і становлення існують водночас в кожному поточному моменті життя<sup>1</sup>.

Саме тому, коли йдеться про освічену людину-творця та джерела створювальних і створюючих сил особистості трансфесіонала, слід враховувати їх самовплив на ймовірність зростання можливостей творчого самозмінювання в мінливих умовах або руйнування існуючої цілісності, виходу за її межі. Водночас у створювальній діяльності ми маємо цілісність, єдність сенсів і засобів, смислів і форм їх втілення, взаємозумовленість цілей та умов їх досягнення. Таке складне поєднання і можна позначити концептом «створювальні сили» (*co-determinative, co-generative & originative strength*) створювального знання<sup>2</sup>.

Важливо додати, що творче мислення не може керуватися формальною логікою, але водночас уява має поєднуватися з почуттям потенційної практичної та теоретичної значимості уявних речей<sup>3</sup>, а для зародження воістину оригінальної ідеї та «інтуїтивного стрибка» повинна бути ще й «домішка безглуздя»<sup>4</sup>.

Актуальним стає питання безпеки самоздійснення особистості трансфесіонала, в тому числі викладача-дослідника-новатора-наставника. До того ж, успіх просвітницької діяльності значною мірою визначається зрілістю особистості дослідника інформаційних ресурсів та його готовністю до особистісно-професійного зростання й сизигії з Всесвітом у мінливих умовах глобалізації кризи і реформування освіти.

<sup>1</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. С. 79.

<sup>2</sup> Кривцова Н. В. Створююча та створювальна сила освіченої людини. *Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти* : матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» (14 червня 2019 р.) / під ред. Доннікової І. А. Одеса : НУ «ОМА», 2019. С. 23.

<sup>3</sup> Селье Г. От мечты к открытию: Как стать учёным / пер. М.Н. Кондрашова, И.С. Хорол. М.: Прогресс, 1987. 386 с.

<sup>4</sup> Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації : монографія. Харків : Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 296 с.

Саме задля цього на базі кафедри філософії НУОМА виник проєкт «Школа-лабораторія психологічного супроводу особистісно-професійного зростання фахівців морської галузі» (Додаток 2), який було створено в межах авторської концепції підвищення якості вищої професійної освіти «Просвіта-2.2.», з використанням авторських моделей і методів психологічної філософії та технологій психотерапевтичної концептуалізації, в тому числі концепції «Шлях до гармонії життя», SMART-моделі «МАПА», методу абсурдизації-дезабсурдизації «ОС-ВІТА», моделей-технологій освітнього коучингу і педменеджменту.

**І. А. Доннікова (Україна)**

## **ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК «SMART- МОДЕЛІ «МАПА» У ВИКЛАДАННІ ФІЛОСОФІЇ**

Статус філософії в сучасному університеті – тема для жвавих дискусій, особливо для викладачів, більшість з яких знаходиться в активному пошуку засобів підвищення інтересу до філософії у студентів. У викладацькому середовищі не існує спільної думки щодо структури філософського курсу, тому панує різноманіття авторських бачень та індивідуальна творчість. При цьому погляд на філософію перш за все як на теоретичне знання є домінуючим. На наш погляд, настав час довести і продемонструвати можливість філософії бути ще й практичною, тобто не лише генерувати створювальне знання і мислення, але й сприяти пробудженню життєтворчого потенціалу людини, яка навчається, її створювальних сил.

Викладання філософії в сучасному університеті покликано зблизити знання і життя – це метазавдання стає все більш зрозумілим для кожного викладача. Але шляхи його реалізації – це, як правило, індивідуальний пошук, що спирається на власний професійний і життєвий досвід, інтуїцію та багато інших факторів, котрі здебільшого лише ускладнюють пошук. Викладання філософії в сучасному університеті дійсно є приводом для інновацій, які породжують альтернативні точки зору на зміст дисципліни (про це йшлося в першому розділі). Хтось намагається йти шляхом підвищення зацікавленості студентів, перетворюючи академічний курс філософії на «веселу науку» і жертвуючи його академічністю. Хтось використовує різноманітні інноваційні методики (яких сьогодні пропонується безліч) без розуміння індивідуальних особливостей студентів, психологічного клімату в навчальній групі, – тобто майже наосліп, забуваючи, що вчитель, як і лікар, не має права на помилку, а тому повинен бути справжнім цілителем, чий ліки – це знання. За зовнішньою легкістю і привабливістю численних методик приховується небезпека психологічної деформації особистості – як студентів, так і самого викладача. В будь-якому випадку,

сучасний викладач часто заходить в аудиторію так, нібито «ступас на тонкий лід», де прокладає шлях уперше, «тут і зараз».

На нашу думку, допомагаючи молодій людині зрозуміти себе і навколишній світ, філософія водночас має зберегти власну глибину й теоретичність, тому питання, як і яким чином викладати курс філософії в університеті, органічно пов'язано з питанням його змісту. Більш того, маючи певний досвід, додамо, що саме грамотно підібрані методики допомагають висвітлити актуальні філософські проблеми, відібрати необхідну навчальну інформацію, структурувати її певним чином, – тобто значною мірою визначають, висвітлюють зміст філософського курсу. Вони стають нібито провідниками, за якими йде викладач, озираючи проблемне поле філософії та обираючи саме те філософське знання, яке потрібне «тут і зараз». Водночас викладач-філософ має бути здатним утримувати цілісність курсу, створюючи філософський мультіплет, поєднувати поняття, теми, проблеми. Таким чином, розмірковуючи про методичну грамотність, ми маємо на увазі не лише обізнаність викладача, його бажання впроваджувати інноваційний інструментарій, але й готовність і здатність його як особистості оволодіти створювальною силою цих методик.

Слід зазначити ще один важливий момент. Визначаючи місію викладача як «медіума» між знанням і практикою, наукою і життям (див. розділ I), треба додати, що свідоме використання обраних методик навчання пробуджує в ньому дослідника, стимулює науковий пошук, а наукові ідеї, що народжуються в аудиторії «тут і зараз», втілюються не лише в статтях, монографіях і проєктах, але й, завдяки тим самим методикам, в доступних формах доносяться до студентів. Так студентська аудиторія стає співучасником, співавтором наукових пошуків викладача, долучається до наукової творчості.

Керуючись цими установками, в рамках проєкту «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» ми почали свій шлях до багаторічної мрії – оновлення філософського курсу, яке відбувалося з використанням методик «SMART-моделі “МАПА”» (Н. В. Кривцова) на другому курсі факультету морського права і менеджменту Національного університету «Одеська морська академія» протягом четвертого семестру 2019–2020 навчального року. При цьому мався на увазі аналіз філософських проблем, які б не тільки розкривали тисячолітній шлях пізнання й самопізнання людини, а й стимулювали особистісний пошук сенсів студентів і викладача.

Для створення цілісного курсу було вирішено розпочати його складанням філософської мапи з відображенням ключових проблем, напрямків руху, різноманіття філософських думок. Системуутворюючою ідеєю, з якої почалося складання мапи, стала ідея діалогу східної та західної філософських парадигм. Чому саме ця ідея? Напевно, мала значення філософсько-культурологічна спеціалізація викладача, а також стійке сприйняття і розуміння філософії як душі культури<sup>1</sup>. Розумілося, що ця актуальна проблема сучасної культури має стати «ниттю Аріадни» у викладанні філософії, провести тих, хто навчається, скрізь історію філософії до сучасної культури.

Ця філософсько-викладацька інтуїція несподівано знайшла підтвердження майже через півроку, коли добігав кінця навчальний рік і дописувалися останні сторінки цієї книги. На очі потрапили матеріали круглого столу з «Філософської думки» за 2019 рік, в яких пролунала дуже цікава і несподівана думка: «Сучасна філософія, не лише вітчизняна, без східної філософії – це філософська думка, периферійна за визначенням»<sup>2</sup>. Юрій Завгородній, який її озвучив, пояснив, що східну філософію цікавить той граничний досвід, яким зараз переймається і західна філософія, а саме – людина, яка може подолати світ сансари, набутти цього досвіду, перебуваючи тут. Тобто Схід і Захід цікавляться трансцендуванням не лише на рівні дискурсу, а й на рівні способу життя, спрямованого на вихід за межі площинного горизонтального поцейбічного світу. Таким чином відбувається зустріч, діалог<sup>3</sup>.

Тож філософська мапа почалася з проблеми діалогу Сходу і Заходу. На перших лекційних заняттях було прописано лише її основні смислові «конттури», і протягом всього періоду навчання вона наповнювалася конкретним змістом – поняттями, персоналіями, проблемами і т. ін. (Див. Додаток 3).

Для знайомства студентів з філософськими проблемами, на перших практичних заняттях було використано асоціативний метод для

<sup>1</sup> Відома старшому поколінню теза К. Маркса ще в 60-ті роки минулого століття була підхоплена так званими «червоними екзистенціалістами» і розвинута в Київській філософсько-антропологічній школі (В. І. Шинкарук, О. І. Яценко, В. П. Іванов, М. Ф. Тарасенко, В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, О. Є. Ільченко, І. М. Молчанов, А. М. Лой, Є. К. Бистрицький, С. Б. Кримський та ін.).

<sup>2</sup> Yermolenko A., Zborovska X., Khoma O. & Myronenko R. Публічна філософія: освітні та соціальні можливості. *Філософська думка*. 2019. (1). С. 16.

<sup>3</sup> Там само. С. 16–17.

означення сенсоутворюючих одиниць слова «філософія». Студенти на власний розсуд пояснювали аббревіатуру Ф.І.Л.О.С.О.Ф.І.Я., намагалися виділити сенсоутворюючі одиниці, об'єднати їх у певну смислову схему і потім дати власне визначення філософії, розуміння її проблем і «вічних» питань (Див. Додаток 4).

Завданню передувало знайомство з давньогрецькими модифікаціями слова «філософія»: *φίλοσοφία* – любов до мудрості; *φιλοσοφῶ* – любити знання; *φιλοσοφῆτεον* – потреба шукати знання, потреба в любові до знання. Це дало можливість у подальшому, аналізуючи ідеї античних філософів, розрізнити такі форми знання, як «doxa», «gnosis», «episteme», «empeiria» та інші.

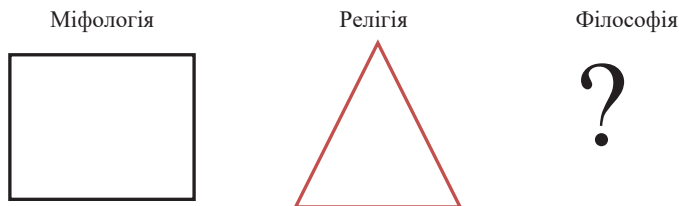
Слід зазначити, що обговорення отриманих смислових схем на занятті та подальший їх аналіз переконав викладача у тому, що філософський курс слід «розгортати» навколо проблеми людини, поєднуючи різні виміри людського буття – від особистісного існування до масштабів Всесвіту: майже всі студенти розвернули зміст слова «філософія» навколо займенника «Я» або слова «людина». Наприкінці навчання виявлені асоціації були використані студентами при складанні індивідуальних і групових філософських мап.

Таким чином, вже на перших заняттях вдалося підготувати студентів як до сприйняття змісту дисципліни, так і до оволодіння іншими моделями методиками «SMART-моделі “МАПА”», а також до виконання більш складних завдань, таких як робота з текстами.

Несподівано продуктивним виявилось заняття з дуже, здавалось б, «банальної» теми – «Історичні типи світогляду». Студентам було запропоновано завдання:

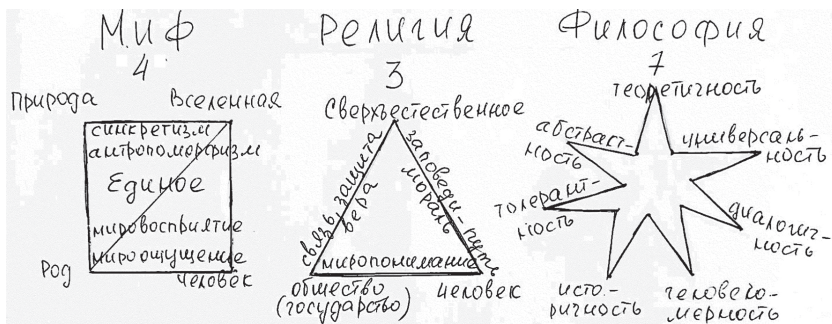
- 1) для означення певного історичного типу світогляду (міфологічного, релігійного) обрати одну із геометричних фігур – трикутник, прямокутник, коло або на власний розсуд;
- 2) всередині або навколо кожної з фігур записати поняття, що розкривають особливості даного типу світогляду;
- 3) підібрати фігуру, яка, на їх думку, асоціюється з філософським світоглядом і виявляє зв'язок з історично попередніми.

Після жвавого обговорення індивідуальних завдань (з аргументацією, відповідями на питання та коментарями викладача і студентів), було представлено схему самого викладача, в якій пояснювались не лише поняття, що розкривають особливості кожного з типів світоглядів, а й вибір чисел і фігур, які, на думку викладача, символізу-



ють певний світогляд. Використання асоціативного методу виявилось дуже продуктивним для розуміння як зв'язків, так і відмінностей між різними історичними типами світогляду.

**Приклад використання викладачем асоціативного методу  
для виявлення сенсо-утворюючих одиниць  
історичних типів світогляду**



Після успішних занять філософською пропедевтикою постало питання, яким чином викладати історико-філософську частину курсу. Зазвичай вона починається із знайомства з філософськими вченнями Стародавнього Китаю і Стародавньої Індії, після розгляду яких увага зосереджується на європейській філософській думці та, як правило, до східної філософії викладачі вже не повертаються.

Намагаючись розкрити студентам загальнолюдський характер процесу пошуку смислів і водночас унікальність цих пошуків, зумовлених культурними відмінностями, викладач зупинився на двох філософсько-культурологічних символах-образах-поняттях, що означають «душу» східної та західної культур і смисл відповідних фі-

лософських парадигм. Так у програмі курсу виникла тема «Східна і Західна філософські парадигми: Дао і Логос».

Лекцію було розпочато з порівняння двох зображень – ієрогліфа *Дао* і грецького слова *Логос*. Спочатку викладач запропонував студентам озвучити їх асоціації та уявлення, глядячи на зображення ієрогліфа *Дао*. Потім – спробувати зробити те ж саме, глядячи на картинку із словом *Логос*, пояснити, чому це зробити набагато складніше. Так почалося пов'язування головних відмінностей між східною і західною філософськими парадигмами, пов'язаними з різними способами осягнення світу – образно-символічним і раціональним.



*Асоціації символу-образу Дао*

**студентами:**      **викладачем:**

- |                    |                                 |
|--------------------|---------------------------------|
| – чоловік і жінка, | – будинок при дорозі,           |
| – сходи,           | – шлях до майбутнього, до мрії, |
| – шлях,            | – Чумацький шлях, Галактика,    |
| – будинок;         | – Всесвіт як Дім                |

Від асоціацій викладач перейшов до розкриття смислів *Дао* і *Логосу*, звернувшись до філософських учень і поглядів Лао Цзи і Геракліта. Прізвища цих філософів, так само, як і поняття *Дао* і *Логос*, були вписані в філософську мапу.

На семінарському занятті розгляд теми було продовжено. Студенти працювали з навчальним матеріалом, поділившись на групи з 4–5 чоловік. Кожна група отримала аркуші з цитатами Лао Цзи і Геракліта та завдання:

- 1) виділити в кожній цитаті поняття, що визначають:
  - смисл *Дао* і *Логосу*;
  - особливості прояву *Дао* і *Логосу* в реальності та в житті людини;
  - етичні вимоги, зумовлені сутністю *Дао* і *Логосу*;

2) беручи до уваги зв'язок ієрогліфу, символу і сенсу поняття *Дао*, за аналогією знайти власний символ *Логосу*;

3) знайти символ, що об'єднує *Дао* і *Логос*.

Як виявилось пізніше, при складанні філософських мап, саме ця тема найкраще була засвоєна студентами, чому, на наш погляд, сприяло поєднання логічно-раціональної та образно-символічної складових пізнавальної діяльності, робота в групах, вільна комунікація студентів з викладачем.

Також слід зазначити, що при використанні методик «SMART-моделі «МАПА» традиційний розподіл тем окремо для лекційних і практичних занять втратив актуальність: на лекціях студенти починали працювати з певним навчальним матеріалом з окремої теми, продовжували опрацьовувати його на практичних заняттях; потім, використовуючи здобуту інформацію і виконуючи нові завдання, засвоювали лекційний матеріал і т. д. Отже, самостійна робота студентів стала невід'ємною складовою аудиторних занять.

На занятті, присвяченому антропологічному повороту в античній філософії, студенти вперше працювали з цілісним текстом. Інформативна функція тексту полягала в розкритті основних ідей досократівського періоду античної філософії, які зумовили антропологічний поворот. Завдання не містило загального питання, але потребувало виявити основну думку, ідею тексту через виділення сенсоутворюючих одиниць і складання смислової схеми (мапи). В цілому незнайомий для студентів навчальний матеріал містив поняття, які вже розглядалися на попередніх заняттях – це полегшувало осмислення тексту.

### *Приклад тексту з теми*

#### *«Антропологічний поворот в античній філософії»*

Гераклітовський *Логос* являв собою *триєдність онтології-гносеології-етики*: закономірності єдиного космосу визначали розуміння істинного знання (як знання про Єдине) і гідної людської поведінки (що мала узгоджуватися з Єдиним). Проте, підкреслюючи мінливість, множинність речей і процесів, Геракліт змушує філософську думку шукати *зв'язок або вибирати між Єдиним і множинним*.

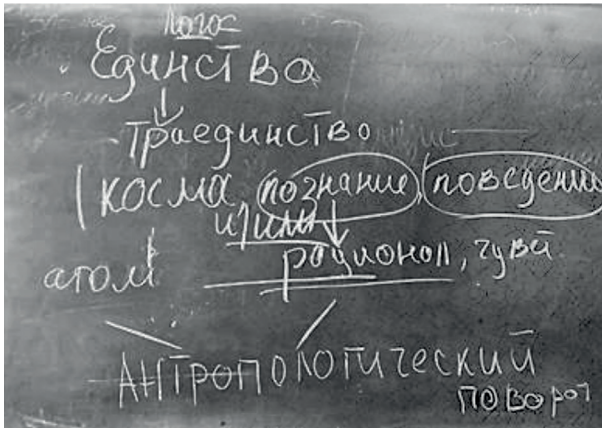
Саме другим шляхом йдуть представники *елейської школи*. Вони віддають перевагу Єдиному, яке Ксенофан називає *Богом*, а

Перменід позначає поняттям «буття». *«Буття є, а небуття немає»* означає, що існує тільки те, що можна помислити і пізнати. Тому головним інструментом доказу єдності (а отже вічності, неподільності і непорушності) буття стає *логіка* – «шлях істини» (*aletheia*). Розум «бачить» реальність інакше, ніж почуття, що ведуть людину по «шляху думки» (*doxa*). Учень Парменіда Зенон демонструє це в апоріях (з грец. – скрутне становище), доводячи, що множинності і руху не існує, вони – ілюзія наших органів почуттів. Так виникла нова **проблема: пояснення зв'язку** між різними способами пізнання – **раціональним і чуттєвим**, і відповідно між двома картинами реальності.

Оскільки логика елеатів для стародавніх греків виявилася незаперечною, філософи знов звертаються до натурфілософії, але змінюють вихідний принцип елеатів – єдиного першопочатку. Так, у Емпедокла першоелементами стають одразу чотири стихії – вогонь, земля, повітря й вода; у Анаксагора – безкінечне різноманіття часток, «насіння», що народжують все розмаїття світу. Тільки Левкіппу і його учневі Демокріту вдається знайти дійсно конструктивне рішення. Вони відходять від античної традиції, що ототожнює першопочаток з природними стихіями і вводять **поняття атому** – неподільної і множинної субстанції, **об'єднуючи** тим самим погляди Геракліта і елеатів. За Демокрітом, космос є множинним, рухомим, індивідуалізованим (як у Геракліта), а оскільки атом встановлює межу подільності – **єдиним, неподільним** (як у елеатів). Надаючи можливість вічним і незмінним атомам рухатися в порожнечі і створювати все розмаїття речей, Демокрит позбавляє космос єдиного керуючого центру, а значить і Бога. Але в ньому також **не залишається місця і для людини**. У давньогрецькій філософії знов назріває **криза**, подолати яку, здійснивши перший в філософії **антропологічний «поворот»**, судилося софістам і *Сократу*.

Після виконання завдання кожним студентом, роботу (обговорення і складання спільної схеми) було продовжено по групах. Кожна група демонструвала власну схему, пояснюючи і обґрунтовуючи обрані сенсо-утворюючі одиниці. Одна зі студенток на дошці представила схему, яка фактично співпала зі схемою викладача. Після деяких доповнень викладача виникла спільна схема, яка відображала об'єктивний зміст тексту.

**Приклад смислової схеми,  
створеної студенткою і викладачем**



Наступне заняття з теми «Східна і Західна філософські парадигми: Конфуцій і Сократ» мало за мету простежити поділ філософських парадигм. Заняття відбувалось у формі інтелектуального змагання. Завдання: аналізуючи афоризми Конфуція і Сократа, виявити як спільне, так і особливе в їх поглядах як представників різних парадигм. Кожної з команд необхідно було встановити авторство цитати або афоризму, який озвучувала команда-суперниця, відповідь обґрунтувати. Пізнавальний результат – виявлено спільні філософсько-антропологічні, етичні ідеї Сходу і Заходу та перші ознаки розділення двох парадигм.

Для розвитку інших (крім пізнавальних) здібностей така форма виявилася продуктивною в поєднанні командної та індивідуальної роботи, можливості продемонструвати лідерські якості, вміння аргументувати, відстоювати власну позицію, спираючись на навчальний матеріал.

Вибір парадигмального підходу в аналізі історико-філософського знання визначив подальший зміст курсу. Еволюцію західної філософської думки було розглянуто з позиції ідей, які сприяли затвердженню європоцентризму або містили світоглядні «точки сходження» зі східною парадигмою. В такому аспекті було розглянуто тему «Класичний період античної філософії»; через аналіз поглядів Сократа, Платона і Аристотеля розкрито становлення раціонального способу пізнання світу як суттєвої ознаки західної культури.

Для стиснення навчальної інформації та виявлення особливостей західної філософської парадигми було проведено смисловий аналіз кількох текстів з історико-філософської проблематики. Тексти були спеціально підготовлені викладачем таким чином, щоб обираючи сенсоутворюючі одиниці студенти засвоювали базові філософські поняття, ідеї, персоналії певного періоду.

*Приклад тексту для аналізу з теми  
«Еволюція західноєвропейської філософської думки».  
Курсивом позначено смислоутворюючі одиниці  
(культурна доба і філософські ідеї)*

### ФІЛОСОФІЯ НОВОГО ЧАСУ І ПРОСВІТНИЦТВА (XVI- XVIII ст.)

«Людина – всього лише очерет,  
найслабший з творинь природи,  
але він – очерет мислячий ... ».  
*Блез Паскаль*

«Sapere aude!  
«Май мужність користуватися своїм власним розумом! –  
таким є гасло Просвітництва».  
*Іммануїл Кант*

Зміст нової філософської парадигми визначається становленням промислової цивілізації. **Головним знанням** епохи стає **природознавство** (перш за все фізика, представлена механікою І. Ньютона), зразкам якого підкоряється і філософія. З цієї причини в ній домінують **раціоналістичні і матеріалістичні уявлення** про світ. Відбувається остаточне **розділення релігії і науки**, за якою закріплюється «монополія на істину». Головне завдання філософії полягає в **обґрунтуванні ідеалів і цілей науки**, в пошуку і обґрунтуванні **методу пізнання**, який би гарантував отримання об'єктивного знання. Основні філософські позиції з цих проблем представлені англійцем Ф. Беконом (1561-1626) і французом Р. Декартом (1596-1650). **Ф. Бекон** відстоює модель **експериментальної науки** з опорою на **дослід і метод індукції**. **Р. Декарт** бачить ідеал науки в математиці та пропонує модель **теоретичної науки і дедуктивний метод**. Його співвітчизник, філософ і математик **Блез Паскаль (1623-1662)** намагається показати **обмеженість раціоналістичних позицій**, але в доби панування розділового мислення його гуманістичну позицію сучасники не приймають.

*Механістично-раціоналістичні установки* визначають зміст соціальних навчань XVIII століття, зокрема *французьких просвітителів*. У розумінні історії, соціального устрою затверджується *європоцентризм*, безмежна віра в людський розум і *науково-технічний прогрес*. Проте, міркування про *свободу, справедливість, рівність і братерство* сабстрактними, таким, що *ігнорують творчість і людську індивідуальність*.

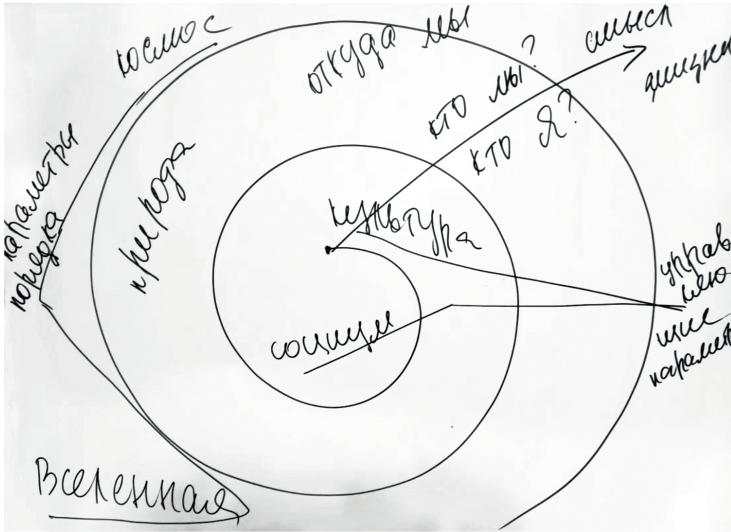
Аналіз текстів відбувався під керівництвом викладача і супроводжувався спільним заповненням філософської мапи, на якій наприкінці заняття з'явилися прізвища філософів, ключові поняття й проблеми, що характеризують певну епоху, до кінця XX століття включно. Їх розташування на мапі визначалося тим, наскільки вони сприяють світоглядному діалогу «Схід-Захід». Складання філософської мапи завершилось «відкритими питаннями» (Див. Додаток 4).

Після вивчення історико-філософської частини курсу увагу було приділено проблемам філософської антропології. Перше заняття з теми «Проблема людини в філософії» також почалося з мапи – але вже антропологічної. Для її складання студенти заздалегідь відібрали на власний розсуд десять визначень людини, що належать філософам різних часів, або понять, які, на їх погляд, найповніше розкривають сутність людини. На аркуші ватману, закріпленому на дошці, викладач позначив контури майбутньої мапи, розгорнувши спіраль з центру мапи – крапки, що позначала людину. Кільця спіралі було позначено як масштабні рівні буття людини – суспільство – культура – природа – Всесвіт.

Підходячи до мапи, студенти розміщали на ній свої папірці, пояснюючи вибір місця для кожного поняття або визначення. До кінця заняття мапа була майже заповнена різнокольоровими папірцями, що символізували різно- і багатовимірну сутність людини. На наступному занятті викладач проаналізував роботу студентів, об'єднавши численні визначення людини в кілька понять, якими оперує сучасна філософська антропологія, та розмістивши їх на мапі.

Отже, за допомогою антропологічної мапи людина була представлена як полісутнісна істота; означені ключові питання її існування (сенси життя), а також в різних масштабах – її зв'язок зі світом. При цьому суспільство, культура були визначені як параметри порядку, що створюються самою людиною для організації власного життя. Природа і Всесвіт, відповідно, визначені як керуючі параметри, котрі мають

### Первинний вигляд антропологічної мапи



### Антропологічна мапа, складена на занятті з теми «Проблема людини в філософії»



довготривалий вплив на людське існування. Аналіз мапи дав змогу визначити людину як космо-природно-соціо-культурну істоту, унікальність якої є результатом взаємодії багатьох факторів на різних рівнях буття, а також окреслити головні питання філософської антропології.

Від проблеми людини було здійснено перехід до наступних тем – «Проблема свідомості в науці та філософії. Людина як свідома істота», «Людина як тілесна істота. Тіло і тілесність як проблема філософської антропології». Розгляд цих проблем супроводжувався як індивідуальною роботою з текстами, так і обговореннями, письмовими завданнями із самоаналізом.

На одному із занять студентам було запропоновано комплексне завдання, в якому роботі з текстом передував перегляд і обговорення відеоматеріалів за темою заняття. В подальшому, як виявилось, навички роботи з відеоматеріалами стали в нагоді при онлайн-навчанні.

***Приклад комплексного завдання з теми  
«Проблема свідомості в науці та філософії. Людина як свідома істота»:***

1. Прочитайте уривок. Виділіть і випишіть сенсоутворюючі одиниці. Складіть смислову мапу.
2. Виділіть і випишіть ті слова (словосполучення, поняття), зміст яких вам незрозумілий.
3. З'ясуйте і запишіть значення цих понять. Додайте ці поняття до смислової мапи.
4. Спираючись на опрацьований текст, напишіть невелике есе «Чому людина – це цілісність».

**Виктор Франкл (1905-1997)**

**Уривок з книги «Людина у пошуках смислу».**

Мы живем сегодня в век специалистов, и то, что они нам сообщают, – это лишь отдельные аспекты действительности под определенными углами зрения. За деревьями результатов исследований ученый уже не видит лес действительности. Исследовательские результаты, однако, не только разрозненны, но и несопоставимы, и очень трудно синтезировать их в едином образе мира и человека.

А где же «единство человека»? Известно определение искусства как единства в многообразии. Я бы хотел определить здесь человека

как единство вопреки многообразию. Ведь налицо антропологическое единство, невзирая на онтологические различия, невзирая на различия между разными формами бытия. Отличительным признаком человеческого бытия является сосуществование в нем антропологического единства и онтологических различий, единого человеческого способа бытия и различных форм бытия, в которых он проявляется.

Один и тот же предмет, спроецированный из своего измерения в низшие по отношению к нему измерения, отображается в этих проекциях так, что различные проекции могут противоречить друг другу.

Если, например, я проецирую цилиндр, конус и шар из трехмерного пространства на двумерную плоскость, параллельную основаниям цилиндра и конуса, то во всех трех случаях получается круг (см. рис.2). Предположим, что перед нами тени, которые отбрасывают цилиндр, конус и шар. Эти тени многозначны, поскольку я не могу заключить на основании тени, отбрасывает ли ее цилиндр, конус или шар, – во всех случаях тень одна и та же.

Как приложить теперь все это к человеку? Человек также, если у него редуцировать специфически человеческое измерение и спроецировать его на плоскости биологии и психологии, отображается в них так, что эти проекции противоречат друг другу. Ведь проекция в биологическое измерение обнаруживает соматические явления, тогда как проекция в психологическое измерение обнаруживает явления психические. Однако, эта противоречивость не ставит под сомнение единство человека – как и факт несовпадения круга и прямоугольника не противоречит тому, что это две проекции одного и того же цилиндра. Но будем помнить: бессмысленно искать единство человеческого способа бытия, преодолевающее многообразие различных форм бытия, а также разрешение таких противоречий, как антиномия души и тела, в тех плоскостях, на которые мы проецируем человека. Обнаружить его можно

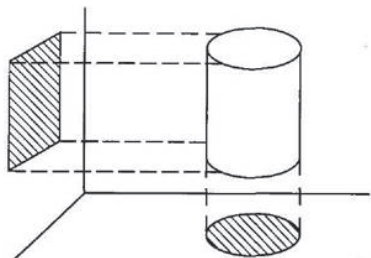


Рис. 1

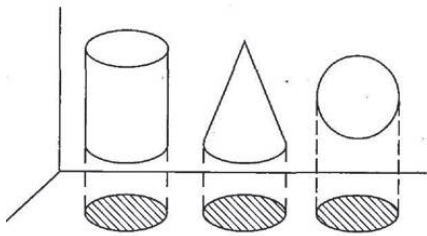


Рис. 2

лишь в высшем измерении, в измерении специфически человеческих проявлений.

Быть человеком – значит выходить за пределы самого себя. Я бы сказал, что сущность человеческого существования заключена в его самотрансценденции. Быть человеком – значит всегда быть направленным на что-то или на кого-то, отдаваться делу, которому человек себя посвятил, человеку, которого он любит, или богу, которому он служит.

Нові можливості методик «SMART-моделі “МАПА”» у викладанні філософії були виявлені викладачем при переході до онлайн-навчання в зв'язку з пандемією COVID-19. Дистанційна форма проведення занять (використовувалась платформа Telegram) остаточно переконала в необхідності якісно іншого підходу до викладення навчального матеріалу, а головне – до його відбору і компоновки.

Технічні можливості онлайн-навчання незрівнянно підвищують обсяги інформації, яку можна обробити і засвоїти, а тому передбачають методичну мобільність і гнучкість, активне використання аудіо- і відеоматеріалів, котрі формують змістовну складову завдань. Їх виконання сприяє набуттю студентами таких компетентностей, як уміння навчатися самостійно, працювати з інформацією, керувати часом.

Вдалося знайти розумний баланс між власне лекцією та активною роботою студентів для осмисленого їх перебування на занятті. Перші 20–25 хвилин викладач озвучував головні тези з теми заняття, звертав увагу на ключові проблеми, додаткові джерела інформації. Час, що залишався, використовувався для виконання студентами завдання з теми заняття. На онлайн-заняттях вдалося поєднати колективну роботу студентів під керівництвом викладача з самостійною роботою кожного студента, який виконував її індивідуально в режимі самоізоляції. Наприкінці кожного заняття студенти надсилали виконані завдання, чим підтверджували свою присутність і роботу на занятті. Слід також зазначити, що використання методики максимально гарантує самостійне виконання завдання, що виявилось особливо важливим підчас дистанційного іспиту.

Звісно, підготовка до онлайн-заняття забирає набагато більше часу, оскільки потребує ретельного підбору навчальних матеріалів, вдумливого формулювання завдань, перевірки виконаних робіт з подальшим їх аналізом і донесенням результатів до студентів. До речі, саме завдя-

ки великої кількості перевірених завдань вдалося скорегувати критерії оцінювання знань і вмінь, більш чітко розрізнити рівні оцінювання, доповнити їх базовими компетентностями, володіння якими повинен продемонструвати студент на кожному рівні. Методики, що використовувались, дають можливість не тільки вимірювати певні показники, але й демонструвати їх у студентських роботах – смислових схемах, мапах, есе.

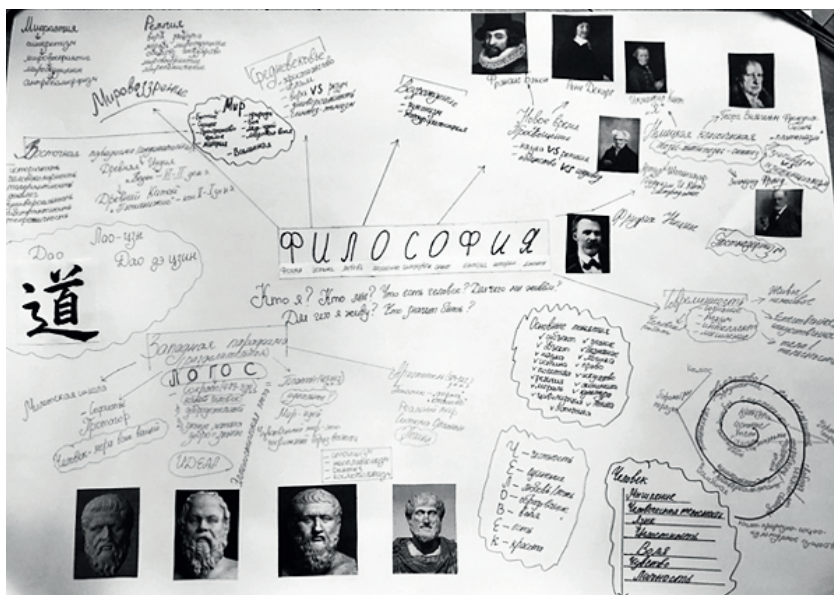
Важливо також зазначити, що методики «SMART-моделі “МАПА”» – комплексні, вони поєднують різні прийоми і технології, а тому дають можливість навіть в одному завданні вимірювати різні показники знань і вмінь студентів. До речі, аналіз завдань, що виконувались дистанційно, розкрив особистісні характеристики багатьох студентів, які не були помітні викладачеві на заняттях «наживо», зокрема виявив рівень їх особистісної зрілості, ціннісні пріоритети, індивідуальні психологічні особливості та навіть психологічний клімат у навчальних групах.

Наприкінці вивчення курсу філософії студенти займалися складанням індивідуальних філософських мап, які планувалось об'єднати в одну. На жаль, дистанційне навчання завадило завершенню цієї роботи з суто технічних причин, оскільки вона потребує безпосереднього контакту «наживо». Тому робота припинилась на етапі складання групових карт. Але й цієї роботи було достатньо для того, щоб виявити, по-перше, суто інформаційну складову філософського курсу, засвоєного студентами (який саме матеріал вони використовували при складанні мапи); по-друге, якість засвоєння навчального матеріалу (на мапі композиційно поєднувалися різні філософські ідеї, вчення, проблеми); по-третє, креативне мислення, здатність до самостійної роботи (чи додав студент інформацію, яку знайшов самостійно, або власні думки та ідеї).

До речі, на іспиті студенти, які відмінно відпрацювали на заняттях, виконували творче завдання – коментували мапи своїх однокурсників, демонструючи власні знання з філософії, вміння використовувати їх в аналізі певних проблем людського існування.

Під час підготовки до екзаменаційної сесії перед викладачем стало питання стосовно того, якими мають бути завдання в екзаменаційних білетах. Зрозуміло, що для забезпечення самостійності складання дистанційного іспиту необхідно відмовитися від традиційних питань і підготувати завдання, що спонукають до самостійного виконання. До того ж важливого значення набуло питання економії

*Приклад філософські мапи,  
складеної групою студентів після вивчення курсу*



часу, коли на підготовку і відповідь кожного студента планувалося витратити близько 20 хвилин. Методики «SMART- моделі «МАПА» дозволили вирішити і ці проблеми, даючи можливість за обмежений проміжок часу максимально об'єктивно оцінити відповіді студентів. Для досягнення цієї мети викладач орієнтувався на попереднє оцінювання роботи студентів на заняттях і запропонував їм завдання різного ступеня складності. Таким чином, маючи попередні результати оцінювання, на іспиті залишалось з'ясувати, чи підтвердив студент певний рівень знань, чи покращив результат.

Слід зазначити, що очікування справдилися. Студенти працювали зі знайомим матеріалом і методикою, що знімало психологічну напругу і давало можливість зосередитися на змісті завдання. В основу завдання було покладено роботу з текстом, складання смислової схеми (мапи), яка виявляла рівень засвоєння філософського курсу, розуміння навчального матеріалу, взагалі уміння мислити. Студентам достатньо було 5–7 хвилин для того, щоб продумати відповідь, а

потім починався діалог з викладачем. Поодинокі випадки списування або намагання скористуватися додатковими джерелами інформації без зусиль виявлялися викладачем і доводилися студенту під час його відповіді. Більшість студентів підтвердили попередні оцінки, що дає можливість стверджувати – методики «SMART- моделі «МАПА» сприяють об'єктивному оцінюванню та однаково ефективно працюють як під час занять в аудиторії, так і дистанційно.

Можна констатувати – методики дають можливість викладачеві, з одного боку, варіювати матеріалом, komponувати його відповідно до цілей і завдань курсу; з іншого боку, в процесі викладання виникає власна логіка курсу, якої необхідно дотримуватися і яку необхідно розгортати від теми до теми. Тому, на наш погляд, викладання курсу філософії із застосуванням методик «SMART-моделі “МАПА”» є достойною альтернативою «фрейм»-навчанню або «case-study».

Нами представлено перший досвід їх використання, тому, можливо, деякі моменти здаються занадто загальними, а багато нюансів не розкрито через обмежений формат монографії. Тож, роботу щодо створення сучасного, авторського філософського курсу, який не тільки б сприяв засвоєнню філософських знань, але й стимулював студентів до самопізнання і самовизначення в складному світі, буде продовжено.

## ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Останні сторінки цієї книги дописувалися, коли «схлопнутий» світ жив в очікуванні спаду пандемії COVID-19 та закінчення карантину. Глобальна екзистенційна ситуація, що виникла, виявилася дуже сприятливою для філософсько-психологічних роздумів, і особливо для саморефлексії, переосмислення, підбиття підсумків.

Кілька останніх десятиліть філософи намагалися збагнути плинність, мінливість, текучість світу, передрікали його неминучу зміну. І тільки навесні 2020 року, за якою люди змушені були спостерігати з вікон власних осель, стало зрозумілим – світ змінився. Так швидко і так кардинально, що не треба бути професійним дослідником для розуміння цього. Треба бути просто людиною, щоб це відчувати.

Світ змінився і продовжує змінюватися, але ми ще не знаємо, яким він стане і якими станемо ми як його складова. Ситуація дуже схожа на цивілізаційне «рівнодення», коли людство нібито завмерло, балансуючи на перехресті шляхів, що відкрилися. Серед них – шляхи до втілення «віртуальних антиутопій» (Славой Жижек), посилення цивілізаційної кризи (Ноам Хомський), «контролю цифрових даних» (Юваль Ной Харарі), до «нового антропогенезу» (Михайло Епштейн). Сподіваємось, що є й такі, які дають людству шанс на гідне існування у злагоді зі світом. Тому обнадійливою є спільна думка відомих філософів сучасності про те, що людству необхідно консолідуватися, створити нові соціокультурні зв'язки, подолати соціальну ізоляцію. Український філософ Андрій Баумейстер визначає принаймні дві можливості для людства – небезпеку колапсу і шанс для соціальної солідарності. Для того, щоб ним скористуватися, необхідна ціннісна революція і вміння уникнути ціннісного конфлікту. Прийшов час розкрити наш великий внутрішній, духовний потенціал, можливості мислення, почуттів та емоційних переживань: емпатії, співчуття, підтримки, оптимізму, залученості до проблем світу<sup>1</sup>.

У такий час завершувати і випускати в світ наукове дослідження, в якому автори намагаються окреслити напрямки подальшого руху (нехай і не всього людства, а хоча б освіти), – це наражатися на ризик швидкого знецінення його новизни. Але освітяни стали першими

---

<sup>1</sup> Что ждет нас после... URL: <https://day.kyiv.ua/ru/article/podrobnosti/chto-zhdet-nas-posle>

серед тих, хто відчув кардинальні зміни, занурившись в онлайн-навчання, яке стало для них справжнім професійним випробуванням. Цей досвід ще має бути осмисленим, хоча саме він і зумовив смислово насиченість дослідження, головними темами якого стали «освічена людина» й освітні шляхи до неї.

Ми намагалися донести до читача думку про те, що девіз доби Просвітництва «Дерзай знати!» доповнюється закликм нового Просвітництва – «Май мужність і силу діяти!». Практичність знання, його створювальний потенціал і сила відкривають нові шляхи на всіх рівнях існування людини й людства. Якщо точніше, ці шляхи людина створює сама через оволодіння великим масивом знання, що має бути концентровано представленим в сучасних освітніх технологіях.

Безумовно, задум завжди відрізняється від кінцевого результату, ідея від її втілення. В нашому випадку ця розбіжність є «продуктивною», оскільки дослідження репрезентує певною мірою неочікувані для самих авторів теоретичні й практичні результати. Деякі з них навіть можна визначити як теоретично-практичні, оскільки роз'єднання вже неможливе. Передусім йдеться про психологічну філософію – новий міждисциплінарний напрямок і методологію-методику одночасно; про оновлений курс філософії, що з'явився тільки завдяки використанню інструментарію психологічної філософії; про успіхи (і в навчанні, і в особистісному зростанні) студентів, іноді помітні тільки викладачу, але дуже важливі для розуміння створювальної сили знання; нарешті, про особистість самого викладача-дослідника-новатора-наставника.

Реалізовано один із головних задумів дослідження – об'єднання теоретичності філософії та практичності психології навколо проблеми освіченої людини. З філософським розмахом ми розмірковуємо про освічену людину в масштабах Всесвіту, водночас сягаючи глибин її психіки, з яких проростають створювальні сили, розкриваються особистісні ресурси і резерви. Тож, людина стала містом зустрічі філософії та психології, позначивши «антропологічне перехрестя» сучасної освіти.

До результатів дослідження, безумовно, слід віднести розробку концепту «створювальності», від якого протягнулися «нитки» смислів – створювальності філософського знання, змісту дисциплін і курсів, що повинні оновити університетську освіту; створювальності компетентностей, які характеризують освічену людину; освітніх методик,

котрі стимулюють навчання та самонавчання студентів і викладачів. Рухаючись від концептуалізації ідеї створювальності до її реалізації, ми порушили багато питань, які, на жаль, у цьому дослідженні залишилися «на узбіччі»: про співвідношення класичного і сучасного університету, академічної та популярної філософії, психологічну ефективність інноваційних освітніх методик, вимірювання освітнього результату і, головне – про національні освітні традиції та європейські освітні інновації. Вважаємо, що означене проблемне поле – це добрий заділ для подальших досліджень.

Ми встигли репрезентувати свій науковий пошук на Третньому круглому столі «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», що відбувся 12 червня 2020 року, і в ході якого стала зрозумілою актуальність, значущість обраного дослідницького шляху. Тож, книгу першу завершено. Продовжуємо торувати шлях.

**Ірина Доннікова, Наталя Кривцова**

# Додаток № 1

## Розбудова фрейм-моделі курсу «Логіка» відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра «Менеджмент у галузі морського та річкового транспорту»\*

| Загальні компетентності                               | Назва освітнього фрейму                                                          | Вид та форма проведення лекційного заняття *                                                                                                                                                                                                               | Кінцевий результат, що вимірюється на підставі діагностики:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ☞Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями   | <b>I. Управління індивідуальним знанням та розвиток логічного стилю мислення</b> | Лекція 1. Вступна інтерактивно-мотиваційна лекція «Предмет і методи сучасної логіки»<br>Лекція 2. Інтерактивно-мотиваційна лекція «Культура мислення: основні риси правильного мислення»<br>Лекція 3. Проблема лекція-дискусія (тема за вибором студентів) | 1. Планування особистих цілей розвитку відповідно до результатів курсу з урахуванням та аналізом перешкод в навчанні (Метод Сократа, метод «5 Драконів мислення»);<br>2. Складання «Мапи індивідуальних знань з Логіки та їх саморозвитку»;<br>3. Участь у лекціях-дискусіях. Форми участі: активне слухання; самостійний виступ, організація дискусії за темою курсу (робота модератора дискусії) |
| ☞Здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу | <b>II. Абстрактно-аналітичний стиль мислення</b>                                 | Лекція 4. Тематична лекція «Розвиток аналітичного стилю мислення»<br>Лекція 5. Тематична лекція «Аналітичне моделювання текстів»<br>Лекція 6. Проблема лекція-полеміка (тема за вибором студентів);                                                        | Есе за темою курсу.<br>Завдання по типу кейс-стаді:<br>1) Найбільш частіші маніпулятивні техніки;<br>2) Приклади логічних помилок в усній та письмовій формах;<br>3) Використання аналітичного методу в управлінні «5 Чому?» (Метод С.Тойода)                                                                                                                                                      |

## Продовження додатку № 1

| Загальні компетентності                                                                                                               | Назва освітнього фрейму                                                                                                            | Вид та форма проведення лекційного заняття *                                                                                                                                                                                                                                                 | Кінцевий результат, що вимірюється на підставі діагностики:                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Здатність до критичного мислення, оцінки економічних і соціальних аспектів діяльності підприємств морської та річкової галузі.</p> | <p><b>III. Критичний стиль мислення та соціальна спрямованість мислення</b> («підключальне мислення» та психологічна культура)</p> | <p>Лекція 7. Інтерактивно-мотиваційна лекція «Ознаки критичного стилю мислення та його розвиток»</p> <p>Лекція 8. Тематична лекція «Логічна структура аргументації»</p> <p>Лекція 9. Проблемно-практична колективна робота з різними видами текстів (Лекція-work-shop -ділова майстерня)</p> | <p>Мета-текст за темою курсу.</p> <p>Завдання по типу кейс-стаді з аналізу прикладів розвитку критично-підключального мислення</p> |
| <p>Здатність генерувати нові ідеї (креативність, створювальність).</p>                                                                | <p><b>IV. Креативний стиль мислення</b> (гнучкість, відкритість, «створювальність» мислення)</p>                                   | <p>Лекція 10. Лекція – спір</p> <p>Тема: Сучасна інтелектуальна культура фахівця менеджера</p>                                                                                                                                                                                               | <p>ПІДСУМКИ курсу: Печа-куча за темою курсу та електронне навчальне Портфоліо курсанта з Логіки.</p>                               |

\* Семінарські заняття та самостійна робота, що передбачені навчальним планом, в даному документі не розглядаються.

**ШКОЛА-ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ  
ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ**

**автор проекту і координатор психологічного супроводу:**

кандидат психологічних наук, доктор філософії, засновник і ген. директор  
Міжнародної академії психосінергетики та альфології,  
керівник Психологічної служби та провідний фахівець  
Навчально-виробничого комплексу інноваційних технологій навчання,  
інформатизації та безперервної освіти Одеського національного  
медичного університету  
Н.В. Кривцова;

**відповідальний виконавець проекту:**

доктор філософських наук, доцент,  
завідувачка кафедри філософії НУ ОМА  
І.А. Доннікова

**Актуальність:** Становлення особистісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти, усвідомлення специфічної ролі професійного навчання в житті людини обумовлюють велике значення гуманітаризації і гуманізації освіти. В широкому розумінні ці процеси спрямовані на забезпечення умов для самореалізації особистості, формування її готовності до самоосвіти і професійного самовдосконалення протягом життя. Доповнення професійних компетенцій (Hard skills) універсальними (Soft skills) актуалізує роль філософсько-світоглядної складової університетської освіти, а також її психологічного супроводження.

Питання забезпечення високої якості підготовки моряків та фахівців для морської галузі безпосередньо пов'язане з такими категоріями, як людські ресурси, соціально-психологічне здоров'я, потенціал самореалізації особистості (самоврядування, саморозвиток, самоосвіти тощо), що посилює роль психологічної складової освітнього процесу. Актуальною стає прогностична й превентивна робота психологічної служби університету, яка спрямована на забезпечення якості освіти через створення відповідних систем освітнього коучингу і педменеджменту для формування певних компетенцій (Soft skills) в майбутніх фахівців, підвищення психолого-педагогічної культури всіх учасників навчально-розвивального процесу. Для вирішення цих

завдань на кафедрі філософії НУ «ОМА» в 2017 році створена «Школа-лабораторія психологічного супроводу особистісно-професійного зростання». Її головною метою є прогностична превентивна робота щодо підвищення якості надання освітніх послуг, яка покликана забезпечити конкурентоспроможність випускників університету і особистісно-професійне самовдосконалення всіх учасників навчально-виховної та науково-дослідної діяльності через створення сучасної моделі розвитку університету, врахування сучасних тенденцій глобалізації освітнього простору, розробку потужної системи управління якістю освітнього процесу згідно вимог ISO, проведення наукових досліджень і курсів з підвищення психолого-педагогічної культури науковців і викладачів, а також психологічний супровід формування компетенцій самореалізації особистості «Soft skills» (зокрема, підвищення інноваційного і адаптаційного потенціалів курсантів, розвиток критичного мислення, готовності до самоврядування і самоосвіти протягом життя тощо).

**Основними завданнями є:**

1. Методологічне і інформаційно-методичне забезпечення управління якістю освітнього процесу (моделювання процесів розвитку університету, діагностика і психологічне проектування, проведення курсів підготовки і підвищення кваліфікації внутрішніх аудиторів якості професійної діяльності, розробка та впровадження технологій освітнього коучингу, тьютерства і педменеджменту).

2. Розробка та впровадження сучасних технологій освітнього коучингу; створення програм коректувально-розвивальної роботи щодо профілактики й усунення чинників негативного впливу освітнього середовища; психолого-педагогічна експертиза форм і методів навчально-виховної, розвивальної та організаційної роботи (якості певних процесів, підрозділів і організації освітнього процесу університету в цілому).

3. Розробка та впровадження психодіагностичного інструментарію різних напрямів щодо виявлення ризиків професійної деформації моряків на всіх етапах становлення і самореалізації особистості професіоналу, аналіз можливостей підвищення ресурсності курсантів і життєстійкості всіх учасників освітнього процесу, підвищення якості отримання та надання освітніх послуг; дослідження рівня особистісно-професійної зрілості виконавців та споживачів освітніх послуг

університету, їх готовності до навчання та особистісно-професійного самовдосконалення тощо.

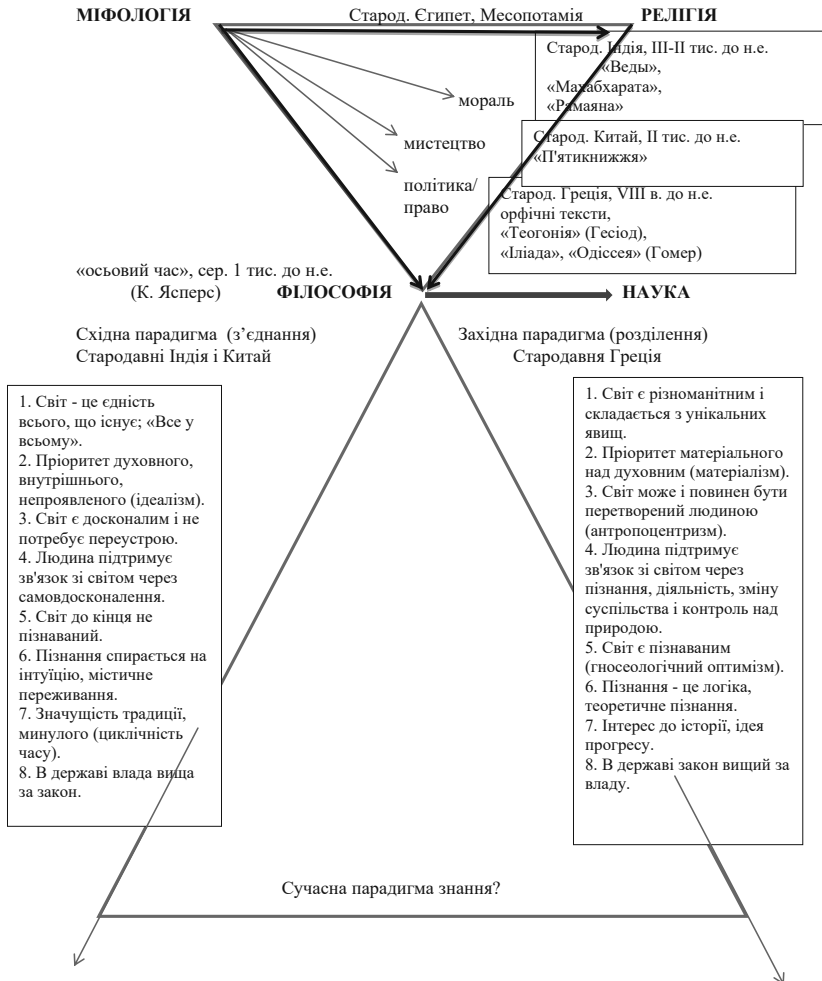
#### 4. Підвищення іміджу університету.

Саме тому «Школа-лабораторія психологічного супроводу особистісно-професійного зростання» функціонує на трьох рівнях:

- 1) науковому, на якому створюються концептуальні моделі розвитку навчального закладу, розробляються методи і методики професійного застосування психолого-педагогічних знань щодо створення умов гармонійного розвитку особистості в умовах ВПНЗ, корекційні та розвивальні програми освітнього коучингу, система керування якістю освіти та її впровадження згідно вимог ISO;
- 2) прикладному, на якому здійснюється психологічний супровід особистісно-професійного зростання всіх учасників освітнього процесу (курсантів, викладачів, кураторів, науковців, адміністрації); розробка системи оцінки якості керування науковими проектами і науково-педагогічним колективом, проводиться психолого-педагогічна експертиза освітнього процесу для покращення якості освіти;
- 3) практичному, який передбачає підготовку і стажування практичних психологів морської галузі, викладачів-філософів і викладачів-психологів для технічних університетів.

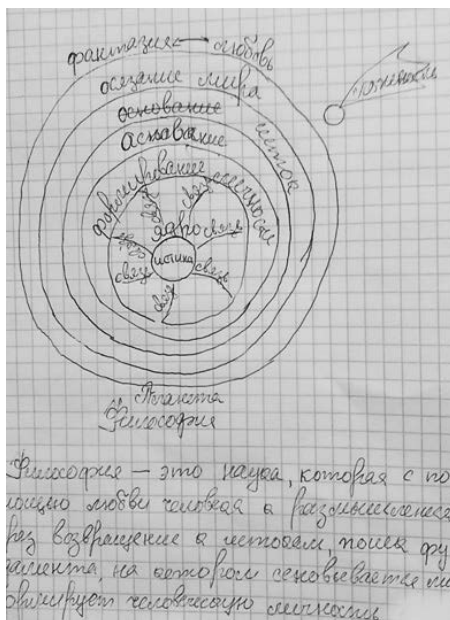
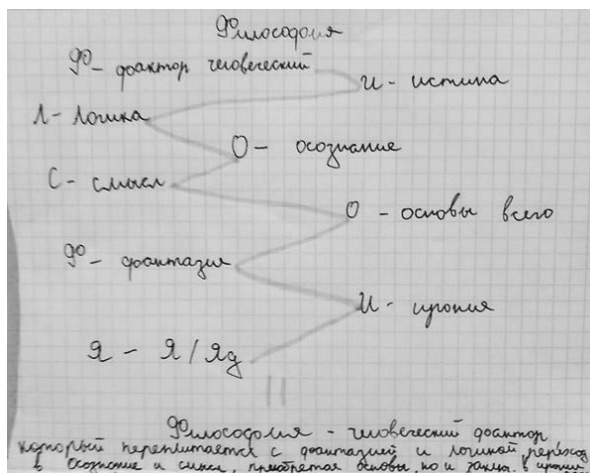
З 2018-2019 н.р. на базі школи-лабораторії психологічного супроводу проводиться реалізація міждисциплінарного науково-дослідницького проекту «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» і розпочато опрацювання концептуальних моделей, методів і методик «Психологічної філософії» (автор Н.В.Кривцова) як методологічно-методичного інструментарію, зокрема: SMART-моделі «МАПА», технології психотерапевтичної концептуалізації «Створювальна сила створювального знання особистості трансфесіонала», «Гравітаційно-хвильова модель самогармонізації створювальних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів», SMART-моделі абсурдизації-деабсурдизації «ОС-ВІТА» та прогностичних методів самооцінювання і самогармонізації створювальних сил «ОСКІ» і «МАРС» як методолого-методичного інструментарію освітнього коучингу і інноваційного педменеджменту підвищення якості вищої освіти.

## Філософська мапа (діалог Схід-Захід)

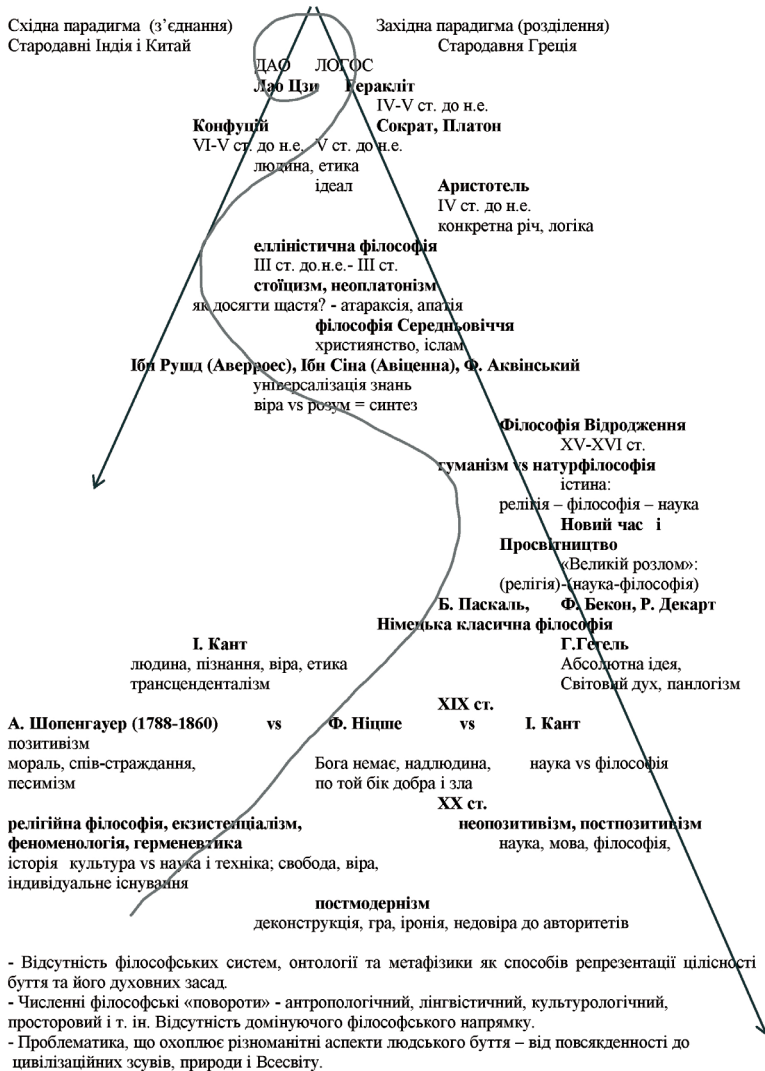


Додаток 4

**Приклади використання асоціативного методу  
для означення сенсо-утворюючих одиниць слова «філософія»**



**Філософська мапа (історико-філософський блок).**  
Складена за результатами аналізу навчальних текстів.



Наукове видання

**Ірина Анатоліївна Доннікова  
Наталя Вячеславівна Кривцова  
Олена Миколаївна Шевчук  
Галина Іванівна Касперович  
Ольга Сергіївна Павлова  
Євгенія Михайлівна Іванова  
Віктор Петрович Натаров  
Андрій Володимирович Ковбан  
Павло Андрійович Майборода**

## **СТВОРЮВАЛЬНА СИЛА ЗНАННЯ**

Монографія

Книга перша

Дизайн обкладинки – Є. М. Іванова, А.В. Серебряков

Підписано до друку 03.07.2020 р. Формат 60х84/16.  
Ум-друк. арк. 14,53. Наклад 100 прим. Зам. № 2007-02.

Видано і віддруковано в ПП «Фенікс»  
(Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1044 від 17.09.02).  
Україна, м. Одеса, 65009, вул. Зоопаркова, 25.  
Тел. +38 050 7775901 +38 048 7959160  
e-mail: fenix-izd@ukr.net  
www.feniksbooks.com