

Національний університет «Одеська морська академія»
Міжнародна академія психосінергетики та альфології
Одеський національний медичний університет

СТВОРЮВАЛЬНА СИЛА ЗНАННЯ

Монографія

Книга друга

Київ
«7БЦ»
2025

УДК 101:378.1:37.01
С78

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного університету «Одеська морська академія»
(протокол № 4 від 26 грудня 2024 р.)*

Авторський колектив:

*Юрій Мелков, Наталя Кривцова, Ірина Доннікова, Ірина Бринза,
Григорій Мінсков, Дмитро Ляшенко, Владислав Варинський*

Рецензенти:

Володимир Ханжи – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, біоетики та іноземних мов Одеського національного медичного університету.

Зоя Атаманюк – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, соціології та менеджменту соціокультурної діяльності Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Тетяна Чернявська, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова

С78 **Створювальна сила знання** : монографія. Книга друга / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. – Київ : 7БЦ, 2025. – 192 с.
ISBN 978-617-549-571-1

Коллективна монографія презентує результати науково-освітнього проекту «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», який здійснювався на базі Національного університету «Одеська морська академія» в партнерстві з Міжнародною академією психосінергетики та альфології та Одеським національним медичним університетом в 2021-2024 роках. Проект ставив за мету поєднати теорію та практику університетської освіти, дослідити «оздоровчий ефект» знання через створення умов для становлення освіченої людини.

Перші результати дослідження людиностворювального потенціалу знання і освіти представлені в монографії 2020 року «Створювальна сила знання. Книга перша», в якій проаналізовані онтологічні та теоретико-методологічні засади людиномірної освіти, розкрито зміст концептів «створювальні сили» і «створювальне знання».

В книзі другій аналізуються актуальні проблеми науки і освіти першої чверті ХХІ століття, які визначають зміст людинозберігаючих освітніх технологій, результати впровадження в навчальний процес НУОМА методологічно-методичного інструментарію Психологічної філософії професіоналізму.

Для науковців, освітян і всіх, хто цікавиться проблемами саморозвитку та самоосвіти.

УДК 101:378.1:37.01

ISBN 978-617-549-571-1

© Авт. кол., 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
-----------------	---

Розділ 1. ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ ЗНАННЯ, ОСВІТИ ТА НАУКИ

Юрій Мєлков

ГУМАНІСТИЧНІ СТРАТЕГІЇ СТВОРЕННЯ ЗНАННЯ ТА ОСВІТИ У СИТУАЦІЇ «ВІДКРИТОЇ НАУКИ», ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ	10
--	----

Наталія Кривцова, Ірина Доннікова

АНТРОПОЛОГІЗАЦІЯ НАУКИ: ВІД СУБ'ЄКТА ПІЗНАННЯ ДО ОСОБИСТОСТІ ДОСЛІДНИКА	29
--	----

Розділ 2. СТВОРЮВАЛЬНІ СМИСЛИ ОСВІТНІХ ПРАКТИК

Ірина Доннікова, Наталія Кривцова

ОСОБИСТІСНІ СМИСЛИ ОСВІТИ В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ ..	43
---	----

Ірина Бринза

МЕДІАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ	53
--	----

Ірина Доннікова

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ ЯК НАУКОВО-ОСВІТНІЙ АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПРОЄКТ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ	76
---	----

Розділ 4. ЛЮДИНОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИГІТАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Григорій Міненков (переклад А. Варинської)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРАКТИК У КОНТЕКСТІ КОСМОПОЛІТИЗАЦІЇ ТА ДИГІТАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ	100
---	-----

Дмитро Ляшенко

ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ ВПРОВАДЖЕННЯ АІ В ОСВІТНЮ СИСТЕМУ: ФЕНОМЕНОЛОГІЧНА ПЕРСПЕКТИВА	117
--	-----

Владислав Варинський

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ЕТИЧНО-ПРАВОВОГО РЕГУЛЮВАННЯ	145
---	-----

Додатки	164
---------------	-----

Автори	191
--------------	-----

ПЕРЕДМОВА

В 2020 році учасники науково-освітнього міждисциплінарного проєкту «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта» представили результат своєї роботи – монографію «Створювальна сила знання. Книга перша». Проєкт здійснювався на базі Національного університету «Одеська морська академія», Міжнародної академії психосінергетики та альфології, Одеського національного медичного університету. Авторський колектив намагався відтворити єдине проблемне поле людиноцентрированої освіти, розкриваючи зміст таких понять, як «створювальні сили», «створювальне знання», «освіченість», «освічена людина» та ін. За три роки проєкт став міжнародним, до нього долучилися нові учасники, значно оновилося проблемне поле.

Але вже в процесі роботи над першою книгою стало зрозуміло, що дослідження потребує продовження. Так виник проєкт «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», серед головних завдань якого було поєднання теорії та практики університетської освіти, знань, умінь та життєвих цінностей освіченої людини, впровадження в навчальний процес нових методик і тим самим створення умов для самотворчості і студентів і викладачів. В рамках проєкту також планувалось дослідити «оздоровчий ефект» гуманітарних освітніх практик через корекцію структури та змісту навчальних дисциплін, підбір відповідних людинозберігаючих освітніх технологій, спрямованих на підвищення адаптивних здібностей здобувачів вищої освіти, активізації їх створювальних сил. Назва проєкту потребувала врахування не тільки актуальних тенденцій в глобальній та національній освіті, але й перспектив освітніх практик.

Робота над проєктом здійснювалась в непростих умовах. Спалах пандемії коронавірусу спричинив стрімкі зміни в глобальній освіті, пов'язані, перш за все, з дигіталізацією, переходом на онлайн навчання, яке вимагало кардинального оновлення освітніх практик без втрачання їх людиностворювального змісту. Але справжнім викликом для цивілізованого людства і особистісною катастрофою для мільйонів українців стала російсько-українська війна, яка в політичному, економічному, культурному протистоянні продемонструвала, якими потужними можуть бути руйнівні сили. Трагедія, яку переживає Україна та українці, загострила

проблему виживання в усіх сенсах, змусивши багатьох людей шукати в собі сили для протистояння знищенню заради захисту та продовження життя. В такій ситуації особливої уваги й піклування потребують саме освітяни, оскільки мають зберігати власне фізичне, психологічне, емоційне здоров'я, навчаючи і підтримуючи своїх учнів в ситуації постійної напруги і стресу. Це надає особливої значущості проблемі пошуку і впровадженню5 людинозберігаючих освітніх технологій.

Не можна оминати увагою ще одну подію, яка змінила глобальний світ і стала рушійним фактором сучасної освіти – появу і стрімке впровадження штучного інтелекту, який здатний в рази збільшити як творчий, так і руйнівний потенціал людини, відкрити нові можливості для розвитку людства чи наблизити його до краю прірви.

Використання штучного інтелекту вимагає від науковців і освітян переосмислення базових понять, що традиційно визначали сутність знання, навчання й освіти, створювальності як сутнісної ознаки людини. Реальність, що виникає в комунікації людини зі штучним інтелектом, змінює цілі й завдання освіти, наповнює новими смислами людиностворювальні освітні технології.

Окреслені контексти визначили зміст книги другої, в якій представлені результати чотирьохрічної (2021-2024) роботи учасників проєкту – статті, матеріали доповідей на конференціях, круглих столах. Авторам була надана можливість самостійно вирішувати, які наукові матеріали увійдуть до другої книги і тим самим представити власні інтерпретації концепту створювальності.

Епіграфом до всієї колективної роботи можуть бути слова В. Вернадського, наведені в одній із статей: «Наукова думка сама по собі не існує, вона створюється людською живою особистістю, є її проявом. У світі реально існують тільки особистості, що створюють і висловлюють наукову думку...». Для обґрунтування необхідності антропологізації науки і освіти автори творчо переробляють ідеї вітчизняних та зарубіжних філософів, соціологів і теоретиків науки (З. Баумана, У. Бека, Е. Гуссерля, Г. Деланті, Дж. Дьюї, Е. Еліота, П. Копніна, М. Култаєвої, Р. Мертона, Е. Морена, Х. Ортега-і-Гассета та ін.); для осмислення стратегічних цілей науки і освіти звертаються до положень когнітивної епістемології, що базується на ідеях Ф. Варели, У. Матурани, К. Лоренца та ін.; філософської антропології (В. Табачковський, С. Кримський, Е. Бистрицький та ін.) і психології (О. Лурія, В. Франкл, О. Саннікова та ін.). В дослі-

дженні ролі штучного інтелекту в освіті автори звертаються до феноменології Е. Гусерля, теорії комунікативної дії Ю. Габермаса, соціального конструктивізму П. Бергера і Т. Лукмана та ін.

Книга друга складається з трьох розділів. В першому розділі «Людиновимірність знання, освіти та науки» представлені статті Юрія Мелкова, Наталі Кривцової та Ірини Доннікової, які утворюють теоретичне підґрунтя, що об'єднує всі розділи книги. Головна ідея першого розділу – осмислення шляхів збереження людини, людського й людяного в динаміці наукового знання і освіти.

В статті Юрія Мелкова «Гуманістичні стратегії створення знання та освіти у ситуації «відкритої науки», інформаційних технологій та штучного інтелекту» простежується зв'язок між ідеєю гуманізму, демократією та науковою раціональністю. Наголошуючи на відкритості та людиновимірності сучасної науки, автор порушує питання виявлення її аксіологічних засад, акцентує увагу на проблемі трансформації інформації в знання в контексті використання інформаційних технологій, зокрема, штучного інтелекту (AI). На думку автора, виклики освіти з боку інформаційних технологій призводять до необхідності повернення до класичного ідеалу освіченої людини. Для університетської освіти це означає деформалізацію і демократизацію навчального процесу та його переорієнтацію на культивування особистісного та творчого початку у студентів і викладачів.

Поняття освіченості та освіченої людини стає ключовим в сумісній статті Наталі Кривцової та Ірини Доннікової «Антропологізація науки: від суб'єкта пізнання до особистості дослідника». Єдність пізнання – освіченості – майстерності аналізується як сутнісна характеристика зрілості особистості дослідника наукових знань. Запропонований концепт «особистість дослідника» і похідні від нього концепти розкривають динаміку самогармонізації створювальних сил і можливості самоздійснення освіченої людини; розглядаються як базові в осмисленні антропологізації науки, розумінні становлення освіченої людини на різних рівнях інноваційно-дослідницької діяльності. Самоздійснення особистості дослідника представлено як шлях-пошук автентичності мультиформної єдності життя, особистого сенсу наукової істини і самогармонізації створювальних сил знання освіченої людини.

Другий розділ «Створювальні стратегії освітніх практик» розкриває філософсько-психологічні аспекти освіти та навчання. Матеріали, представлені в розділі, продовжують знайомити науковців і освітян з мето-

дологічно-методичним інструментарієм Психологічної філософії трансфесіоналізму. Перші кроки впровадження методологічно-методичного інструментарію були представлені авторкою інструментарію Н. Кривцовою в монографії 2020 року. Впровадження здійснювалось в рамках діяльності школи-лабораторії психологічного супроводу особистісно-професійного зростання, створеної за проектом Н. Кривцової, на кафедрі філософії та україністики НУОМА (до 2024 року – кафедра філософії).

В статті Ірини Доннікової і Наталі Кривцової «Особистісні смисли освіти в міждисциплінарному контексті» порушується проблема міждисциплінарної комунікації філософії та психології, а також доводиться доцільність й ефективність використання новітнього методологічно-методичного інструментарію для формування людиноцентрованої освіти, а саме, для підвищення комунікативного потенціалу самореалізації освіченої людини, загального рівня її ресурсності, здатності до самоактуалізації глибинно-психологічних детермінант самоорганізації і самогармонізації створювальних сил самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів. Ресурс-збагачуючі науково-освітні теопрактики надають освіті не тільки людиновимірності, але й людяномірності, зберігаючи особистісні смисли життя освіченої людини.

В статті Ірині Бринзи «Медіаційні процеси в освітньому просторі» аналізуються медіаційні практики як одна з форм психологічного супроводу навчального процесу. Враховуючи, що значна кількість інституцій в Україні ще не обізнана про можливості альтернативного, несилового та несудового вирішення спорів та конфліктів, знайомство з перевагами медіації є вкрай важливим. Авторка розкриває гнучкі алгоритми вирішення конфліктів, підкреслюючи їхню конфіденційність, економічність, рольову релевантність посередника. Оскільки медіаційні практики потребують самопізнання, глибокого розуміння і розвитку власних можливостей, зокрема гнучкості, готовності до змін та адаптації до нових обставин для врегулювання та розв'язання міжособистісних, групових та соціальних конфліктів, авторка доходить висновку, що медіацію необхідно розглядати як важливу складову освітніх практик створювальності.

Завершає розділ стаття Ірини Доннікової «Культурологічне знання як науково-освітній антропологічний проект: досвід реалізації», в якій розкривається процес адаптації методичного інструментарію Психологічної філософії трансфесіоналізму до культурологічного курсу. Йдеться про спробу поєднати засвоєння студентами навчального матеріалу з психо-

логічним супроводом навчального процесу, при якому базові культурологічні поняття використовуються для психотерапевтичної концептуалізації, а в поєднанні з певними методиками сприяють розкриттю створювальних сил студентів. Стаття розкриває досвід використання методичного інструментарію Психологічної філософії в перші два роки війни, тобто в екстремально кризовій ситуації, яка максимально розкриває його людинозберігаючий потенціал.

Завершальний розділ книги «Людинотворчий потенціал дигітальної освіти» присвячений осмисленню проблем, пов'язаних з використанням в навчанні штучного інтелекту, роздумам над майбутнім освіти. Розділ відкриває стаття Григорія Міненкова «Трансформація освітніх практик в контексті космополітизації та дигіталізації соціальних процесів» Автор зазначає, що ШІ радикально змінює всі звичні характеристики навчальної діяльності, втілюючи наслідки космополітизації та дигіталізації суспільства. Модель людино-машинного партнерства, що активно затверджується в освітній діяльності, потребує осмислення і вирішення проблеми колаборативного навчання, яке передбачає якісно нові компетентності викладачів та студентів, серед яких, навички взаємодії зі ШІ.

Дмитро Ляшенко в статті «Філософські виміри впровадження AI в освітню систему: феноменологічна перспектива» аналізує можливість субституції елементів освітньої системи технологією ШІ. Автор починає з філософського аналізу проблеми взаємодії технологій та людини («життєвого світу» людини); використовуючи «феноменологічний аргумент», пропонує детальну філософську рефлексію щодо диференціацій людської та машинної свідомості (в темпоральному аспекті) і потім переходить до проблем впровадження технологій ШІ в освітній контекст. Автор наголошує на тому, що вивчення філософських основ використання ШІ в науці та освіті сприяє пошуку раціональних способів його впровадження, що зберігають цілісність та багатовимірність людської особистості.

Аналізу штучного інтелекту як інструменту освіти і як об'єкта навчання присвячена стаття Владислава Варинського «Штучний інтелект в освіті: проблеми впровадження та етично-правового регулювання». Автор починає з визначення концепту «штучний інтелект» та розкриває широкий спектр його репрезентацій, в тому числі, в освіті, потім зосереджується на особливостях впровадження ШІ в навчальний процес. Розмежування ролей ШІ як інструменту освіти і як об'єкта навчання дає можливість автору проаналізувати переваги та перестороги щодо його

використання і вийти на проблеми етично-правового регулювання. Таким чином в статті виявляються три ключові вектори застосування технології ШІ: технологічна грамотність; етично-правова освіченість; комунікативна компетентність.

Монографію доповнюють ілюстративні матеріали, які презентують результати впровадження в навчальний процес НУОМА авторського методологічно-методичного інструментарію Психологічної філософії трансфесіоналізму (автор – Н. Кривцова) і дають можливість візуалізувати окремі положення статей монографії. В додатках можна ознайомитись з прикладами завдань, що розроблені як результат впровадження інструментарію Психологічної філософії трансфесіоналізму в навчальний процес, а також з варіантами їх виконання при вивченні навчальних дисциплін «Культурологія» і «Філософія». На жаль, обмежений обсяг монографії не дає можливості ознайомити читачів з усіма роботами студентів, які варті уваги, тому в подальших планах – видання результатів використання методологічно-методичного інструментарію Психологічної філософії трансфесіоналізму в навчальному процесі. Сподіваємось, цей досвід буде корисним всім, хто прагне самооздоровлення та оздоровлення освіти в цілому.

Ірина Доннікова

Розділ 1

ЛЮДИНОВИМІРНІСТЬ ЗНАННЯ, ОСВІТИ ТА НАУКИ

Юрій Мелков

ГУМАНІСТИЧНІ СТРАТЕГІЇ СТВОРЕННЯ ЗНАННЯ ТА ОСВІТИ У СИТУАЦІЇ «ВІДКРИТОЇ НАУКИ», ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ¹

Тема гуманізму постає вкрай актуальною за наших часів, і особливо за умов воєнного стану, – хоча б уже тому, що вона протистоїть одномірній, нелюдській картині світу, яка формується у наслідок військовій агресії. Втім, гуманістичні стратегії науки та освіти набувають актуальності сьо-

¹ В тексті використані раніше опубліковані матеріали: Мелков Ю. А. Личностный подход в высшем образовании // Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 1–2 жовтня 2020 р. Вінниця: ВНТУ, 2020. С. 50–55; Мелков Ю. А. Демократизация высшего образования как практический аспект формирования образованной личности третьего тысячелетия // Створювальне знання: теоретико-методологічні і практичні аспекти. Матеріали 4-го круглого столу «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», 11 червня 2021 р. Одеса: НУ «ОМА», 2021. С. 47–49; Mielkov Yu. Knowledge in the Age of Information: Human Values in Science and Higher Education // New Explorations: Studies in Culture and Communication. – Vol. 2, No. 3 (2022). Special Edition: Digital Humanism and the Future of Humanity. – P. 28–39; Мелков Ю. О. Гуманістичні стратегії створення знання в ситуації «відкритої науки» та цифрової освіти // Створювальні стратегії науково-освітніх практик 3.0 : Матеріали 5-го круглого столу «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», 10 червня 2022 р. Одеса: НУ «ОМА», 2022. С. 27–28; Mielkov Yu. Open Science and Humanism: Decolonization of Knowledge and Fractality of Identities // Digital Press Social Sciences and Humanities. 2023, Vol. 9, Art. 20; Мелков Ю. О. Відкритість як парадигма людського мислення: постнекласичний тип раціональності та вища освіта для майбутнього // Створювальне знання: освіта для майбутнього : Матеріали 6-го круглого столу в рамках науково-освітнього міжнародного проекту «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», 9 червня 2023 р. – Одеса: НУ ОМА, 2023. – С. 38–41.

годні не лише для України, але і для всіх країн світу, що стикаються якщо не з руйнацією інфраструктури та загибеллю людей, то з іншими викликами, пов'язаними зокрема з радикальними змінами умов людського буття під впливом технологій, особливо інформаційних та таких, що пов'язані з використанням штучного інтелекту.

Що саме слід розуміти під гуманізмом? Згідно з визначенням Міжнародного гуманістичного та етичного союзу, «Гуманізм – це демократична та етична життєва позиція, яка стверджує, що люди мають право і відповідальність надавати сенс і форму своєму власному життю»¹. Історично дане поняття мало різне наповнення у різних культурах, у різних традиціях і в різні епохи, проте ідея гуманізму доби Відродження, як затвердження повноти людського буття на противагу становій, професійній, етнічній, національній, гендерній тощо формам «часткового» визначення та самовизначення людини, виявляється доречною і сьогодні – за доби проліферації людських ідентичностей, коли як ніколи раніше постає завдання затвердження пріоритету загальнолюдських цінностей перед цінностями партикулярними. Таке завдання цілком відповідає й ідеям Просвітництва, яскраво вираженим у відомому заклиці І. Канта про мужність користуватися власним розумом, у якості виходу людини зі стану «штучного неповноліття».

Саме завдяки зазначеній інтерпретації гуманізму як права та обов'язку кожної людини без винятку виступати суб'єктом власного життя така гуманістична позиція є невіддільною від ідей демократії та наукової раціональності, що становлять собою, так би мовити, практичну експлікацію теоретичної здатності кожної людини до створення смислів – відповідно, у політичному житті та у пізнанні. Феномен демократії добре вписується в ідеал класичної наукової раціональності: тут ідея народовладдя невіддільна від ідеї гуманізму, ідеї загального звільнення людини від влади традицій і авторитету: кожна людина може та має керувати собою та життям свого суспільства на раціональних засадах без жодних спроб відчувувати цю свою природну здатність на користь будь-кого іншого². Класична наука поєднувала в собі подібні демократичні інтенції та практи-

¹ IHEU Bylaws / International Humanist and Ethical Union. URL: <https://web.archive.org/web/20130117101233/http://iheu.org/bylaws>.

² Mielkov Yu., Tolstoukhov A., Parapan I. The Many-Faced Democracy. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2016. 280 p.

ки з переслідуванням мети створення нового знання, становлячи собою «республіку вчених», позбавлену будь-яких обмежень з боку державних кордонів, але вкрай нечисленну. Розвиток неklasичного типу наукової раціональності у XX ст. недарма збігся за часом зі становленням науки масової; проте сьогодні ми спостерігаємо формування ще одного якісно нового типу науки – постнеklasичної, яка характеризується *відкритістю та людиномірністю*.

Означені характеристики нової науки становлять собою поки що тенденцію, але ще не даність: багато проблем, пов'язаних зі спадщиною науки доби Модерну, включаючи наявну кризу науки як соціального інституту, залишаються нездоланими. Ще понад сто років тому Джон Дьюї одним із перших указував на глибоку спорідненість освіти, науки та демократії, водночас виступаючи проти ідеї науки як езотеричного заняття небагатих «посвячених», закликаючи до витлумачення науки як принципово відкритої публічної справи¹. Саме тому одну з найбільш переконливих сучасних спроб розв'язати такі проблеми становить собою концепція «*відкритої науки*» (*Open Science*). Вперше вона з'явилася в публічному дискурсі у 2015 році в якості запропонованого ефективного способу подолання зокрема «кризи реплікації»: з цієї останньої міжнародна академічна спільнота зіткнулася після того, як була виявлена проблематичність відтворення певних експериментів у психології, а значні обсяги даних у наявних публікаціях виявилися невідтворюваними чи недоведеними². Ще раніше, у 2002 році, була сформульована ідея *відкритого доступу*, яка полягає в тому, що результати наукових досліджень – особливо тих, що фінансуються державними та громадськими організаціями, – мають бути доступними для всіх, а не публікуватися у «закритих» журналах із коштовним доступом.

Саме відкритий доступ виступає однією з найвідоміших складових «відкритої науки» в цілому, хоча загалом вона становить собою складне багатопланове явище, а її назва є «парасольковим терміном», який використовується для позначення різних підходів, шкіл і концепцій. Так, розглядаючи структуру «відкритої науки», можна запропонувати віднести

¹ Dewey J. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company, 1916. 434 p.

² Dijk W. van, Schatschneider Ch., Hart S. *Open Science in Education Sciences // Journal of Learning Disabilities*. 2021. Vol. 54(2). P. 139–152.

поведінку, практики та процедури вільного та відкритого публічного доступу до даних, методів, результатів досліджень і публікацій до «нижнього» рівня такої структури; прагнення розробити технологічні платформи, сервіси та інструменти для науковців, які б уможливили їх широку міжнародну та міждисциплінарну співпрацю, – до «середнього»; та, нарешті, фундаментальну теорію та цінності, які дозволили би науці повторно інституціоналізувати себе в сучасному суспільстві, – на «вищому» рівні¹.

Остання, аксіологічна складова виявляється особливо важливою, оскільки, з одного боку, її настанови набагато важче реалізувати та навіть визнати, а з іншого – вона закладає підвалини для всіх інших аспектів, визначаючи зокрема цілі та мотивацію дослідницької діяльності. Згідно з Амстердамським закликком до дій щодо «відкритої науки», ця остання розглядається у найбільш широкій перспективі як інтенція щодо підвищення якості та переваг науки, намагання зробити її більш чуйною до викликів суспільства, більш інклюзивною та доступнішою для нових користувачів: «відкрита наука» постає як «громадська наука», яка наближає дослідження до суспільства, а суспільство – до дослідження². Для досягнення цієї мети потрібна радикальна зміна того, як наука оцінюється, винагороджується та стимулюється суспільством: йдеться про свого роду нову інституціоналізацію науки в суспільстві.

Проте, така постановка питання, на мій погляд, не є чимось принципово новим: аксіологічне підґрунтя сьогоденної науки цілком відповідає класичній концепції наукового етосу, сформульованій засновником соціології науки Робертом Мертоном у 1940-х роках. Американський дослідник виділяв чотири категорії інституціональних імперативів науки: по-перше, це універсалізм, що постулює надособистісний, загальнолюдський характер наукового знання, незалежність результатів наукової діяльності від особистісних характеристик ученого, несумісність об'єктивності результатів пізнання з будь-яким партикуляризмом : нау-

¹ Теоретичні основи підвищення дослідницької спроможності університетів України в контексті імплементації концепції «Відкрита наука»: препринт (аналітичні матеріали) / В. Луговий, І. Драч, О. Петрос, В. Зінченко, Ю. Мелков, І. Жилиєв, І. Рєгейло, Н. Базелюк, В. Камишин; за ред. В. Лугового, О. Петрос. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2021. С. 110–120.

² Amsterdam Call for Action on Open Science. 2016. P.2. URL: <https://www.ouvriarlscience.fr/wp-content/uploads/2018/11/Amsterdam-call-for-action-on-open-science.pdf>

ка є принципово інтернаціональною та не може бути національною або державною. По-друге, імперативом науки виступає комунізм — у сенсі принципової установки на вільну передачу плодів праці в загальне користування: «Претензії вченого на “його” інтелектуальну “власність” обмежуються визнанням і повагою...¹. По-третє, компонентом наукового етосу виявляється незаінтересованість — безкорисливість наукової діяльності, яка не має перед собою жодних інших мотивів, окрім досягнення істини. Нарешті, по-четверте, нормою науки виявляється організований скептицизм, установка одночасно інституціональна та методологічна, що передбачає об’єктивний аналіз і виключення некритичного сприйняття будь-якого предмета.

Можна стверджувати, що відкритість науки постає як експлікація означених принципів універсалізму та комунізму в якості фундаментальних цінностей науки – як наголос на загальнолюдському характері результатів наукових досліджень, які не можуть бути обмежені жодними національними, етнічними, класовими тощо границями – та які мають належати всьому людству. Відкритість означає тут і необмежений доступ, і певний універсалізм цінностей: вона є ознакою спільноти, яка не ставить власні приватні чи корпоративні цілі та цінності вище за загальнолюдські. Навпаки: наука стає «закритою», тим самим спотворюючи етичні принципи універсальності та комунізму, коли вони перетворюються на зайняття, що – на противагу зазначеним ідеям гуманізму – має сенс лише в межах певної замкненої спільноти. Тобто, тоді, коли, з одного боку, хоча б якісь окремі члени суспільства позбавлені доступу до результатів наукової діяльності, а з іншого боку – коли мотиви, які спонукають науковця до дослідження, відносяться не до пошуку істини й не до того, щоби відкрити цю істину та зробити її відомою та доступною всім людям, – але, скажімо, до отримання прибутку, до реалізації кар’єрних намірів тощо. Справа, звичайно, не в тому, що вчений не повинен отримувати грошей за свою працю чи він не має просуватися по службі: безкорисливість як третій мертонівський принцип етосу науки стосується основних мотивів діяльності, а не її наслідків, не її стимуляції з боку суспільства. Іншими словами, саме пошук істини та створення знання як єдиний «справжній»

¹ Merton R. The Normative Structure of Science // Merton R. The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations. Chicago; L. : The University of Chicago Press, 1973. P. 273.

мотив науково-дослідної діяльності має своєю кінцевою метою забезпечити все людство універсальними і загальнодоступними знаннями.

Слід зазначити, що ідея відкритості як основної характеристики сучасного наукового знання відповідає не лише зазначеному класичному принципу етосу науки, але й новим тенденціям у дослідженні та освіті, які з'явилися нещодавно завдяки інформаційним технологіям. Адже саме через ці технології в першу чергу й постало питання забезпечення відкритого доступу до результатів наукових досліджень для широкого кола користувачів, оскільки електронні видання дозволяють здійснити це набагато легше, ніж традиційні паперові. Крім того, актуалізація онлайн-технологій у проведенні наукових досліджень та реалізації навчального процесу, особливо у сфері вищої освіти, у свою чергу сприяла і продовжує сприяти демократизації такої діяльності та її подальшому розвитку в напрямку відкритості – завдяки тому, що все більше людей можуть залучатися до дистанційного навчання, до MOOC-курсів тощо.

Втім, поширення інформаційних технологій може призводити й до проблематизації створення знання – передусім завдяки недостатньому розумінню різниці між двома термінами: *знання та інформація*. Хоча і тісно пов'язані, вони жодним чином не тотожні за своїм значенням. Під інформацією можна розуміти зміст повідомлення, яке передається від однієї особи іншій і сприймається останньою¹; інформація є більш загальним, навіть родовим поняттям по відношенню до знання. Знання – це персоналізована інформація, це інформація, що належить певному суб'єкту (людині, групі людей тощо) – і не може бути відокремлена від нього. Точніше, щоб здійснити такий акт відокремлення знання від його суб'єкта, знання має бути перетворено на знеособлену інформацію.

Інформація таким чином – це знання, взяте у процесі його передачі, у відриві від суб'єкта пізнання. Більш точно інформацію можна визначити як *відчужене знання*, знання, що зроблене доступним для трансферу, а той навіть для продажу. Знання не можна отримувати чи передавати за простим бажанням, – щоби інформація, яка передається, могла перетворитися на знання, людина, яка її отримала, має виконати досить велику роботу з обробки та засвоєння цієї інформації, використовуючи при цьому не лише розум, який має переконатися в істинності отриманої інфор-

¹ Мелков Ю. А. Практическая философия в обществе информации // Практична філософія. 2006. № 1 (19). С. 3–13.

мації, але й весь комплекс людської природи, включаючи людську волю та людські емоції, що вони мають оцінити отриману інформацію на предмет бажаності та прийнятності.

Іншими словами, доступність величезного обсягу інформації в сучасному світі (й у «Всесвітній павутині») не повинна вводити нас в ілюзію доступності знань: людині потрібно прикласти багато особистих зусиль, щоби трансформувати перше (або навіть невелику його частину) в останнє, і ніхто не може взяти на себе цю відповідальність, окрім самого суб'єкта знання. Інформація може знаходитися у розпорядженні певного суб'єкта, але при цьому вона не пов'язана з цим суб'єктом особистим, істотним чином (звичайно, поки він не виробить із неї своє власне знання). І тому цей суб'єкт фактично виступає лише як «носіє» або «зберігач» цієї інформації, що легко відокремлюється від нього.

Важко уявити собі більш абстрактне розуміння людини та її знань! Проте появу такої концепції можна пояснити об'єктивними умовами науково-технічного прогресу в сучасному суспільстві – і особливо умовами розвитку інформаційних технологій. Хоча інформація є відчуженою формою знання, але її, на відміну від цього останнього, можна виміряти та кодифікувати – а також і використовувати для спілкування між людиною та машиною. Як стверджував Жан-Франсуа Ліотар ще в 1979 році: «У цій загальній трансформації природа знання не залишається непорушною. Воно може перейти в нові канали і стати ефективним, лише якщо знання можна перевести у кількість інформації. Таким чином, ми можемо передбачити, що все те в наявному знанні, що не підлягає перекладу, буде залишено, і що напрям нових досліджень буде підпорядковано умові перекладу можливих результатів на машинну мову»¹.

Продовжуючи цю думку, можна сказати, що інформація базується на презумпції нелюдської природи її носія: інформація не відноситься до людини в її суто людських якостях. Абстрактне знання-інформація, орієнтоване на комунікацію між людиною та машиною, сприяє самовідчуженню власне людської особистості, перетворенню людини на своєрідну машину, що спілкується з іншими машинами. Втім, було б цікаво нагадати, що і комп'ютери колись «були людьми» – якщо використати влучну

¹ Lyotard J.-F. La condition postmoderne: rapport sur le savoir. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979. P.13.

назву книги Девіда Грієра¹, – десь до кінця 1940-х років: люди-комп'ютери – переважно жінки, як працівники низькооплачувані, але зазвичай більш охайні, ніж чоловіки – виконували найпростіші розрахунки, зокрема пов'язані як з військовою авіацією, так і з розробкою атомної бомби у США. Крім того, з появою комп'ютерів електронних їхні «оператори» часто набиралися з числа колишніх комп'ютерів-людей, які таким чином ставали й першими програмістами.

Тим не менш, такі обчислення справді є монотонною рутинною працею, з якою машини можуть упоратися краще та швидше, аніж люди. Насправді, за умови вірного розуміння співвіднесення понять знання та інформації та розуміння творчої природи першого інформаційно-комунікативні технології можуть справді сприяти розвитку людської особистості, надаючи людям нові можливості, але й водночас вимагаючи від них більше творчості та відповідальності, на протигагу споживацькому ставленню до інформації. Зокрема, як зазначає дослідник медіа-технологій Крістіан Фукс: «В Інтернеті кожен споживач інформації також є потенційним виробником... Традиційні стосунки автора і читача розриваються. Інтернет тісно пов'язаний з такими поняттями, як «відкритий код», «відкритий контент», «відкрита теорія» тощо»². Не випадково такі характеристики, відповідаючи настановам на творче, самостійне, критичне мислення, добре пасують і до вже згаданих вище гуманістичних і демократичних стратегій розвитку науки в цілому.

Але вже буквально за останні місяці перед нами постали ще й виклики, пов'язані з таким новітнім напрямом розвитку інформаційних технологій, як використання *штучного інтелекту* (AI). Поява нейромереж, здатних давати осмислені відповіді при «спілкуванні» з людиною та обробляти величезні обсяги інформації, а зокрема й відкриття публічного доступу до ChatGPT 4.0 у листопаді 2022 р. змушує дослідників задаватися питанням про те, як можливе знання за доби «створювального штучного інтелекту» (generative AI): що залишається на долю людини та людського мислення при здатності комп'ютерів виконувати практично ті ж саме функції?

¹ Grier D. A. When Computers Were Human. Princeton: Princeton University Press, 2005, 424 p.

² Fuchs, Ch. The Internet as a Self-Organizing Socio-Technological System / Human Strategy in Complexity project papers, 2003. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=458680.

Та чи є взагалі сенс у тому, щоби сприймати штучний інтелект як щось небезпечно для людини? Значимості останньому питанню додає зокрема та обставина, що у травні 2023 року керівники індустрії AI звернулися до громадськості та до керівництва США із застереженням, що розвиток тих технологій, якими вони займаються, становить собою екзистенційну загрозу для людства та має бути оцінений як суспільний ризик, подібний до тих, що пов'язані з пандемією чи з ядерною війною¹. Мабуть, ще більш наочною та реальною виявляється загроза безробіття для окремих професій, представники яких побоюються, що штучний інтелект здатний взяти на себе їх посадові обов'язки. Розробники ChatGPT зазначають зокрема, що їх нейромережа виконує відповідні функції принаймні на 50% швидше за людину; близько 19% робітників США може відчувати вплив AI на половину своєї професійної діяльності, – проте показово, що дослідники при цьому не розрізняють допоміжну роботу штучного інтелекту від повного заміщення ним функцій людини-фахівця².

На мій погляд, при всій обґрунтованості зазначених застережень штучний інтелект не становить собою щось особливо нове порівняно з іншими, так само штучними, загрозами життю людини на кшталт тієї є ж атомної енергетики чи загалом майже будь-якої потенційно шкідливої технології. Ядерна енергія може бути використана на користь людині (звичайно, при дотриманні техніки безпеки), а не тільки в якості зброї, – так саме і наслідки використання AI загалом і нейромереж на зразок ChatGPT зокрема вочевидь залежать від способу такого їх використання. Іншими словами, штучний інтелект не може виступати *суб'єктом* – чи то знання, чи то суспільних перетворень.

До речі, в цьому контексті не можна також не зазначити, що вже сам усталений україномовний вираз «штучний інтелект» не є досить точним перекладом англомовного терміну «artificial intelligence»: в останньому випадку йдеться все ж таки не про *інтелект*, тобто не про розум і не про свідомість, якій властиве певне розуміння, а скоріше про здатність

¹ Roose K. A. I. Poses 'Risk of Extinction,' Industry Leaders Warn // The New York Times. 30 May, 2023. URL: <https://www.nytimes.com/2023/05/30/technology/ai-threat-warning.html>

² Hurst L. OpenAI says 80% of workers could see their jobs impacted by AI. These are the jobs most affected // Euronews. 30 March 2023. URL: <https://www.euronews.com/next/2023/03/23/openai-says-80-of-workers-could-see-their-jobs-impacted-by-ai-these-are-the-jobs-most-affe>.

сприймати та обробляти інформацію. Що, відповідно до сказаного вище, машина як раз і здатна робити, на відміну від оперування знанням.

До речі, сучасні запитання щодо можливостей та обмеженості штучного інтелекту (доводиться вже використовувати саме це стале словосполучення) дуже нагадують дискусії 1960-х років на тему «чи може машина мислити»: така проблематика виникла під час попередньої промислової революції, за доби світоглядного технократичного оптимізму, пов'язаного з успіхами НТР, – і поступово зійшла нанівець у 1970-і роки, аби повернутися на новому рівні півстоліття потому.

Втім, розвиток AI зокрема та інформаційних технологій в цілому має в цьому плані скоріше кількісний, аніж якісний характер: ідеї мислителів середини ХХ ст., які обґрунтовували нездатність машини «мислити» (у повному, філософському сенсі цього слова, що не зводить мислення до виконання формальних логічних операцій), залишаються актуальними і сьогодні. Так, як зазначав один із засновників Київської школи філософії П. В. Копнін ще у 1961 році, аби мислити, матерія має жити не лише в біологічному, але й у соціальному сенсі: мислення є продуктом суспільної історії, а тому машина не здатна мислити – мислить людина за допомогою машини, так само як землю копає не екскаватор, а людина за допомогою екскаватору. Так, «машинне мислення» у лапках (тобто, те саме, ще ми його сьогодні йменуємо «штучним інтелектом») має практично необмежені можливості для свого розвитку, але воно ніколи не може виступати субстанційним, самостійним мисленням, відокремленим від людини: якими б «розумними» не ставали машини, вони залишаються лише засобами для діяльності людини, що буде передаватиме їм все більшу кількість допоміжних функцій, залишаючи собі найголовніше – власне мислення як творчу активність¹. До подібної думки приходили, до речі, не одні лише філософи та гуманітарії: як стверджував, зокрема, один із «батьків» сучасних технологій штучного інтелекту Джозеф Вейценбаум, людина та машина не є подібними одна до одної за своїм «мисленням»: навіть процеси обробки інформації вони здійснюють принципово різним чином, і використовувати поняття інтелекту (intelligence) слід лише за умов цього застереження².

¹ Копнін П. В. Понятие мышления и кибернетика // Вопросы философии. 1961. № 2. С. 112.

² Weizenbaum J. Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation. New York & San Francisco: W. H. Freeman & Co., 1976, p. 203.

Подібна філософська позиція добре характеризує й сучасні перспективи використання AI: дані технології, зокрема й нейромережі, можуть взяти на себе суто *механічні* сторони людської діяльності, залишивши людині власне людське. Тому побоювання, скажімо, письменників чи математиків щодо позбавлення їх роботи з боку ChatGPT обґрунтовані хіба що в тому плані, що лише найбільш елементарні та, так би мовити, «неякісні» тексти чи обчислювання можуть і мають бути віддані машині: справжнім творцям нема чого лякатися!

Іншими словами, штучний інтелект не здатний до творчості вже за самим своїм визначенням. Якщо спробувати сформулювати особливості парадигми людського мислення, що роблять її якісно відмінною від «машинного мислення», то, мабуть, такі особливості будуть недаремно збігатися з характерними рисами сучасного, постнекласичного типу наукової раціональності, що відзначається принциповою людиномірністю, та, знову ж таки, відкритістю. Штучний інтелект здатний виконувати лише, так би мовити, «закриті» завдання та функції – тобто, такі, що можуть бути логічно описані за допомогою обмеженої кількості операторів, відповідають чітко поставленій меті та піддаються формалізації.

Штучний інтелект діє за програмою: він у принципі нездатний діяти відкрито – тобто, вільно, незапрограмовано, відхиляючись від інструкцій (звичайно, якщо не брати до уваги можливість програмних помилок, що, як і самі програми, є помилками людини як творця даної програми, а зовсім не результатом вільної та самостійної дії цієї останньої). Мабуть, це відповідає образу «ідеального виконавця», який на 100% дотримується заздалегідь визначених стандартів і міг би бути взірцевим робітником за доби Модерну, – втім, за умов сучасного світу, що характеризується принциповою невизначеністю та непередбачуваністю, а тому й неможливістю будь-яких гарантованих приписів щодо певної діяльності, така постать «робітника-машини» вочевидь поступається у значимості людині, здатній до критичного та самостійного мислення, до зміни своєї поведінки відповідно до обставин, що також стрімко змінюються.

Відкритість як принципова характеристика людського мислення може бути доповнена і такими рисами суто людського мислення, як *поліпарадигмальність* і *моральнісність*: штучний інтелект не може мислити, що називається, «out of the box», й особливо – мислити, враховуючи міркування етичного плану та виходячи за межі суто раціонального, навіть просто розсудкового оперування поняттями. Відповідно до ідеї постне-

класичного типу наукової раціональності, людина виступає свого роду метаспостерігачем: вона не просто спостерігає навколишній світ, але й осмислює його, оцінюючи можливі перспективи його розвитку як більш або менш бажані – і намагаючись сприяти реалізації найбільш оптимальних із них.

В якості прикладу можна привести дослідження, що проводилися видатним психологом Олександром Романовичем Лурією – одним із засновників української психології та, зокрема, Харківської психологічної школи – у республіках Середньої Азії на початку 1930-х років. Місцевим жителям задавалося питання, що становило собою найпростіший силізм: якщо відомо, що в Німеччині взагалі немає верблюдів, а Берлін – це столиця Німеччини, то запитуються – чи є верблюди в Берліні¹? Примітно, що на останнє питання школярі з Узбекистану відповідали відразу й не вагаючись: правильна відповідь – «ні». Але старі люди, що не одержали шкільної освіти, зазвичай казали інакше: так, імовірно, є. Пояснювали вони свою відповідь тим, що Берлін є містом великим – а значить, там повинен бути й ринок, куди цілком міг би прийти якийсь узбек із верблюдом...

Можна, звичайно, розглядати цей приклад як свідчення щодо нездатності людей малоосвічених (або ж, точніше кажучи, незнайомих достатньою мірою з новоєвропейською культурною традицією раціоналізму) мислити логічно. Проте, при всій нелогічності «відповіді здорового глузду» (або «не євро-раціональної»), така відповідь більш адекватно передає реальний, об'єктивний стан речей: незважаючи на те, що Німеччина дійсно не є природним ареалом верблюдів, власне в Берліні одинична особина такої тварини цілком може і знайтися – якщо не на ринку, то вже точно в цирку або в зоопарку.

Відповідно, не дивно, що найбільшого значення розвиток штучного інтелекту та наше переосмислення феномена людського мислення внаслідок такого розвитку мають для сфери освіти. Йдеться не лише про прикладні питання щодо того, яким чином слід регулювати (або забороняти) спілкування здобувачів із ChatGPT для забезпечення творчого й самостійного характеру їх роботи: такі аспекти проблеми є беззаперечно важливими, але й більш очевидними. Скоріше, на порядку денному постає

¹ Лурія А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М. : Наука, 1974. С. 116.

питання виховання людини, здатної впоратися з технологіями, що засновані на використанні штучного інтелекту: трансфер окремих людських функцій – зокрема, з обробки значних обсягів інформації – до машини парадоксальним чином вимагає акцентування людяності самої людини, звернення уваги до її створювального знання у тих його аспектах, що відрізняються від тієї ж обробки інформації, а тому є не можливими для комп'ютерів.

Власне, виклики освіти з боку інформаційних технологій призводять до необхідності повернення до класичного ідеалу культурної освіченої людини, що є різнобічно розвинутою. Така освіченість не зводиться до однієї раціональної сторони людської особистості; як зазначають, зокрема, речники Римського клубу, окреслюючи освіту для майбутнього: «Освіта, зосереджена виключно на розумі, вже недостатня»¹. Згадана вже неодноразово «відкритість» як гуманістична стратегія розвитку науки відповідає й сьогоденним тенденціям розвитку сфери вищої освіти, що трансформується у напрямі зміщення акценту з набуття випускниками університетів визначеного набору знань і навиків на формування в них засад самостійного, творчого, критичного мислення – загалом, засад створювального знання.

Проте, аби стати суб'єктом знання, людина має затвердитися в якості суб'єкта загалом – у повній відповідності з ідеалами Просвітництва (та «Нового Просвітництва»). Проблематизація місця та ролі особистості у вищій освіті обумовлена як зростанням демократизації, що призводить до утвердження – хоча б лише формального – принципу автономії університету в освітньому процесі, так і ситуацією сучасного світу, яка потребує якісно нових, чи не революційних підходів до стратегій розвитку людини та суспільства, а тому і всієї системи освіти. Перший аспект цієї проблеми знаходить своє вираження у законодавчо закріплених нормах «освіти, орієнтованої на студента», «студентоцентрованого навчання» (*student-focused, student-centred learning*). Зокрема, наприкінці 2019 року було внесено зміни до Закону України «Про вищу освіту» 2014 року, що доповнили його відповідними визначеннями понять та концепцій:

¹ Weizsäcker E., Wijkman A. *Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet : A Report to the Club of Rome*. New York: Springer Verlag, 2018, p.196.

«Студентоцентроване навчання – підхід до організації освітнього процесу, який передбачає:

- заохочення претендентів вищої освіти до ролі автономних та відповідальних суб'єктів освітнього процесу;
- створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії;
- побудова освітнього процесу на основі взаємної поваги та партнерства між учасниками освітнього процесу»¹.

З одного боку, далеко не всі сучасні викладачі (а тим більше адміністратори) готові як у теорії, так і на практиці визнати студента справді суб'єктом, а не «об'єктом» освітнього процесу, – іншими словами, *особистістю, яка має самоцінність та автономний статус*. З іншого – подібні сентенції зовсім не натякають на те, що до цього освіта була нібито «орієнтованою на викладача» замість студента: скоріше, мається на увазі та виходить на перший план орієнтація на особу не лише студента, а й викладача, на протизагальну лінійно-модерністську орієнтацію на формальний бік освітнього процесу, на стандартні, негнучкі та загальнообов'язкові «освітні траєкторії». Тобто йдеться про деформалізацію навчального процесу та про його переорієнтацію на культивування особистісного та творчого початку як у студента, так і у викладача. Така постановка питання означає й корінну демократизацію: не абстрактний «студент взагалі», а кожен окремий реальний студент має перетворитися на суб'єкта організації освітнього процесу – разом із викладачем, який матиме можливість та необхідність адаптувати під окремого студента, під його здібності, схильності та інтереси свою навчальну програму. Власне, це є ідеєю людиномірного, особистісного, гуманістичного підходу до практик вищої освіти.

Гуманістичність у плані змісту передбачає й акцент на гуманітарному пізнанні, а насамперед на пізнанні філософському, яке і покликане допомогти студенту розвивати у собі критичне, самостійне, незалежне мислення. Є сенс рекомендувати закладам вищої освіти не слідувати звичним шляхом скорочення годин на дисципліни загальнокультурного та філософського циклу, але, навпаки, спробувати здійснити переорієн-

¹ Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

ку ролі філософії та гуманітарних наук у вищій школі. Мабуть, поширена в наші дні ідея того, що ці напрями університетської підготовки не є обов'язковими для фахівців інших галузей знань, впливає з відомої теорії «двох культур», що була досить популярною ще в середині минулого століття. Згідно такої ідеї, природознавство складає свою власну, особливу культуру, доповняльну (або й протилежну) по відношенню до культури «гуманітарної», – виходячи з чого ці два «різновиди» культури можна сприймати як принципово альтернативні.

А звідси й випливає, що вченому, який займається, скажімо, фізикою, потрібно вивчати закони Ньютона, але зовсім не потрібно вивчати історію Стародавньої Греції, а отже, немає потреби витрачати час та енергію на вивчення дисциплін гуманітарних наук чи філософії. Проте, варто нагадати, що всі найбільші вчені-природознавці від Ньютона і до Ейнштейна отримали саме класичну університетську освіту, а усунення гуманітарних наук із новітніх програм виховання «професійних компетентностей» у будь-якій сфері людської діяльності здатне обернутися тільки на шкоду будь-якої з таких сфер. Саме філософія, як мистецтво створення смислів, що визначає у випускнику чи фізичного, чи юридичного факультету – не фізика або юриста, а високо освічену людину, виступає чи не найважливішим чинником успішного формування повномірної особистості випускника навчального закладу, здатного критично осмислювати та творчо засвоювати нові, незвичні предмети та явища. Саме викладання філософії є не передачею певних ідей і не ознайомленням студентів із результатами наукової творчості викладача та інших, ще більш видатних мислителів минулого та сучасності, а, за словами одного з видатних представників Київської школи філософії С. Б. Кримського, «трансляцією особистості, без якої ці ідеї виглядають нежиттєво»¹, – трансляцією, зауважимо, не тільки й не стільки особистісного, «неявного» знання, яке не можна почерпнути з будь-яких інших, тим більше друкованих джерел (бо це характерно практично для всіх наук і взагалі для всіх видів людської діяльності), але й тих ціннісно-смыслових структур особистості, які виступають факторами, що уможливають саме створення та засвоєння такого знання.

Людиномірний, індивідуальний, особистісний підхід протистоїть масовості та стандартизації як характерним рисам епохи Модерну – епохи

¹ Крымский С. Б. Жизнь в духе: Памяти Марии Львовны Златиной // Социология: теории, методы, маркетинг. 2000. № 4. С. 183.

вже минулої, хоча її вплив багато в чому ще відчувається в реаліях вітчизняної (і не тільки) вищої освіти, у розумінні її цілей та методів не лише державою, а й деякими адміністраторами та працівниками університетської сфери. Ситуація сучасного світу характеризується відомим англійським акронімом VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity: мінливість, невизначеність, складність і неоднозначність). Подібний термін став вживатися з кінця 1980-х років у військових колах США для позначення ситуації, що склалася у світі після закінчення холодної війни та розпаду СРСР (як можна бачити, на протигагу однозначно-оптимістичному трактуванню тієї ж ситуації з боку неоліберальної інтелігенції на кшталт Ф. Фукуями). Зрозуміло, що подібне тлумачення сучасного світу аж ніяк не зводиться до суто військової чи політичної характеристики сформованого становища, а повною мірою відноситься і до інших сфер життєдіяльності, включаючи сферу вищої освіти. Вже у другій третині ХХ століття, за відомим висловом, що приписується одному із засновників кібернетики М. Вінеру, наукові знання про світ кожні п'ять років подвоювалися, – і очевидно, що університетські викладачі не можуть не брати до уваги таке зростання обсягу знань у своїй практиці. Щоб бути добре обізнаними і залишатися компетентними у своїй, навіть найвужчій професійній галузі, вони повинні постійно стежити за величезною кількістю нових ідей та публікацій! Наскільки це реально можливо – питання непросте: з одного боку, обтяжений педагогічним навантаженням викладач (особливо вітчизняний) має не так багато часу для науково-дослідної та просто науково-інформаційної діяльності; з іншого – завдяки знанню англійської мови та наявності широкого доступу до цифрових інформаційних мереж таке стеження сьогодні все ж таки значно спрощене.

Втім, йдеться не тільки й не стільки про надання викладачами студентам актуального знання, тобто про ситуацію, так би мовити, «просту» складність, викликану не більш ніж надмірним обсягом такого роду інформації. Справа в тому, що у світі нестійкості, невизначеності та непередбачуваності будь-яке «готове» знання дуже швидко після свого «надання» виявляється неактуальним і застаріває (а то й взагалі є таким уже на момент свого формування та передачі). Подібна ситуація, дещо відмінна від «просто складності», отримала у різних дослідників найменування «складність» або «надскладність». Останнє поняття належить британському філософу освіти Р. Барнетту, на думку якого складність (тобто «проста», звична вже складність) виникає як результат великого

обсягу даних, ідей чи ресурсів у межах щодо дискретної ситуації (коли, наприклад, лікар «перевантажений» інформацією про нові ліки та нові методи медичного втручання, або повинен прийняти велику кількість пацієнтів за обмеженої час та ін.), тоді як ситуація надскладності характеризується викликами самим межах ситуації, що склалася. У такому разі той самий лікар змушений, наприклад, виступати в невластивій йому ролі менеджера ресурсів від імені держави, переосмислювати відносини з пацієнтами на нових ринкових принципах, переоцінювати статус «альтернативної медицини» тощо, – іншими словами, він стикається з необхідністю зміни найбільш фундаментальних світоглядних засад усієї своєї діяльності. Сучасний університет продовжує Р. Барнетт, пов'язаний із надскладністю, по-перше, як фактор, частково винний у її виникненні (як заклад, що займався і займається виробництвом нового знання ті нових парадигм розуміння дійсності); по-друге, як установа, покликана готувати молоде покоління до життя у світі надскладності шляхом сприяння розвитку у його представниках відповідних якостей; а по-третє – з точки зору своєї суспільної та просвітницької ролі у розумінні та утвердженні надскладності як глобального феномена¹.

Саме ця обставина і визначає цілі та завдання вищої освіти: виховання людини, здатної жити у світі надскладності – світі невизначеності та непередбачуваності. Світ, у якому будь-яке «готове» знання, як зазначалося, виявляється неадекватним, і «інструкції» з ефективною та целераціональною поведінки – чи то у повсякденному та приватному, чи то у професійному житті – або відсутні як клас, або є принципово неповними і застарілими. Вміння діяти без слідування інструкціям виступає таким чином виразом відкритості людського буття – тієї самої риси, що є принципово недосяжною для «машинного мислення», тобто для технологій штучного інтелекту.

Виходить, що знання та навички, які набуває випускник вищого навчального закладу в результаті свого навчання, вже не є вирішальними для його компетентності, – їхнє місце займає швидше вміння отримувати, створювати, формувати в собі нові знання та навички відповідно до конкретних обставин, що змінюються. А тому в ситуації невизначеності та ризикованості особливе значення набуває, знову ж таки, особистість

¹ Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London and New York: Falmer Press, 2000. P. 115–116.

людини, здатної жити та діяти в цих нових умовах. До речі, можна навіть помітити, що якісна різниця між «складністю» і «надскладністю» здатна впливати діалектичним чином із «простої» кількісної відмінності, коли критично великий обсяг інформації або кількість факторів, що впливають на процес, вимагають творчого, критичного підходу з боку фахівця – навіть без обтяження його виходом за межі суто професійної ситуації.

Сумним, але показовим прикладом такого роду «надскладності» може виступати аварія 1986 року на Чорнобильській АЕС, яка демонструє ситуацію, що у принципі схожа на ситуацію в багатьох галузях сучасної техніки. Так, атомні реактори виникли і спочатку застосовувалися переважно у військовій сфері, обслуговуючись персоналом, який був психологічно підготовлений до постійної роботи в позаштатних, нерегламентованих ситуаціях, – тоді як перехід справи експлуатації АЕС до менш універсально освіченого цивільного персоналу став каталізатором виникнення численних ситуацій ризику внаслідок збігу відразу кількох випадкових чинників. І не в останню чергу – тієї обставини, що «звичайний», «вузький» фахівець намагався некритично і нетворчо звести свою професійну діяльність до простого дотримання норм регламенту, який непередбачувані ситуації за визначенням не охоплює (або охоплює неповністю). І це вочевидь стосується будь-яких новітніх технологій.

Мабуть, не буде перебільшенням стверджувати, що завдання виховання творчих фахівців, здатних діяти в ситуації принципової надскладності та непередбачуваності, вимагає як того ж таки звільнення сучасного університету з-під опіки модерністських лінійних методів управління та викладання та досягнення реальної автономності вищого навчального закладу, так і реалізації в рамках цього закладу справді особистісного підходу до організації навчального процесу. Стандартизована вища школа здатна давати стандартні професійні навички, але навчити, за висловом Х. Ортеги-і-Гассета, бути *культурною людиною*¹, а не просто більш-менш компетентним професіоналом, їй все ж таки трохи складно. Слід, до речі, відзначити, що це класичне визначення «місії університету», сформульоване іспанським мислителем ціле сторіччя тому, у 1920-ті роки, є не просто мрією «відірваного від життя гуманітарія», а програмою, яка ще більше актуалізується в наш час і виступає реальною вимогою сучаснос-

¹ Ortega y Gasset J. Misión de la universidad. Buenos Aires: Raul J. A. Palma, 2001. iv, p. 4.

ті. Очевидно, що зробити це адміністративними методами практично неможливо: від вузького фахівця, як і від штучного інтелекту, можна вимагати дотримуватися стандартів та нормативів регламенту, але не можна вимагати критично ставитися до того ж самого регламенту, – примусити людину до творчості неможливо так само, як не можна силою змусити її бути щасливою.

Таким чином, ідея всебічного розвитку людини приходить на зміну монотехнізму, виступаючи антитезою односторонньої професійної підготовки. Неможливо заперечувати важливість отримання випускниками сучасних вищих навчальних закладів професійних знань та навичок, проте формування у випускників інтегрального світогляду, моральних установок і всього того, що може бути включене до загального поняття вищої освіти та культури, є нітрохи не менш значущим, у тому числі і для суто професійної діяльності. Так, за результатами опитування, яке кілька років тому проводилося серед роботодавців Асоціацією американських коледжів та університетів, 91% роботодавців висловили переконання в тому, що «продемонстрована здатність мислити критично, спілкуватися ясно і вирішувати складні проблеми важливіші, ніж спеціальність [кандидата у працівники]»¹. У будь-якому випадку, можна підсумувати, що здатність мислити і діяти «не за регламентом», відкрито, творчо і критично, виступає саме тим, що відрізняє людину від «мислячої машини» та дійсно виявляється затребуваною і необхідною якістю особистості, здатної жити і діяти в світі, що змінюється, – а тому й одним із основних завдань сьогоденної вищої освіти.

¹ Barnett R. Reconfiguring the University // Higher Education Reformed / Ed. by Peter Scott. London and New York: Falmer Press, 2000. P. 114–129.

*Наталя Кривцова,
Ірина Доннікова*

АНТРОПОЛОГІЗАЦІЯ НАУКИ: ВІД СУБ'ЄКТА ПІЗНАННЯ ДО ОСОБИСТОСТІ ДОСЛІДНИКА¹

Сучасна людина, занурена в різноманітні соціокультурні практики, розуміє, а ще більш відчуває неможливість залишатись осторонь від рухів і трансформацій складного, мінливого світу. Проте наука наділяє людину безособовим статусом суб'єкта пізнання, який має безпристрасно спостерігати за світом-об'єктом. Тож, з одного боку маємо екзистенційну залежність людини від світу, який вона пізнає, з іншого – наукову раціональність, яка потребує дистанціювання від нього. Подолати суб'єкт-об'єктну дихотомію наука намагається синтезом теорій, методологій і парадигм, зсувом дисциплінарних меж, в чому можна бачити тенденції антропологізації. Разом з тим, актуалізується питання меж антропологізації, мірі присутності людської суб'єктивності в науковому пізнанні та знанні.

Антропологізація вимагає від науки «реконструкції образу живого», відмови від протиставлення суб'єкта і об'єкта, яке трансформувалось у відмінність і навіть ворожість «Я» та «Іншого»². Сучасна культура змінює розуміння «Іншого», актуалізує співмірність людини масштабам природи і Всесвіту. Йдеться про затребуваність так званого «культурного віталізму», якій має з'єднати людей з усім живим, навчити «розуміючому впізнаванню»³. Ми є свідками глобальних зрушень, які змушують знаходити «людське» в тому, що донедавна сприймалося виключно як «нелюдське» – неживе, несвідоме, нетілесне, некультурне, штучне і т. ін. В специфічній формі «людське» проявляє себе і в науці, потребуючи від людини в широкому сенсі грамотності, освіченості по відношенню до світу.

¹ За матеріалами статті: Kryvtsova, N., & Donnikova, I. (2020). Anthropologization of science: from the subject of cognition to the researcher's personality. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 18, 20-33.

² Markov, B. V., Sergeev, A. M., & Bocharnikov, V. N. (2020). The Pandemic Phenomenon through the Prism of Its Metaphysical, Anthropological and Social Dimensions. *Chelovek*, 31(3), p. 12.

³ *Ibid.* P. 15, 16.

З огляду на антропологічні зрушення в сучасній науці виникає необхідність переосмислення суб'єкт-об'єктного відношення, зокрема, поняття суб'єкта пізнання. Йдеться про виявлення зв'язків між пізнанням і життєтворчою практикою людини і водночас збереження межі між суб'єктивністю і суб'єктивністю пізнання. Антропологізація науки потребує врахування особистісних пізнавальних здібностей, інноваційно-дослідницького потенціалу людини, що пізнає, адже, за словами В. Вернадського, «наукова думка сама по собі не існує, вона створюється людською живою особистістю, є її проявом. У світі реально існують тільки особистості, що створюють і висловлюють наукову думку... Створені ними... наукова думка і наукове відкриття в подальшому змінюють перебіг процесів біосфери, природи, що нас оточує»¹.

Антропологізацію наукового пізнання ми пов'язуємо з переосмисленням поняття суб'єкта (наукового) пізнання і виходимо з того, що наука з її прагненням виявити інваріантні, всезагальні характеристики і властивості речей є одним із шляхів єднання людини із світом. Якщо наука і розділяє світ на «суб'єкт» і «об'єкт», то тільки заради того, щоб збагнути його як цілісність.

Перші прояви антропологізації науки зв'язані з революцією в природознавстві, зокрема з квантовою фізикою, коли, за словами В. Стьопіна, «приймаються такі типи пояснення і опису, які в явному виді містять посилення на засоби і операції пізнавальної діяльності»². Стає зрозумілим, що людська діяльність є посередником між розумом і світом, визначає, в якій спосіб і якими засобами мислення осягає світ³. Якщо ідеали і норми некласичної науки імпліцитно містять проблему суб'єкта, постнекласична наука безпосередньо зосереджується на суб'єкті, розглядаючи його як носія культурних цінностей, що конструюється і відтворюється в певних соціальних інститутах і дослідницьких спільнотах⁴. Постнекласичний тип наукової раціональності виявляє новий тип об'єктів – людинорозмірних, а також передбачає включення аксіологічних факторів в склад пояснювальних положень. Як зазначає В. Стьопін, «при вивченні людинорозмірних систем досліднику доводиться вирішувати ряд проблем етичного характеру, визначаючи межі можливого втручання в об'єкт»⁵.

¹ Vernadsky, V. I. Selected works on the history of science. M. Science, 1981. P. 233

² Stepin, V. S. (2011). Civilization and culture. SPb, St. Petersburg. P. 190.

³ Ibid. P. 203.

⁴ Ibid. P. 202, 205.

⁵ Ibid. P. 197.

В філософському і соціально-гуманітарному знанні антропологічну тенденцію поширює «культурологічний поворот» (К. Ясперс, А. Камю, Г. Гадамер, Е. Касіер та ін.), який змушує зосередитись на житті і діяльності (в тому числі пізнавальній) як пошуку особистісних смислів. Епістемологічна установка «суб'єкт передре об'єктові» виникає завдяки трансцендентальній феноменології Е. Гусерля, «антропології пізнання» П. Фосрабенда, а також «археології знання» і «дискурсу» М. Фуко, який доводить, що об'єкт знання постійно створюється мовленнєвими практиками.

Сучасний етап антропологічних зрушень в значній мірі пов'язаний з конструктивістською парадигмою в когнітивній науці. Розвиваючи ідеї Ф. Варели і У. Матурани (автопоезис, що включає уявлення про тілесність і ситуаційність), еволюційну епістемологію К. Лоренца, в якій наголошується на тотожності життя і пізнання («life is cognition»), епістемологічний конструктивізм фактично руйнує суб'єкт-об'єктну дихотомію. «Отілеснене» пізнання відбувається «тут-і-зараз», набуває власної топології, розширюється в просторі-часі. Воно стає «одійсненням», в яке «запаковано» багато смислів – активність пізнання, конструювання в процесі пізнання, співзмінення когнітивного агента і середовища¹. Енактивістський підхід акцентує увагу на взаємодетермінації суб'єкта і об'єкта, наближується до цілісного, холістичного погляду на пізнання, по суті перетворюючи його на суб'єкт-суб'єктне відношення.

Когнітивна наука зосереджується на проблемі ідентичності людського пізнання², досліджує його еволюційні коріння, структури та механізми; пояснює, як культура через когнітивні властивості людини долучає її до еко-світу³. Слід зазначити, що когнітивістика сприяє актуалізації цілого ряду метафізичних питань, створюючи нове трансдисциплінарне поле. Так, Peter Railton зазначає, що когнітивна наука «має багато чого сказати про інфраструктуру, в силу якої ми можемо, або не можемо бути моральними істотами». Знання про походження, природу та раціональність мо-

¹ Knyazeva, E. N. (2014). Enactivism: a new form of constructivism in epistemology. M: Center for Humanitarian Initiatives. 2014. P. 90.

² MacLean, EL. (2016) Unraveling the evolution of uniquely human cognition. Proc Natl Acad Sci U S A. 113(23):6348-54.

³ Shettleworth, S. J. (2012). Modularity, comparative cognition and human uniqueness. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences; 367(1603): 2794–2802.

ральної думки та практики дає можливість зрозуміти, яким чином *Homo sapiens* став домінуючим видом, незважаючи на егоцентризм, сварливість і навіть руйнівність¹. Тож, очікуваною є подальша антропологізація проблематики когнітивної науки, що створює умови для цілісного аналізу як пізнання, так і людини, що пізнає.

В когнітивній епістемології окрему увагу слід звернути на активний розвиток так званої «антропології поза / поруч з людьми», як її визначає Stefan Helmreich, і яка вивчає нелюдські (“the nonhuman”) об’єкти – «різновиди колективів (включаючи комах, гриби, дерева, мікробів), а також... воду, повітря, нафту, світло, грязь та скелі»². Ці об’єкти є певними «гібридними онто-епістемо-формами», що містять у собі антропологію, історію людства³. На епістемологію, в якій люди «переосмислюються всередині «утворень», що мають в себе якусь людську реальність», також звертає увагу M. Goodale. На його думку, така епістемологія є глибоко екологічною, важливою для колективного виживання, в ній «люди займають глибокого взаємозалежні позиції з нелюдськими тваринами, космологічними силами і землею»⁴. Означене проблемне поле розширює зміст поняття суб’єкта пізнання, лишаючи людину «монополії» на цей статус, актуалізуючи поетично-образне, метафоричне сприйняття Всесвіту. Пізнання стає специфічною комунікацією, всі учасники якої – активні суб’єкти.

Шукаючи відповідь на питання «в чому специфіка людини-суб’єкта пізнання?» доцільно почати з генезису самого поняття суб’єкта. Первинне його значення (лат. «subjectus» – те, що лежить в основі) дає підстави говорити про онтологічно-гносеологічну єдність людини і світу, отже, й про неподільність субстанціонального, суб’єктивного і об’єктивного. Варто нагадати, що стародавні греки під єдиною субстанцією-суб’єктом розуміли космос (κόσμος), до якого належала й людина – «мікрокосмос»,

¹ Railton, P. (2019). Moral Metaphysics, Moral Psychology, and the Cognitive Sciences. In Goldman, A. I., McLaughlin, B., P. (Eds.) *Metaphysics and Cognitive Science*. Oxford University Press. P. 93.

² Helmreich, S. (2014). *Waves. An anthropology of scientific things*. Transcript of the Lewis Henry Morgan Lecture. October 22, 2014, Massachusetts Institute of Technology. *Hau: Journal of Ethnographic Theory* 4 (3): 267.

³ *Ibid.* P. 267, 269.

⁴ Goodale M. (2017). *Anthropology and Law: A Critical Introduction*. New York University Press, New York. P. 221.

субстанція-суб'єкт, що «споглядає» світ, Логос. Саме тому знання розумілось як відтворення, копіювання ейдосу (εἶδος), тобто дія за зразком. Так, за Платоном, знання є модусом буття, особливим моментом інтеграції свідомості. Протиставляючи профанному світу вищий світ, філософ намагався представити різні види знання в ієрархічній диференціації, зберігаючи їх онтологічний статус¹. Різні види знання доповнюють одне одного – *empeiria* (ἐμπειρία), *episteme* (ἐπιστήμη), *mathema* (μάθημα), *gnosis* (γνῶσις); виокремлюють одне одного – *doxa* (δόξα), *pistis* (πίστις), *aletheia* (ἀλήθεια), нарешті, протиставляються – *agnoia* (ἀγνοία), *amathia* (ἀμαθία), *anepistemosyne* (ἀνεπιστημοσύνη). Поняття «знання» і «пізнання» в філософії Платона стають центрами, які «стягують» різні сфери людського життя, пізнавальні та позапізнавальні, відтворюючи цілісне буття.

Розрізняючи «*gnosis*» і «*episteme*», Платон саме друге, «активне знання» пов'язує з «*techne*» (τέχνη) – знанням, яке містить рецепт, як щось зробити, об'єднує теоретичне розуміння і практичне мистецтво. Як зазначає О. Карпов, полісемія давньогрецького поняття *τέχνη* внутрішньо несе яскраво виражений концентрований образ, що репрезентує спосіб людини реалізувати себе у своїй долі; спосіб, що йде від практик мистецтва, ремесла і науки. Агент долі суть *τέχνηιτης* – ремісник, митець, технік, але водночас знавець і майстер².

В ієрархії знань-умінь справжня майстерність, що виникає на основі знання добра і зла, позначається Платоном як «софросіне» (*sophrosine*) – загальна майстерність, знання знань³.

Таким чином, єдність людського буття і знання у Платона означає, що людина вміє користуватися знанням для самовдосконалення. За коментарем А. Лосєва, справжнім знанням і мудрим вмінням не є ані просто здоров'я, або фізична краса, ані багатство, землеробство, ані військова справа, і навіть царське правління⁴. Людина, що обізнана (*epistemon*) в праці, яку робить, наділена також життєвою мудрістю

¹ Pavlovskiy, R. V. (2017). On the question of Aristotle's relation to Plato: A problem of knowledge. *Vestnik of St. Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies*, 33(2), 211.

² Карпов, А. О. (2016). *Antique Ontology in Education for the Knowledge Society. Philosophy of education*, 1(64), 118.

³ Лосєв, А. Ф. (1986). *Ранние диалоги Платона и сочинения платоновской школы. Платон. Диалоги, 3–65. Философское наследие. М.: Мысль. С.29.*

⁴ Там само. С. 14.

(σοφία), яка в свою чергу підкоряється даймонію (δαίμονιον) – великій силі думки, суто людському імперативу, несвідомому, надособистісному за своєю природою, що спонукає людину вчиняти добро¹. Знання-уміння дає щасливе життя, пов'язується з мудрістю, а також справедливістю, чеснотою. Людина досягає всієї повноти буття, «ейдетичної істини» через шлях духовного розвитку, заснованого на самопізнанні і розумінні свого невігластва. Саме в цьому сенсі Платон розмірковував про освіту – «пайдейю» (грец. «παιδεία», відповідно лат. «humanitas»), яка передбачає зміну себе, досягнення «арете» через досконалість «калокагатии». Отже, освічена людина і створює себе, і торує шлях, яким йде.

Аристотель також намагається розкрити пізнання як шлях, на якому відбувається самовдосконалення людини. Головними на цьому шляху стають визначення і доказ. Проте, як зауважує Р. Павловський, тему знання у Аристотеля слід розглядати в контексті психології, етики, політики і метафізики – тоді стає зрозумілим, що знання для нього – це не об'єктивний зміст, а «особливий стан об'єктивної повноти того, хто пізнає»². Якщо чогось не вистачає в основі, виникає зяяння у вершині, тому неповнота суб'єкта потребує специфічного способу закриття «проломів», яким і є знання. Метою Аристотеля є діяльний розум і актуальне знання, що репрезентовані вищою реальністю, доступній людині³. В зв'язку з цим є підстави критично ставитися до перекладу поняття «episteme» (ἐπιστήμη) як «наука». Практика перекладів дає значення знання (ἐπιστήμη) як процесу і події; властивості або якості⁴.

Об'єктивне знання досліджується Аристотелем як засіб ефективної поведінки в спорі, за участю двох суб'єктів, які мають за мету здобути перемогу, затвердити свою позицію. Але в подальшому домінуючою стає одноосібна, монологічна концепція знання, в якій воно є моментом буття людини, зв'язаним з її цілями, етичними настановами та ін.⁵. Саме

¹ Лосев, А. Ф. (1986). С. 7.

² Pavlovskiy, R. V. (2017). On the question of Aristotle's relation to Plato: A problem of knowledge. Vestnik of St. Petersburg University. Philosophy and Conflict Studies, 33(2), 211. DOI: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu17.2017.208>.

³ Ibid. P. 214.

⁴ Ibid. P. 212.

⁵ Ibid. P. 214.

вона поклала початок, за Мореном¹, «великому розлому», роз'єднавши космос, фізис і людину, онтологічні та гносеологічні засади людського існування і перетворивши людину з «субстанції-суб'єкта» на суб'єкта пізнання. Пізнання як монолог визначає ідеали і норми класичної науки, продуктом якою стає гносеологічний суб'єкт. Як зазначає В. Стьопін, класичний тип наукової раціональності обмежувався «тільки першим і найбільш загальним рівнем рефлексії над пізнавальною діяльністю ... Все, що забезпечує зв'язок суб'єкта з об'єктом ... не потрапляло в поле зору рефлексивного аналізу»².

Центральна роль в перетворенні людини на суб'єкта пізнання традиційно відводиться Р. Декарту, у якого суб'єкт-об'єктне відношення набуває характеру крайнього протиставлення. Але, посилаючись на авторитетну думку А. Малівського, можна стверджувати, що антропологічна проблематика нікуди не зникала ані з філософських роздумів Декарта, ані з філософії Нового часу взагалі. Філософія Декарта демонструє глибокий інтерес до природи людини, а саме, до питання «за яких умов вона як недовершена істота може виступати в ролі наріжного каменя об'єктивного знання?»³. Осмислення цілісної природи людини відбувається у Декарта в рамках «цілісної розбудови картини світу, починаючи з бездушної математизованої природи через вчення про неживу та живу природи до людини як вершини природи та етики як теорії її належної поведінки»⁴. Розставлені дослідником акценти визначають Декарта скоріше не як методолога-раціоналіста, але як метафізика-антрополога, для якого важливим є вдосконалення людської природи через збагачення знань, при цьому неупереджене осягнення істини є необхідною передумовою успішної саморозбудови особистості⁵. Особливо виділимо в дослідженні А. Малівського важливу для нас ідею про те, що антропологічні пошуки Декарта стають зрозумілими і баченими через звертання до особистості філософа і вченого, його життєвого шляху і колізій самопізнання.

¹ Морен, Э. (2013). *Метод. Природа Природы*. Перевод и вступ. статья Е. Н. Князевой. Изд. 2-е, доп. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация, 2013. С. 36.

² Stepin, V. S. (2011). *Civilization and culture*. SPb, St. Petersburg. P. 202.

³ Malivskiy, A. M. (2017). *Anthropological Project as a Basis of Cartesian Ethics*. *Anthropological Measurements of Philosophical Research Issue*: Вип. 11. 121.

⁴ *Ibid.* P. 122.

⁵ Малівський А. М. (2019). *Незнаний Декарт: антропологічний вимір у філософствванні: монографія*. Дніпро: Герда. С. 112.

Тож, можна стверджувати, що розуміння суб'єкт-об'єктного відношення як суто гносеологічного формувалося на фоні антропологічної проблематики і в рамках певної онтології, породжуючи особливу епістемологічну напругу в філософії того часу. Найбільш суперечливого характеру відносини між суб'єктом і об'єктом набувають у І. Канта. З одного боку, завдяки апіорній функції розуму суб'єкт «продукує» об'єкт, з іншого боку, взаємини суб'єкта і об'єкта залишаються прямо протилежними, такими, що потребують абстрактного конструкту трансцендентального суб'єкта. У думці Канта про те, що у тому, що відбувається, «є сприйняття, що належить до якогось можливого досвіду, котрий стає дійсним, коли я розглядаю явище як ... об'єкт, що його будь-коли за певним правилом можна знайти у зв'язку сприйняття»¹, можна впізнати ідеї сучасного конструктивізму. Але розділяючи трансцендентального і емпіричного суб'єктів, Кант позбавляє цілісності не тільки людину, що пізнає, але і об'єкт, який стає феноменально-ноумнальним.

Подальша трансформація суб'єкта пізнання виявилася внутрішньо антиномічною. Як зазначає Е. Калінін, з одного боку, визнається необхідність межі між спостерігачем і тим, що він спостерігає (тобто між суб'єктом і об'єктом) і водночас неможливість усунути спостерігача². До того ж квантова механіка виявила протиріччя між емпіричним індивідом та теоретиком (спостерігачем) а також між індивідом, що пізнає реальність і рефлексує з цього приводу³. Тому, на думку дослідника, аналіз суб'єкта наукового пізнання можливий за умови виділення в ньому самому власних меж (суб'єктів спостереження, вимірювання, експериментування, теоретизування і т. п.), які об'єднуються єдиною загальною характеристикою – смислом⁴.

В цілому підтримуючи хід думок дослідника, додамо, що сам суб'єкт (наукового) пізнання також виникає внаслідок прокладання меж – в особистості як *різницево-багатовимірної полісутнісної автопоетичної ці-*

¹ Кант, І. (2020). Критика чистого розуму / Переклад з німецької та примітки Ігоря Бурковського Київ «Юніверс». С. 161.

² Kalinin, E. U. (2017). The problem of subject in modern physics and cosmology. Philosophical journal. Vox, 22, 7.

³ Ibid. P. 8.

⁴ Ibid. P. 8

лісності¹, яка є втіленням суб'єктів різних видів життєдіяльності, в тому числі й інноваційно-дослідницької діяльності науковця. Виокремити і розкрити цих суб'єктів як різні іпостасі цілісної людини (зосереджуючись на суб'єкті пізнання) здатна філософсько-психологічна рефлексія. При цьому важливо усвідомити, що суб'єкт пізнання – це лише конструктор, який вимагає від людини змінюватися в мінливих умовах, а у разі необхідності – дистанціюватися від реальності, вибудовувати з нею суб'єкт-об'єктні відносини, як того вимагають певні види і форми активності. Суб'єкт пізнання відкриває сутнісні ознаки цієї активності через актуалізацію *дослідницького інстинкту особистості* для її адаптації та соціалізації або соціально-психологічного самовдосконалення через свідому продуктивну самореалізацію інноваційно-дослідницького потенціалу.

В ході проведених нами психологічних досліджень було емпірично підтверджено, що кожний етап/рівень/фаза/форма становлення суб'єкта пізнання супроводжується стадіальними та/або функціональними трансформаціями особистості дослідника на різних рівнях взаємодії з Всесвітом (природньому, соціальному, культурному та при організації життя в цілому)². Зокрема вдалося обґрунтувати, що стійкість інтересів суб'єкта пізнання визначається ступенем зв'язку особистості дослідника з Всесвітом, з основним змістом її інтересів та наявністю усвідомленої генеральної життєвої лінії в цілому. Отже формування суб'єкта пізнання супроводжується зростанням зрілості особистості дослідника і суб'єктним самовизначенням освіченої людини, самоактуалізацією і самогармонізацією створювальних сил та особистісно-професійним самовдосконаленням³.

Окремо зазначимо, що отримані результати дозволяють акцентувати увагу на єдності онтологічних і гносеологічних аспектів в дослідженні потенціалу самореалізації особистості дослідника. Пізнати світ таким, який він є, означає, перш за все, усвідомлення того, що індивідуальне буття є співмірним масштабам Всесвіту, хоча людина пізнає і світ і себе в різних масштабах і рівнях співвіднесеності з ним. Тож пізнання потре-

¹ Кривцова, Н. В. (2019). Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія. 3-є вид., перероб. і доп. Харків: Факт.404 с.

² Там само.

³ Там само.

бує прийняття і проживання людиною своєї єдності з Всесвітом, в якій народжуються освічена людина і створювальні сили її знання та самоздійснення¹. Саме така ідея закладена, на наш погляд, в античній єдності пізнання-освіченості-майстерності (episteme- пайдейя-techne), що зародилася в космо- і *логос*-центричній онтології і потребує відповідного переосмислення в контексті антропологізації науки.

Якщо йдеться про цілісну людину, яка в процесі пошуку істини вчить-ся застосовувати власні розум і віру, раціональне та ірраціональне, наукове і культурно-ціннісне, виявляється необхідність онтології, в рамках якої можливе термінологічне фіксування міждисциплінарного переходу від суб'єкта пізнання до цілісного суб'єкта життєдіяльності. Це питання потребує окремого дослідження, тому лише зазначимо, що маємо на увазі розробку онтології *мультиформної єдності* освіченої людини з Всесвітом як предмета *психологічної філософії*². В зв'язку з цим ще раз підкреслимо особливу значущість для сучасних антропологічних зрушень античної «пайдейї» як вираження єдності знання і майстерності для збереження єдності людини із світом.

Оскільки суб'єкт сучасної науки поєднує як власне дослідницькі, так й загальнолюдські якості, акценти зміщуються на особистість, що досліджує світ як *просторово-часовий континуум*, в якому мають значення як інформаційні, так і енергійні зв'язки із світом на різних рівнях співтворчості і ко-волюції. Тому доцільним є використання концепту «*особистість дослідника*» та відповідних похідних концептів – особистості дослідника наукової інформації, наукових знань та інформаційних ресурсів, а також «особистість-трансфесіонала»³, які розкривають неперервний процес самоактуалізації і самогармонізації створювальних сил та самоздійснення обізнаної людини в інноваційно-дослідницької діяльності. Зазначимо, що особистість дослідника ми розглядаємо як концепт-«посередник» між наукою і життям людини, суб'єктивним, суб'єктивним і об'єктивним, який розкриває динаміку авто-еко-організації суб'єкта пізнання і потребує відповідного філософсько-психологічного підґрунтя.

¹ Доннікова, І. А., Кривцова, Н. В. (ред.). (2020). Створювальна сила знання: монографія. Книга перша. Одеса. 250 с.

² Там само.

³ Кривцова, Н. В. (2019). Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія. 3-є вид., перероб. і доп. Харків: Факт. 404 с.

Дослідник занурюється в пізнавальну діяльність з усім «набором» можливостей самореалізації, в тому числі певних знань, вмінь, особистісних якостей, здібностей, ресурсів і резервів тощо, тому він завжди є суб'єктом власної життєдіяльності і водночас – об'єктом саморефлексії, самоактуалізації і самогармонізації створювальних сил. З часом недиференційовані суб'єкт-об'єктні відносини, що супроводжуються емоційною привабливістю «чогось цікавого», невизначена динамічна тенденція зовнішньо детермінованої пошукової активності (що характерна для особистості дослідника, в тому числі наукової інформації) через саморефлексію, самоактуалізацію і самогармонізацію створювальних сил знання може трансформуватися в свідомий мотив життєтворчості особистості-дослідника інформаційних ресурсів. Його відрізняє здатність до соціально значущої, свідомої, продуктивної пізнавальної діяльності в мультиформній єдності з Всесвітом.

Таким чином, концепт «особистість дослідника» не заміняє поняття «суб'єкт пізнання», а «вбирає» його, збагачує і конкретизує. Зокрема, в концепті «особистість дослідника *інформаційних ресурсів*» знаходять свого виразу як дослідницький інстинкт, так й здатність людини до свідомої продуктивної пошукової активності, тобто фіксується підґрунтя для «народження» суб'єкта пізнання більш високого рівня – здатного до самоактуалізації і самогармонізації створювальних сил та готового до творчого самозмінювання в мінливих умовах із збереженням продуктивності і автентичності власної життєдіяльності. В цьому сенсі кожна людина – суб'єкт, для якого пізнання є невід'ємною частиною життя, способом залучення до цілісного світу, адаптації до нього або його підкорення до себе.

В онтологічному плані суб'єкт пізнання належить до природного і культурного буття, тому його здатність до пізнання має стати ідеальним зразком екологічної єдності особистості-дослідника інформаційних ресурсів з Всесвітом. В той же час, ця єдність є межею, яка містить природні та штучні виміри енерго-інформаційного простору-часу життєдіяльності людини, і в певних умовах стає цільовою та/або циклічною детермінантою трансформацій соціально-психологічного континууму самогармонізації створювальних сил і самоздійснення особистості-трансфесіонала¹. Тож, концепт «особистість-дослідника *інформаційних ре-*

¹ Кривцова, Н. В. (2019). Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія. 3-є вид., перероб. і доп. Харків: Факт. 404 с.

сурсів» характеризує людину, що пізнає, як обізнану – зрілого суб'єкта, що сам створює умови власної життєдіяльності. Найбільш близьким до такого типу/рівню особистості дослідника є суб'єкт пізнання постнекласичної науки: саме знання стають джерелом ресурсів авто-еко-каузальної-організації всіх форм власної активності, особистісно-професійного самовдосконалення і самогармонізації на різних рівнях інноваційно-дослідницької взаємодії і співтворчості.

Концепт «особистість дослідника *наукової інформації*» відображає специфіку самореалізації особистісного потенціалу людини в науковому пізнанні. Дослідника такого типу характеризує активний, але спонтанний і доволі поверховий науково-інформаційний пошук. Для нього наукова професійна діяльність ще не має особливого впливу на сенси власної життєдіяльності. Наукові факти залишаються зовнішніми по відношенню до його екзистенційних смислів, а здобуті знання позбавлені перспективи трансформуватися в особистісні життєві цінності, тому і пізнаваний світ у відповідь стає «байдужим» об'єктом.

Для характеристики свідомої цілеспрямованої пізнавальної діяльності, з якою пов'язані можливості суб'єктного самовизначення і самоактуалізації створювальних сил освіченої людини, доцільно використовувати концепт «особистість дослідника наукових знань». В цьому випадку йдеться про професійну науково-дослідницьку діяльність, яка потребує від людини володіння певним пізнавальним інструментарієм, бути частиною наукової спільноти, поділяти її ідеали і норми. Саме з науковою діяльністю пов'язана можливість «пробудження» особистісного потенціалу суб'єкта пізнання як обізнаної людини для трансформації в зрілу особистість дослідника інформаційних ресурсів, яка діє і як суб'єкт пізнання і як винахідник сенсо-формоутворюючих одиниць істини – створювальних сил створювального знання освіченої людини. Однак через домінування кумулятивних процесів саморефлексії зберігається суб'єкт-об'єктна дихотомія системи-мережі «людина-наука».

Природне прагнення людини пізнавати поступово перетворюється в свідомий мотив її життєдіяльності, а сам процес пізнання припускає одночасні розподіл і взаємодію різницево-багатомірних тенденцій, підсумок яких представлений у стані динамічного спокою – передумови та фону подальшої діяльності. Початкове розділення суб'єкта і об'єкта пізнання/самопізнання поступається місцем цілісній системі-мережі значень-снів-цінностей «зовнішнього» та/або «внутрішнього» вимі-

рів інноваційно-дослідницької діяльності, співтворчості і ко-еволюції з Всесвітом на різних рівнях: природньому, соціальному, культурному та при організації власного життя в цілому. При цьому зростає ймовірність нормотворчої евристичної самореалізації особистості-*трансфесіонала* як більш-менш усвідомленої самотрансценденції, авто-еко-організації і синергії на різних рівнях, але це потребує єдності емпіричного й трансцендентного досвіду із збереженням власної унікальності і автентичності життя¹. На цій стадії пізнання зникають гносеологічні, а разом з ними й онтологічні межі між суб'єктом і об'єктом, виявляється їх відносність, прозорість, рухливість. Виникає нова різницево-багатовимірною полісутнісна автопоетична цілісність, яка спрямовує створювальні сили знання обізнаної людини і обирає масштаб енерго-інформаційного простору-часу організованої дезорганізації життєтворчості та самотрансценденції *особистості-дослідника* (дефіс вказує на наявність синергійних ефектів мультиформної єдності з Всесвітом)². Вбачаючи в суб'єкті пізнання окрему особистість, ще раз підкреслимо, що вона формується в соціально-історичному інформаційно-комунікативному просторі-часі культурного буття і професійної діяльності, і в цьому сенсі завжди є «продуктом своєї епохи». Водночас становлення суб'єкта пізнання (як «self-made-man») — це завжди індивідуальний процес, перебуваючи в якому освічена людина вчиться довірі до самої себе – власній інтелектуальній інтуїції, думкам, ідеям тощо. Суб'єкт *наукового* пізнання також перебуває в динаміці та трансформаціях. Це шлях від некритичного сприйняття «істини» особистістю дослідника (знання в античному розумінні як «*pistis-doxa*»), репродуктивно-адаптивної активності особистості дослідника наукової інформації (знання як «*empeiria*»), творчої самореалізації особистості дослідника наукових знань (знання як «*episteme*») до самоактуалізації і самогармонізації створювальних сил (знання як «*δαμόνιον-sophrosinetechnē*») людини, яка обізнана в інноваційно-дослідницької діяльності в мультиформної єдності особистості-дослідника інформаційних ресурсів з Всесвітом та готова до самоздійснення особистості-трансфесіонала³.

¹ Кривцова, Н. В. (2018). Психологічні особливості потенціалу самореалізації особистості. Дис ... канд. психол. наук: 19.00.01: Загальна психологія, історія психології, Одеса.

² Кривцова, Н. В. (2019). Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: монографія. 3-є вид., перероб. і доп. Харків: Факт. 404 с.

³ Там само.

Тож йдеться перш за все про визначення суб'єктом пізнання свого онтологічного статусу як обізнаної людини.

Триєдиний процес пошуку – особистісних істин (сенсу власного життя), наукової істини, створювальних сил знання через освіту і освіченість – відрізняє трансфесіонала від дослідників наукової інформації і наукових знань, розкриває трансформацію суб'єкта пізнання в обізнану людину-творця, здатну до суб'єктного самовизначення, авто-еко-організації, самотрансценденції і сизигії з Всесвітом. Якщо використовувати античні терміни, ключовою в цьому процесі є взаємодія «алетейї» (істини), «пайдейї» (освіченості) і «*techne*» (майстерності).

Пізнання як реальний процес – це просування особистості дослідника від незнання до створювального знання освіченої людини, зміна фокусу світосприйняття і точки зору на звичні речі, а також відмова розуміти і сприймати все, що існує, крізь застарілий, але звичний графарет знань. В процесі самовизначення людини, що пізнає, світ і людина відкриваються один одному як різницево-багатовимірні полісутнісні автопоетичні цілісності, готові до спів-творіння, діють як суб'єкти-субстанції, що обмінюються сутностями, утворюючи мультиформну єдність.

Значущість освіти-пайдейї в становленні особистості-трансфесіонала підкреслимо особливо. Адже з освітою пов'язані не тільки зміни в сприйманні всього існуючого як процеси-переходи від однієї сходинки пізнання до іншої, але й миті звикання до нового, відкритого для себе. Причому, саме мить звикання, «тут і зараз» – це і є «пайдейя» у всій своїй силі перетворення людської душі, цілісний стан розуміння (*розум-уміння*). У «повороті очей» особистості дослідника до сенсо-формоутворюючих одиниць істини – «знання знань» (античне «софросіне»), і полягає сенс освіти. З огляду на це слід зазначити, що антропологізація науки передбачає й антропологізацію освіти.

Таким чином, стадії самовизначення і самореалізації особистості дослідника, самоактуалізації і самогармонізації її створювальних сил, відображають глибину проникнення людини-суб'єкта пізнання у сутність речей і у власну, індивідуально-людську сутність. Узагальнюючи, можна констатувати: якщо вихідна «пізнавальна позиція» суб'єкта пізнання – це дистанціювання від світу, сутність якого він намагається *осмислити*, то особистість дослідника виходить з екзистенційної єдності із світом, намагаючись її *зрозуміти* в процесі пізнання, самовизначення і самоздійснення обізнаної людини. Отже реальний світ пізнається через реальні трансформації особистості.

Розділ 2

СТВОРЮВАЛЬНІ СМИСЛИ ОСВІТНІХ ПРАКТИК

*Ірина Доннікова,
Наталя Кривцова*

ОСОБИСТІСНІ СМИСЛИ ОСВІТИ В МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТІ¹

Як один з стратегічних напрямків розвитку суспільства, освіта завжди реагує на кардинальні зміни в соціальній динаміці. Сучасна освіта відповідає складному, непередбачуваному, кризовому світу процесами антропологізації, що передбачають вирішення комплексу проблем формування особистісно орієнтованої освіти. В зв'язку з цим зростає значущість міждисциплінарних досліджень, зокрема, актуалізується наукова комунікація філософії та психології.

Так, філософія, визначаючи людину центром будь-яких соціальних процесів, аналізує її життєдіяльність, перш за все, як смислотворчість і смислотворчість, а звертаючись до пошуку створювальних смислів, виходить на проблеми буття людини в культурі, що втілює особистісні смисли. Таким чином, філософський або філософсько-культурологічний аналіз освіти розкриває її сутність як феномену культури, простору індивідуальної свободи і створювальних смислів, що генеруються через знання. Але, концентруючи увагу на таких принципах сучасної освіти, як людиноцентризм, антропологізм, індивідуалізм тощо, філософія тяжіє до узагальнюючого, а тому в певній мірі абстрактного образу людини –

¹ За матеріалами: Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Науково-освітні теопрактики людяності // Створювальні стратегії науково-освітніх практик 3.0. / Матеріали 5-го круглого столу «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», 10 червня 2022 р. / Під ред. Доннікової І. А. – Одеса: НУ «ОМА», 2022. – С. 5-8; Доннікова І., Кривцова Н. В. Особистісні смисли освіти: філософсько-психологічний аспект // Сучасна психологія: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасна психологія: проблеми і перспективи» (8 грудня 2022 р.). Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2022. – С. 29-36.

учня, викладача, керівника. Саме тому зазначені принципи часто залишаються декларативними, майже не змінюючи реальний стан і зміст освіти.

Психологія розкриває інший бік освіти – як суто особистісного, навіть інтимного феномену, яким власне і є процес осмислення і розуміння, «думання» як основи становлення особистості. В освіті як психологічному просторі зникають викладачі й учні, керівники ЗВО, залишаються тільки особистості – зрілі й такі, що тільки шукають себе; активні в прагненні до самореалізації й такі, що з певних причин зупинились в саморозвитку та ін. Водночас, акцентуючи увагу на внутрішніх станах людини, намагаючись виявити і розкрити її творчий потенціал, психологічний аналіз освітнього процесу найчастіше ігнорує саме зміст навчання, тобто той інформаційний контекст, в якому народжується особистісне знання – між- і мультидисциплінарний, часто невизначений (оскільки містить незнання й нерозуміння), що вимагає постійного особистісного зростання і тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

Таким чином, порушуючи питання про особистісні смисли освіти, тобто ставлячи в центр людину, що прагне знання й розуміння, ми виходимо з необхідності поєднання філософського (філософсько-культурологічного) і психологічного підходів.

Розуміючи комплексність проблеми, ми зупинимось на методологічно-методичних аспектах її осмислення як важливого підґрунті міждисциплінарного діалогу філософії та психології.

Міждисциплінарний методологічний інструментарій розроблявся в контексті осмислення людиностворювальної освіти і вимагав поєднання теоретичних положень філософії та психології, які відтворюють цілісний образ людини, а також філософсько-антропологічного та філософсько-культурологічного концептуального доповнення. Використання постнекласичного методологічного інструментарію, а також концептів «антропосоціальний всесвіт» (Е. Морен), «антропологічна складність» і «антропокультурна складність» (І. Доннікова) зробив можливим пояснити витоки створювальних і руйнівних потенцій людини і перейти до розгляду створювальної людиномірності освіти, сутності створювального знання і створювальних сил знання¹.

Результатом осмислення необхідності дослідження людини як різницево-багатовимірної полісутнісної автопоетичної цілісності та по-

¹ Створювальна сила знання : монографія. Книга перша / авт. кол.; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Одеса: Фенікс, 2020. 250 с.

шуку джерел створювальних сил самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів, що єднають її зі Всесвітом, став новий напрямок науково-освітніх теопрактик, визначений як психологічна філософія (Н. Кривцова), в якому предмет філософії – людина і світ, доповнюється глибинами психологічного аналізу антропокультурного виміру інформаційно-енергетичного простору-часу їх існування¹. Тому психологічна філософія розробляється, перш за все, як різницево-багатовимірній полісутнісній автопоетичній методологічно-методичній інструментарій, новітня технологія самопізнання і самовдосконалення.

Одним з таких інструментів стали авторські SMART-моделі де-сугестії «ViK!», «МАПА», «Абсурдизація-дезабсурдизації», а також створені на їх основі комплекс методик психотерапевтичної концептуалізації з використанням методів кодування-декодування («Асоціативні куци», «WiWi» тощо) та алгоритмів теопрактик самооцінювання, зокрема інтегральних показників самоактуалізації комунікативного потенціалу самогармонізації створювальних сил самоздійснення (ACC SMART-моделі «ViK!») і глибинно-психологічних детермінант самоорганізації інформаційно-енергетичної композиції простору-часу самореалізації особистості дослідника інформаційних ресурсів (АГС SMART-моделі «МАПА») (авторка – Н. Кривцова)². Впровадження зазначених методик в навчальний процес підтвердило можливість досягти запланованого науково-освітнього результату саме через мультиформне об'єднання (Н. Кривцова) дослідників інформаційних ресурсів різних рівнів зрілості та обізнаності навколо сутності досліджуваного феномену; в тому числі, покращуючи психологічно-емоційний контакт між викладачем і студентами, підвищити готовність до співтворчості та продуктивність занять за рахунок збалансованого поєднання інформативності обов'язкового навчального матеріалу та інтересу до його засвоєння, зростання комунікативного потенціалу самореалізації та усвідомлення ролі самонавчання в житті сучасної людини.

Було встановлено, що саме створювальні сили забезпечують певний рівень свободи освіченої людини від обставин, її самоідентифікацію як

¹ Кривцова Н. В. Психологічна філософія: smart-модель «Мапа» і методи психотерапевтичної концептуалізації як методолого-методичний інструментарій / Створювальна сила знання: монографія. Книга перша. Одеса: Фенікс. 2020. С. 195-196.

² Кривцова Н. Smart-моделі де-сугестії: досвід використання в екстремальних умовах самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів під час війни. *Людина як цілісність*. Одеса, 2023. С. 175-195.

трансфесіонала, які 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 індивідуації (повної інтеграції особистості)¹.

Досвід використання SMART-моделей психологічної філософії трансфесіоналізму (авторка Н. Кривцова) показав, що в екстремальних умовах важливим стає не стільки усвідомлення суті і значення того чи іншого явища або процесів, скільки переосмислення того, *що саме* надає сили особистості дослідника інформаційних ресурсів в ситуаціях невизначеності і інформаційного хаосу, стає джерелом «стрибка» потенціалу її самореалізації в цих умовах, або блокує можливості свідомого вибору шляхів до успіху й щастя, знижує готовність до самоактуалізації глибинно-психологічних детермінант самоорганізації і самогармонізації створювальних сил самоздійснення, загострює ризики дезадаптації, деперсоналізації і дереалізації².

Йдеться, перш за все, про ресурс-збагачуючі технології створення інформаційної композиції «мультиплет»³, в якій до розгляду приймаються 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. Це відкриває можливість оперувати філософськими концептами як смисл-формульованими та сенс-утворюючими ознаками осутнення людини, розглядати їх як джерело самопізнання й особистісно-професійного самовдосконалення освіченої людини, зростання створювальних сил створювального знання особистості трансфесіонала.

¹ Кривцова Н. В. Психологічна філософія: smart-модель «Мапа» і методи психотерапевтичної концептуалізації як методолого-методичний інструментарій / Створювальна сила знання: монографія. Книга перша. Одеса: Фенікс. 2020. С. 199.

² Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: Монографія. 3-є вид., перероб. Харків: Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Створювальні сили створювального знання особистості трансфесіонала: SMART-модель «МАПА» як методологічний і методичний інструментарій // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 17. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С.1 47-166.

³ Кривцова Н. Smart-моделі де-сугестії: досвід використання в екстремальних умовах самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів під час війни. *Людина як цілісність*. Одеса, 2023. С. 175-195.

Головну увагу в наших дослідженнях було зосереджено на концепті «створювальні сили особистості дослідника» (Н. Кривцова), який розкриває процес трансформації інформації в знання, знання – в особистісні смисли самореалізації, а смисли – у ресурси самоздійснення, що і розкриває зміст людиностворювальності життя, її сенс¹. В контексті створювальності ми аналізували людино- і людяновимірність освіти, розкривали зміст створювального знання і створювальних сил знання, які пробуджуються через поєднання об'єктивних смислів наукової інформації з суб'єктивними смислами підчас її інтерпретації, що в певних умовах трансформуються у сенс життя освіченої людини, стають джерелом самоактуалізації глибинно-психологічних детермінант самогармонізації створювальних сил самоздійснення особистості професіонала, що усвідомлює власну місію і призначення².

Актуальність впровадження в науково-освітній процес нового методологічно-методичного інструментарію психологічної філософії професіоналізму стала особливо зрозумілою ще під час пандемії та переходу до онлайн навчання, коли «зникла» така важлива складова офлайн освіти, як «живий» контакт вчителя з учнями, учнів між собою. Збільшення годин на самостійну роботу з інформаційними джерелами спонукало шукати і використовувати такі технології навчання, які б не тільки не знижували, а навпаки, підвищували ефективність онлайн навчання, компенсували дефіцит міжособової комунікації активізацією самоосмислення у роботі з науковою інформацією.

Підчас викладання навчальних дисциплін («Філософія», «Філософія і філософія права», «Культурологія», «Філософія і психологія вищої освіти», «Соціальна відповідальність та етика науковця», «Філософія науки») нами було доведено доцільність використання методологічно-методичного інструментарію Психологічної філософії для усунення ризиків особи-

¹ Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: Монографія. 3-є вид., перероб. Харків: Факт, 2019. 404 с.; Створювальна сила знання : монографія. Книга перша / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. – Одеса : Фенікс, 2020. 250 с.

² Створювальна сила знання : монографія. Книга перша / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Одеса : Фенікс, 2020. 250 с.; Donnikova, I., & Kryvtsova, N. (2020). Круглий стіл «Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти». *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 25(2), 169-210; Kryvtsova, N., & Donnikova, I. (2020).

стісно-професійного виснаження, зокрема викладачів, шляхом підвищення комунікативного потенціалу самореалізації освіченої людини, загального рівня її ресурсності, здатності до самоактуалізації глибинно-психологічних детермінант самоорганізації і самогармонізації створювальних сил самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів¹.

Затребуваність нового освітнього інструментарію значно зросла в умовах воєнного стану, кризовою ознакою якого можна вважати відчуття людиною «розірваності» життя на умовні «до» і «після». Психологічний стан, в якому перебували і студенти і викладачі в перші тижні війни для якісного навчання вимагав значних емоційних, інтелектуальних, фізичних витрат. Інформаційний простір з домінуванням новин про захоплення і знищення українських міст, звірства окупантів, майже унеможлилював якісне викладання і засвоєння знань. Натомість, намагання забезпечити якість навчання часто призводило до психологічного і фізичного виснаження і тих, хто навчається, і тих, хто навчає.

Використання в навчальному процесі (зокрема, йдеться про навчальну дисципліну «Філософія і філософія права», яка викладалася для бакалаврів спеціальності «Право» першого року навчання) методолого-методичного інструментарію психологічної філософії дало можливість викладачу (І. Донніковій), по-перше, «побачити» стани, в яких перебували студенти (за допомогою смислових мап); по-друге, індивідуалізувати роботу зі студентами для того, щоб «запустити» механізм самокорекції та самогармонізації; по-третє, згармонізувати власний стан, отримати додаткові ресурси завдяки підготовці та перевірці завдань, їх аналізу зі студентами на заняттях. Важливим є і той факт, що вдалося оновити зміст навчальної дисципліни, відправної точкою в якому стала близька кожній людині тема щастя².

Зміщуючи акценти у бік особистісних смислів освіти в екстремальних умовах, ми акцентуємо увагу саме на пайдевтичності «техне» – науково-освітньому інструментарії особистісно-професійного зростання та оволодінні майстерністю «швидкої психологічної самопомоги», завдяки чому пробуджується не тільки потреба в знанні і самопізнанні, але й готовність до свідомого самозмінювання в мінливих умовах екс-

¹ Акт про впровадження результатів наукового дослідження Кривцової Наталії Вячеславівни з теми «Психологічна філософія трансфесіоналізму» № 122 від 02.03.2021.

² Див.: Доннікова І. Культурологічне знання як науково-освітній антропологічний проєкт: досвід реалізації – в цій монографії.

необхідністю пошуку індивідуальних підходів, уважного і дбайливого ставлення до думок студентів, оскільки у них значно зростає чутливість до зауважень і критики.

Використовуючи методологічно-методичний інструментарій Психологічної філософії трансфесіоналізму, викладач виконує роль не стільки вчителя (в традиційному сенсі) або менеджера, що організує надання освітніх послуг, скільки психотерапевта-провідника й наставника на шляху до гармонії життя освіченої людини, який допомагає усвідомити можливості самоактуалізації глибинно-психологічних детермінант самогармонізації створювальних сил самоздійснення, підвищуючи готовність до саморозкриття, впізнання себе і здивування – «виявляється, що я ще це і так можу!».

Таким чином, антропологізація освіти доповнюється новим змістом – «олюдненням», наповненням особистісними смислами через використання в навчальному процесі відповідних методологічно-методичних інструментів, в тому числі алгоритмів теопрактик самооцінювання індивідуальної специфіки комунікативного потенціалу самореалізації особистості дослідника, чутливої до кризи, її готовності до самоактуалізації, самоорганізації і самогармонізації створювальних сил самоздійснення в екстремальних умовах її життєдіяльності, в тому числі під час зустрічі з новим явищем¹. Сьогодні така ресурс-збагачуюча науково-освітня теопрактика стає все більш затребуваною, оскільки тільки зріла особи-

¹ Кривцова Н. В. Шлях до гармонії життя: теорія і практика самореалізації: Монографія. 3-є вид., перероб. Харків: Факт, 2019. 404 с.; Кривцова Н. В. Створювальні сили створювального знання особистості трансфесіонала: SMART-модель «МАПА» як методологічний і методичний інструментарій // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 17. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. с.147-166; Кривцова Н. В. Smart-моделі «психологічної філософії» як методологічно-методичний інструментарій підвищення якості медичної освіти: досвід використання для прогнозування ризиків виснаження особистості дослідника інформаційних ресурсів під час випробувань та підвищення її готовності до трансфесіоналізму в умовах пандемічної освіти // Постнекласична наукова парадигма: методологічні засади та концептуальні моделі: звіт про науково-дослідну роботу (остаточний) / Одеський національний медичний університет (ОНМедУ); керівник НДР Ханжи В. Б. N держреєстрації 0116U001760. Одеса, 2020. С. 173-207; Створювальна сила знання : монографія. Книга перша / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Одеса : Фенікс, 2020. 250 с.

стість дослідника наукових знань, яка чутлива до кризи, але здатна до трансфесіоналізму, може «виростити» справжню особистість, підвищуючи здатність освіченої людини до самоосвіти протягом життя, зміцнюючи її людяність й благоговіння перед життям в цілому.

Отже, освіта – це, перш за все, благоговіння перед Мудрістю («добрим» знанням і знанням про добро) і Вчителем (носієм «доброго» знання), про яке йдеться в священних текстах – «Ведах» (санскр. वेद – «знання») і «Упанішадах» (буквально – «сидіти біля ніг вчителя», від санскр. उपनिषद् – «одкровення», «те, що руйнує невігластво»); в практиці античних філософських шкіл, де учні обирали саме цього вчителя та його вчення – Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля або Епікура.

Викладач – це ще й носій певної культури та освітньої традиції, що склалася в даній культурі і на яку він спирається в своїй професійній діяльності. Йдеться про етичні відносини між вчителем і учнями, коли вони взаємодіють як рівний з рівним і обмінюються вже не тільки знаннями, але і особистостями, в результаті чого народжується нова різницево-багатомірна полісутнісна цілісність «МИ», що стає джерелом створювальних сил мультиформної єдності освіченої людини з Всесвітом на різних рівнях: природньому, соціальному, культурному та при організації власного життя в цілому. Можливість такого поєднання притягувала, вабила, викликала повагу учнів саме до цієї особистості – втілення Вчительства як такого. Тому етика сучасної освіти повертається до стародавніх традицій, коли вчитель був втіленням Мудрості, що базувалась на етиці, а Психологічна філософія освіти стає технологією втілення Вчительства як Мудрості любові до життя.

Таким чином, маємо враховувати, що методичний інструментарій, яким користується викладач, спрямований не тільки на студентів, на формування у них знань, певних навичок і здатності розуміти, скільки і на самого викладача. Наскільки осмисленим є вибір викладачем саме цих методів навчання? Чи розуміє він специфіку їх дії, кінцевий результат? На жаль, часто ситуація виглядає таким чином, що в погоні за інноваційними освітніми технологіями викладач сприймає тільки «форму» тієї чи іншої методики, навіть не замислюючись над її глибинним змістом і впливом на особистість – свою і учня.

Також слід додати ще один важливий аспект. Як правило, в своїй практиці викладач користується різними методиками навчання, тому виникає проблема узгодженості різних методик, з'ясування можливості та доціль-

ності їх поєднання задля дійсно людиностворювального ефекту. Адже в такій ситуації актуалізується етичний заклик «Не нашкодь!», що вимагає від викладача методологічної, методичної, психологічної грамотності і особистісної зрілості.

Психотерапевтичного «ефекту» знання набуває тоді, коли трансформується в ресурси самогармонізації і самореалізації особистості, що, в свою чергу, активізує засвоєння і генерацію нових знань. У зв'язку з цим доречно знов згадати стародавніх греків, які наголошували на цілющих можливостях знання, зокрема філософського (згадаємо образ Сократа як чарівника-фармакея у «Федрі» Платона, «Тетрафармакон» Епікура та ін.). Але при цьому ми знаємо і про «метод Сократа», невід'ємний від його особистості, власне, як і вся його філософія. Йдеться, таким чином, про свідомий вибір викладачем навчальної інструментарію, який в певному сенсі є продовженням його особистості, розкриває її потенціал і сприяє самореалізації, і водночас демонструє глибоку повагу до Іншого і обраного ним шляху особистісного становлення.

Отже, порушуючи питання про особистісні смисли освіти, маємо враховувати її методологічно-методичну складову, що забезпечує психологічний супровід особистісно-професійного самовдосконалення освіченої людини, зростання її створювальних сил через засвоєння і генерацію створювального знання. Психологічна філософія як різницево-багатомірній полісутнісній автопоетичній методологічно-методичній інструментарій є сучасною освітньою технологією самопізнання і самовдосконалення, що сприяє свідомому самозмінюванню і самореалізації особистості через пошук власних шляхів до гармонії життя та щастя в кризових ситуаціях.

МЕДІАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Зіткнення інтересів, переконань, мотивів, поглядів та прагнень – це вічні проблеми соціуму. Конфлікти є невід’ємною частиною людської природи¹, тому у різних народів сформувалися власні способи та механізми їх вирішення. Але сучасний світ є надзвичайно складним, невизначеним, різноманітним, що спричиняє численні гострі протистояння. Сталі соціальні стандарти і норми втрачають значущість і дієвість, люди опиняються в ситуації нерозуміння того, яким чином реагувати на вчинки інших людей. Все це ускладнює безконфліктну взаємодію.

Не тільки наше повсякденне життя супроводжується конфліктами, які, як виявляється, є об’єктивними та неминучими. Навчання та навчальний процес не є виключенням. Стреси, що супроводжують викладацьку діяльність, індивідуально-психологічні особливості учасників навчального процесу та унікальні життєві ситуації часто призводять до виплеску негативних емоцій, які провокують протистояння. Для усунення каталізаторів конфлікту і створення толерантної атмосфери в навчальному колективі недостатньо тільки педагогічного досвіду викладача. Актуалізується необхідність формування медіаційних навичок у всіх учасників навчального процесу, які передбачають виявлення їхньої готовності до змін, засвоєння знань про індивідуально-психологічні властивості медіатора та специфіку його діяльності.

В загалі, конфлікт визначається як конфронтація з яскравим емоційним забарвленням, а тому вимагає критичного способу усунення протиріч між суб’єктами конфлікту. Розбіжності між цінностями, засобами задоволення інтересів і розподілу соціальних ролей є головними причинами конфлікту. На жаль, значна кількість людей не здатна швидко змінювати власні думки та поведінку. Вони виявляються ригідними особи-

¹ Коучинг конфліктів. Вирішуйте проблеми змінюючи відносини: [практикум для тренерів] /За заг.ред. О. Редліх, С. Хаджирадева. Миколаїв: Ємельянова Т. В., 2023. 167 с.; Мазаракі Н. А. Медіація в Україні : проблеми теорії та практики. Зовнішня торгівля : економіка, фінанси, право. 2016. № 1. С. 92-100; Психологічні тести /під ред. О. Дружиніної. Харків, 1999. 487 с.; Психосоціальна підтримка публічних службовців в умовах воєнного стану : [практикум для тренерів] /За заг.ред. О. Редліх, С. Хаджирадева. Миколаїв: Ємельянова Т. В., 2022. 166 с.

стостями, не готовими до адаптації і тому стають учасниками спорів/конфліктів різного ступеня складності. Суб'єкти конфлікту часто нездатні самостійно долати протиріччя і тому заводять конфлікт «у глухий кут», що іноді призводить до особистісної катастрофи. Саме такою є логіка природного, некерованого розвитку конфлікту як прояву конфліктологічної некомпетентності людини, наслідком якої стає його ескалація.

Австрійський дослідник, медіатор Фрідріх Глазл стверджує, що конфліктноспроможні люди мають знати і вміти правильно визначати ступені ескалації конфлікту. Він пропонує виділяти дев'ять етапів (ступенів) ескалації: посилення розбіжності; дебати, полеміка; справи замість слів; імідж і створення коаліцій; втрата «обличчя»; стратегія загроз; обмежені нищівні удари (прагнення нашкодити); розгром (боротьба); разом у прірву.

Визнання наявності конфлікту і вміння діагностика ступенів його ескалації є передумовою компетентного підходу до його вирішення. Проте одного знання ознак ескалації недостатньо. В міжособистісній комунікації ховається ще одна небезпека. Навіть якщо ви добре знаєте і розрізняєте ступені ескалації, може виникнути «конфлікт з приводу конфлікту», тобто розбіжності щодо інтерпретацій обставин або конкретних фактів, що супроводжують конфлікт. Цілком ймовірно, що думки учасників щодо визначення ступеня ескалації конфлікту можуть не співпадати, а це створює додаткову напруженість і заважає продуктивному пошуку шляхів його вирішення. Таким чином, відбувається нібито «самозараження» конфлікту і створюється «конфлікт понад конфліктом». В результаті у одній із сторін складається враження, що інша сторона навмисно спотворює факти та події. Таким чином боротьба переростає в «конфлікт щодо вирішення конфлікту».

Врахування специфіки розгортання конфлікту та засвоєння характеристик кожного ступеня його ескалації дає можливість досягти узгодженості в оцінках і діях його учасників. Кожен ступінь ескалації може бути визначений за фактом, тобто коли сторони вже перебувають на цій чи іншій стадії. Але як можна запобігти незворотним руйнівним формам конфлікту? На думку Ф. Глазла, більшість людей мають інтуїтивно-дослідне знання про характеристики ескалації; перед кожним етапом ескалації конфлікту людина може відчути «поріг», який спонукає її до аналізу через такі діагностичні питання:

- Чи дійсно я хочу, щоб це продовжувалось і далі?

- В якій мірі я сам себе контролюю?
- Чи можу я бачити наслідки моїх вчинків?
- Чи можу я уявити непередбачувані побічні результати моїх вчинків?
- Чи дійсно я розумію наслідки моїх дій або бездіяльності?
- Чи хочу я брати на себе відповідальність?
- Чи керую я собою у власних вчинках або мною керують інші?

Запропоновані Ф. Глазлом питання спрямовані на самодіагностику поведінки кожної із сторін конфлікту, на розуміння ситуації в цілому. Пороги дають можливість зафіксувати, як людина діє: свідомо, не повністю свідомо або абсолютно необдуманно реагує на дії іншої сторони. Пробуджуючи свідомість, пороги виконують самозахисну сигнальну функцію.

Існуючі методи (підходи) вирішення спорів (конфліктів) умовно можна розділити на дві групи: традиційні (шляхом застосування законодавчих приписів та норм в спеціально створених судах або запобіжних силових рішень) та нетрадиційні (так звані «альтернативні» способи – вирішення спорів з позиції інтересів конфліктуючих сторін через пошук компромісних рішень та досягнення згоди за допомогою третьої, незалежної сторони).

На жаль, більшість інституцій в Україні ще не достатньо обізнані щодо можливостей альтернативного, несилового та несудового вирішення спорів та конфліктів¹. Між тим, процедура медіації як альтернативна технологія вирішення спорів/конфліктів має значні переваги над силовими, судовими або арбітражними методами. Вона передбачає гнучкі алгоритми реалізації, які дають можливість долати розбіжності конфіденційно та більш економічно, а також професійно врегульовувати та розв'язувати міжособистісні, групові, соціальні спори/конфлікти. Професійними медіаторами стають творчі люди, які мають розвинену увагу, високий рівень соціального інтелекту, є всебічно розвиненими та соціально зрілими особистостями.

Медіація є особливо затребуваною в процесі вирішення та подолання різноманітних спорів/конфліктів у суспільному житті (муніципальній екологічній конфлікту, спори між профспілками та адміністраціями підприємств тощо), в юридичній практиці, під час майнових, спадкових та шлюбнорозлучних процесів. Посередник (медіатор) в інтересах обох сто-

¹ Мазараки Н. А. Медіація в Україні : проблеми теорії та практики. *Зовнішня торгівля : економіка, фінанси, право*. 2016. № 1. С. 92-100.

рін спору/конфлікту за допомогою медіаційних технік вирішує проблеми конфіденційно та сприяє пошуку взаємоприйняттого рішення. Власне, присутність на переговорах третьої сторони само по собі має позитивний вплив, оскільки знижує ступінь напруги за рахунок посилення конвенційності взаємодії опонентів¹.

Головне значення в реалізації медитативної технології, наприклад трансформації конфлікту, має фахова компетентність медіатора, зокрема когнітивна компонента, оскільки вся діяльність посередника спрямовується його розумінням предмету спору/конфлікту, умінням знайти взаємоприйнятний варіант вирішення з огляду на соціально-психологічні особливості суб'єктів конфлікту та соціальну ситуацію в цілому, що спричинила виникнення розбіжностей.

Трансформація конфлікту – це перенесення його у нову реальність. Поняття трансформації (більш влучне, ніж «вирішення» конфліктів чи «управління» конфліктами) позначає дії, спрямовані на перетворення деструктивного конфлікту в конструктивний конфлікт. Трансформація конфлікту визначає методи втручання в конфлікт, спрямовані на схиляння сторін до конструктивної зміни їх взаємовідносин і стимулювання взаєморозуміння. Вона має різні форми: внутрішні зміни в поведінці основних дійових осіб і сторін; появу і визнання нових сторін; трансформацію питань/проблем; зниження значення первинних проблем конфлікту і переключення сторін на нові проблеми; трансформацію правил та ін.

При трансформації змінюється смисл поняття «конфлікт», який вказує на таке зіткнення сил, в результаті якого кожна зі сторін отримує нові можливості для вирішення своїх проблем. Відбувається перерозподіл наявних можливостей і поява нових, за що, власне, і ведеться боротьба. При цьому акцент робиться не на нанесенні шкоди, не на насильницькому впливі, а на нових можливостях, які кожна із сторін відкриває для себе, тобто на можливостях вирішення конфлікту. «Зіткнення» в такому випадку означає процес взаємодії між різними сторонами в спільному пошуку нових можливостей, взаємній підтримці, прагненні уберегти іншого учасника від отримання збитку, взаємній допомозі в реалізації інтересів обох сторін. Вирішення конфлікту спрямовано на уникнення будь-якої

¹ Черненко Н. М., Бринза І. В. Соціально-психологічний механізм медіації в освітньому процесі Наукові перспективи. Серія «Державне управління» Випуск № 2(20). Київ . 2022 С. 463-484.

шкоди, на задоволення інтересів та досягнення цілей. У трансформованому конфлікті з'являються нові можливості збереження цілісності відносин, тому така взаємодія вже не є конфліктом, а трансформується в співпрацю.

Що означає трансформація конфлікту в нові можливості?

- Незадоволеність, тривога, страх, пригнічений стан, обурення, гнів, зриви, стреси та інші негативні емоції як енергетичне підживлення конфлікту спрямовуються на пошук нових можливостей для кожного з його учасників.
- Негативна реакція на звинувачення в непорядності, брехливості, лукавстві, образа віри, національної гордості, моральних почуттів (справедливості, добросовісності, поваги тощо), які усвідомлюються як механізм управління та маніпуляції, повністю втрачають свою руйнівну силу і стають емоційним «паливом» для подальшої конструктивної роботи.
- Позбавлення матеріальних або фінансових благ, обмеження економічних інтересів та економічного статусу відкриває необмежені можливості для творчого підходу до вирішення економічних і фінансових проблем: «Дякую конфлікту – я знайшов спосіб стати мільйонером».
- Нанесення шкоди здоров'ю, фізичне насильство, як ні парадоксально, також створюють нові можливості, оскільки орієнтація на життя – головний стрижень для активної діяльності. Винятком є смерть, хоча навіть вона може стати найпотужнішим поштовхом для подальшого розвитку, наприклад, в допомозі виживання іншим людям. Як бачимо, технології трансформації конфлікту передбачають роботу з власною свідомістю, коли пошук можливостей стає головним фокусом перетворень¹.

Отже, медіатору важливо не тільки знати та вміти використовувати медіаційні техніки, а й розумітись на соціально-психологічних особли-

¹ Безхлібна Н. Медіатор: роль, статус і відповідальність. Юрист & Закон. № 24. URL: https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine_article/EA012840; Єнін М. Н., Макаренко Д. В., Северинчик О. П., Медіація в освітньому просторі закладів вищої освіти: у пошуках моделі та способів організації. НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. Випуск 3 (43) 2019 С. 59-64; Коучинг конфліктів. Вирішуйте проблеми змінюючи відносини: [практикум для тренерів] /За заг.ред. О. Редліх, С. Хаджирадєва. Миколаїв: Смельянова Т. В., 2023. 167 с.

востях індивідів як суб'єктів діяльності, психологічних механізмах та умовах, що визначають амплітуду інсталяції спорів/конфліктів і можливості їхнього вирішення й подолання.

Актуалізація медіаційних практик зумовлює і зростаючу кількість досліджень особливостей впровадження медіації в систему освіти. Дослідники Є. Бородін, З. Красіловська, Н. Мазаракі та ін. вивчають процес розвитку основ, принципів та механізму медіації. Питанням впровадження медіації в практику приділяють увагу О. Антонюк, Дж. Бартер, Х. Бесемер, Г. Єрмоєнко, О. Крутій, Н. Липовська, І. Лопушинський, А. Мельниченко, О. Мельничук, М. Ручкіна, С. Хаджирадєва, А. Шипилов та ін. Проведені ними дослідження доводять, що медіація в освіті є процесом вирішення конфліктів та забезпечення позитивного спілкування між студентами, викладачами та адміністрацією навчального закладу. Медіація сприяє створенню комфортної для навчання та розвитку здобувачів атмосфери, виробляючи навички ненасильницького міжособистісного спілкування та вирішення конфліктів. В навчальному закладі покращується психологічний клімат, підвищується самооцінка здобувачів, що позитивно впливає на їхню поведінку. Однак, серйозною проблемою є недостатня увага закладів освіти до організації медіаційної служби, залучення викладачів та студентів до медіаційних практик. Не викликає сумнівів, що на результативність діяльності викладача зі студентами впливають його медіаторські навички.

Соціально-психологічний механізм медіації тісно пов'язаний із поведінкою медіатора. Так, медіатор має бути не лише незацікавленою стороною (адже в іншому випадку він стає посередником, який, виконуючи роль примірювача, намагається реалізувати власні інтереси), але й проявляти емоційну стійкість.

Конфліктна ситуація може проявитися або виключно через мову, наприклад, у підвищенні гучності голосу одного чи обох учасників протистояння, або навіть у фізичному насиллі. Зрозуміло, що не кожна людина здатна зберігати рівновагу в таких ситуаціях і виконувати роль медіатора, адже є серйозний ризик того, що замість урегулювання конфлікту ми отримаємо ще одного його учасника, який або підтримує одну із сторін, або стане незалежним «третім гравцем», який не ліквідує конфліктну ситуацію, а переводить її на новий рівень.

Соціальна психологія визначає медіацію як специфічну форму врегулювання спірних питань, конфліктів, узгодження інтересів за участю

нейтральної сторони, яка забезпечує структурований процес врегулювання конфлікту та задоволення інтересів його учасників¹.

Основними завданнями соціально-психологічного механізму медіації є:

- організація діалогу між конфліктуючими сторонами для акцентування уваги саме на вирішенні проблеми;
- збереження психологічного клімату переговорів;
- збереження партнерських чи добрих відносин, орієнтованих на взаємодію у майбутньому;
- задоволення інтересів та потреб сторін, які не могли бути задоволені раніше;
- формування адаптивних та ефективних стратегій соціального реагування та поведінки у конфлікті;
- профілактика деструктивних наслідків конфліктів;
- генерування альтернативних варіантів вирішення конфлікту, сприяння пошуку нестандартних рішень;
- досягнення остаточних домовленостей у вирішенні конфлікту.

Соціально-психологічним завданням медіатора є налагодження взаємодії сторін, допомога в аналізі ситуації; розумінні відмінностей в поглядах, виявленні глибинних інтересів, що приховують їхні дії, позиціями та баченнями; розумінні того, що є важливим для кожної із сторін; знаходження точок перетину, на яких можна побудувати спільне взаємовигідне рішення².

Якщо брати до уваги соціально-психологічну складову навчального процесу, саме психологічна стабільність особистості визначає її готовність до здійснення медіації. Як результат, медіатором може стати будь-який учасник навчального процесу, проте, з врахуванням певних особливостей.

¹ Єнін М. Н., Макаренко Д. В., Северинчик О. П., Медіація в освітньому просторі закладів вищої освіти: у пошуках моделі та способів організації. НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. Випуск 3 (43) 2019 С. 94; Коучинг конфліктів. Вирішуйте проблеми змінюючи відносини: [практикум для тренерів] /За заг.ред. О. Редліх, С. Хаджирадева. Миколаїв: Ємельянова Т. В., 2023. 167 с.

² Безхлібна Н. Медіатор: роль, статус і відповідальність. *Юрист & Закон*. № 24. URL: https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine_article/EA012840; Белінська І. А. Основні критерії психологічного профілю медіатора. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Випуск 18. С. 34-43.

Зазвичай вирішити конфлікт студентам «допомагає» викладач. Але досвід роботи у закладах вищої освіти свідчить про те, що найбільш розповсюдженим способом вирішення конфліктів є запрошення студентів/курсантів до адміністрації. Але ці заходи не мають ефективних наслідків, на жаль, конфлікти не вирішуються, а «заморожуються» на певний час. Насправді, викладачі, прагнучи до вирішення ситуації, не намагаються врахувати інтереси сторін конфлікту, оскільки це потребує багато часу. А студенти вкотре переконуються, що їхні цілі, інтереси та потреби нікому не цікаві. Як наслідок, вони приховують конфліктні ситуації (особливо міжособистісні), а тому шляхи їх розв'язання, як і наслідки, надзвичайно ускладнюються, в тому числі, через відсутність досвіду конструктивного вирішення проблем. Сторони конфлікту, наслідуючи моделі поведінки дорослих (батьків, родичів, знайомих), часто переходять до образ, нецензурної лексики. Як аргумент, на будь-якому етапі конфлікту може використовуватись навіть насильство.

Приклади такої поведінки у конфлікті можна виявити під час проходження плавальної практики курсантами морських навчальних закладів. Як правило, вони працюють у невеликих закритих групах (екіпажах) і стикаються з проблемами, що пов'язані не тільки з виконанням суто професійних обов'язків (брак знань або досвіду), але і з проявами з боку командира чи інших членів екіпажу неповаги, психологічного тиску, прагнення принизити, нав'язати комплекс вини. Це унеможливорює задоволення особистих потреб у повазі, визнанні компетентності, мотивації до праці тощо. Перебування протягом тривалого часу в такій некомфортній ситуації може сформувати імпринтинг (imprint — залишати слід, фіксувати, запам'ятовувати) при вирішенні конфліктних ситуацій, тобто ті самі моделі в подальшому можуть застосовуватись курсантами в конфліктних ситуаціях на судні або під час навчання, у спілкуванні як з членами екіпажу, одногрупниками, так і з викладачами. Тому, навчання основам неконфліктної комунікації або медіації в закладах вищої освіти відкриває перспективу здобувачам і викладачам використовувати у своїй практиці ефективні прийоми для досягнення порозуміння.

Отже, медіаційний підхід – це системний підхід до вирішення конфліктних ситуацій, який передбачає відновлення порушеного соціально-психологічного стану, соціальних зв'язків та особистісних стосунків. Теоретичним підґрунтям медіаційних практик є поєднання цінностей, закладених в практику, принципів, що описують спосіб реалізації цін-

ностей та методів (практичних інструментів, процедур), які при цьому використовуються.

Нагадаємо, що конфліктна ситуація обговорюється сторонами у присутності нейтральної особи (медіатора). Під час обговорення має бути досягнуте порозуміння, знайдені спільні мотиви, потреби, інтереси, емоції, почуття, переживання. З'ясування того, що є спільним, дає можливість в колишньому противнику впізнати партнера, сформувані новий, конструктивний погляд на ситуацію. Зрештою, внаслідок спільного пошуку шляхів вирішення конфлікту укладається рішення, повноцінне виконання якого відновлює та зберігає міжособистісні стосунки.

Медіаційні практики мають потужний соціально-педагогічний потенціал. Упродовж останнього десятиріччя вони впроваджуються в закладах середньої освіти переважно з метою формування у дітей навичок вирішення конфліктів мирним шляхом, зниження конфліктності, профілактики правопорушень, дитячої злочинності, насильства та агресії. У закладах вищої освіти доцільним є впровадження практики відновлювальної медіації та примирення¹.

Відновлювальна медіація – це процес, у якому медіатор створює умови для відновлення здатності людей розуміти одне одного і домовлятися про прийнятні для них варіанти вирішення проблем (за потреби – про відшкодування заподіяної шкоди), що виникли внаслідок конфліктних або кримінальних ситуацій.

Впровадження медіації в закладах вищої освіти спрямовано на:

- вирішення конфліктів між учасниками освітнього процесу без застосування маніпуляцій або сили;
- відновлення позитивного емоційного та психологічного стану;
- усвідомлення відповідальності за скоєний вчинок або створену конфліктну ситуацію;
- відповідальність кривдника/кривдниці (самостійне виправлення негативних наслідків свого вчинку та загладження заподіяної шкоди);
- взаєморозуміння та відновлення відносин між сторонами конфлікту;
- зміну способів реагування на конфлікти і правопорушення з адміністративно-каральних на відновлювальні;

¹ Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівнарівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти. К.: ФОП Нічога С. О.. 2018. 174 с.

- можливість самостійно приймати рішення щодо вирішення конфліктних ситуацій;
- поліпшення психологічної атмосфери в закладі освіти.

Медіаційна служба закладу вищої освіти може допомогти:

- *студентам/курсантам*: краще зрозуміти одне одного, вдосконалити навички самостійного вирішення конфліктів, зрештою, навчити аналізувати власні дії, розуміти, які з них є потенційно конфліктогенними; не ускладнювати конфліктну ситуацію, а спробувати її вирішити без насильства, зайвої агресії, з повагою до себе та інших.
- *викладачам*: сформувати ненасильницьку модель поведінки, комунікації та вирішення конфліктів; навчитися справжнім партнерським стосункам; стати педагогом-миротворцем; створити безпечне середовище (повноцінне засвоєння знань, взаємоповага, дружні стосунки, усталені традиції доброзичливості – і все це справжнє, все працює, наслідки конфліктів стають передбачуваними та контрольованими); опанувати інноваційні методи навчання та виховання; можливість отримати професійну допомогу, консультації, підвищення кваліфікації, супервізії, моніторингові візити, круглі столи, семінари, доступ до сучасної наукової літератури, можливість обміну досвідом тощо.
- *адміністрації закладу вищої освіти*: впровадити інновації в роботу закладу освіти (через участь в роботі міських, обласних чи всеукраїнських семінарів та круглих столів; отримати статус опорного освітнього закладу, співпрацювати з міжнародними організаціями, брати участь в дослідженнях цієї проблеми тощо); зменшити ризик скарг до управлінь чи відділів освіти (педагоги часто скаржаться саме на бездіяльність, мовляв, ніхто нічого не зробив для виправлення ситуації чи вирішення конфлікту); підвищити привабливість закладу освіти (ще один шанс на перемогу у конкуренції, адже наврод чи хтось захоче навчатися в закладі з неблагополучним психологічним кліматом); зменшити витрати часу на вирішення конфліктів (можливість перенаправлення конфліктуючих сторін до служби порозуміння); створити безпечне освітнє середовище; розвивати демократичний стиль керування; посилити діяльність учнівського самоврядування; поширити цінності відновної культури серед педагогів, студентів і громадськості; створити новий тип нефор-

мальних стосунків, в основі якого – не лише спільні принципи, а й спільна діяльність; розширити напрями волонтерської діяльності; поліпшити стосунки між студентами, педагогами, адміністрацією; посилити відповідальність студентів, тобто самих учасників конфліктів, за вирішення студентських конфліктів; зменшити прояви булінгу, насильства, вандалізму та пропусків занять; набути навички справжньої співпраці; досягти емоційного комфорту;

Важливо додати, що медіаційна служба сприяє формуванню мультикультурного освітнього середовища, культурному обміну та взаємоповазі, оскільки в сучасних університетах навчаються студенти – представники різних країн та культур, що також стає причиною глибоких непорозумінь чи конфліктів.¹

Соціально-психологічний механізм медіації базується на самопізнанні та самооцінці. Ключем до успішної медіації є глибоке розуміння себе та власних можливостей. Особа, що планує виконувати функції медіатора, в першу чергу має почати з самоаналізу: з'ясувати, чи здатна вона виконати поставлені завдання, налагодити конструктивні стосунки між учасниками конфлікту. Якщо самооцінка негативна, доцільно припинити діяльність медіатора, адже без позитивного ставлення до себе, впевненості у власних силах процес примирення конфлікуючи сторін не матиме успіху. Самовпевненість створює основу для ефективного довірливого спілкування з учасниками конфлікту. Тільки впевнений у собі медіатор здатен до емоційної стійкості та спокою в складних ситуаціях.

З цієї точки зору викладачі є більш досвідченими медіаторами, ніж студенти, адже, як зрілі особистості, вони впевнені у своїх діях та спроможні реально оцінити свої можливості. Крім того, викладач для більшості студентів є особистісним орієнтиром, а його авторитет посилюють наукові досягнення або успішна освітня практика. Проте, не є винятком випадки, коли студенти надають перевагу лідерам і авторитетам зі студентського середовища.

Успішна медіація ґрунтується на довірі між сторонами конфлікту та медіатором. Самооцінка та самопізнання допомагають викладачу і студенту розуміти власні обмеження, цінності та кордони інших, відкрито й

¹ Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівнарівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти. К.: ФОП Нічога С. О.. 2018. 174 с.

чесно виступати у ролі медіатора, застосовуючи принципи нейтральності та об'єктивності. Особи, які глибоко розуміють себе, здатні пробуджувати довіру між сторонами конфлікту, оскільки виявляють емпатію, розуміння та вміння поставитися себе на місце інших. Це сприяє створенню позитивних стосунків, стимулює сторони до активної участі у процесі медіації.

Водночас, тільки на повазі до себе та оцінки власних сил не можна досягти ефективних результатів, адже медіація вимагає глибокого розуміння інших людей. Особи, що прагнуть стати медіаторами або набути певних знань у цій сфері діяльності, мають розвивати навички спостереження, вміння швидко визначити потреби сторін та знаходити «стрижень» примирення, тобто аспекти, в межах яких можливий компроміс та діалог сторін на початковому етапі.

Самооцінка та самопізнання сприяють розвитку емоційного інтелекту, що також є важливим компонентом успішної медіації. Як правило, студенти, які здатні аналізувати власні емоції, ефективно керувати ними та розпізнавати емоційні реакції сторін конфлікту, можуть знаходити спільну мову та розв'язувати проблеми з врахуванням емоційного стану всіх учасників конфлікту, зберігаючи поважливе ставлення до них.

Крім того, успішні медіатори мають бути гнучкими та здатними пристосовуватися до різноманітних ситуацій та потреб сторін конфлікту. Шлях до розвитку цих навичок, знов ж таки, пролягає через самопізнання. Студенти, які розуміють свої сильні та слабкі сторони, можуть працювати над своїми недоліками та набувати нових навичок. Це дає можливість пристосовуватися до різноманітних ситуацій та забезпечувати ефективну комунікацію з різними типами людей.

Основним психологічним чинником, що визначає успішність примирення, є ставлення сторін до конфлікту, який завжди супроводжується психологічним напруженням, коли кожна сторона «заряджена» негативними емоціями.

В конфліктах, що виникають між студентами, викладач має проявити навички психолога. Для розв'язання таких конфліктів є необхідним розуміння психологічних аспектів конфлікту, вміння працювати з емоціями студентів, проявляти емпатію та створювати атмосферу довіри і зв'язку зі сторонами конфлікту.

Необхідним також є розуміння психологічних механізмів конфлікту, а саме: проявів агресії, страху, образи, індивідуальних особливостей кож-

ної з сторін. Викладач-медіатор має бути здатним до аналізу та розпізнаванню негативних емоцій, вміти впливати на них. Мається на увазі, що, визначивши зміни у динаміці конфлікту, він здатен оперативно реагувати, у разі потреби модернізувати власні підходи для примирення сторін.

Одним з важливих аспектів роботи викладача-медіатора є здатність знімати напруження та знижувати рівень емоційної збудженості сторін, що передбачає використання технік активного слухання, прояви співчуття та підтримки. Від викладача-медіатора намагається створення безпечної та конструктивної атмосфери, яка сприяє відкритому висловлюванню студентами власних думок, вираженню поваги до емоцій та переживань одне одного.

Крім того, викладач-медіатор має спонукати студентів до самооцінки та самопізнання, заохочувати до роздумів про власні емоції, мотивації та цінності, що спричинили конфлікт. Це допомагає їм краще зрозуміти себе і свої реакції на конфліктні ситуації, а також розвивати навички само-рефлексії.

Більш складною є конфліктна ситуація між студентом та викладачем. В такому випадку доцільним є залучення медіатора, якого поважають обидві сторони конфлікту, оскільки медіатора-викладача студент може не сприйняти – він є більш авторитетним в академічному середовищі, а це створює нерівні умови для сторін конфлікту. В таких випадках важливо забезпечити рівноправність сторін, створити безпечну атмосферу, перш за все, для студента.

На наш погляд, до медіації в початковому середовищі мають бути залучені подвійні медіатори – як викладачі, що своїм досвідом та повагою можуть примирити обидві сторони, так і студенти, у яких є можливість долучитися до практики медіації. Слід враховувати, що іноді думка однопітця (для студента – учасника конфлікту), або ж думка студента (для викладача) «відкриває очі» на причини конфлікту та шляхи примирення.

Присутність медіатора відвертає увагу від індивідуальних атак та обвинувачень, спрямовуючи її на конструктивне співробітництво, сприяє розгляданню проблеми з різних перспектив та пошуку творчих спільних рішень. І. А. Белінська аналізуючи функції медіатора, виділила його основні знання та вміння:

1. Застосовувати різноманітні методи оцінки компетенцій, якостей та психоемоційних станів людини; оцінювати рівень компетенцій, якостей та психоемоційних станів сторін, що конфліктують; виявляти сильні та

слабкі сторони кожної сторони, розуміти їхні потреби та мотивації; володіти методами оцінки, такими як спостереження, анкетування, інтерв'ювання тощо для збору необхідної інформації про сторони конфлікту.

2. Створювати сприятливу атмосферу довіри, взаєморозуміння та взаємодії між сторонами конфлікту; встановлювати позитивний контакт зі сторонами, демонструвати емпатію, заохочувати відкрите спілкування та слухання; створювати безпечну атмосферу, в якій сторони відчувають себе комфортно для висловлення своїх потреб, інтересів та емоцій.

3. Застосовувати методи активного слухання та способів впливу на інших, які передбачають уважне сприйняття, розуміння та відповіді на висловлювання сторін; уточнювати інформацію, виявляти інтерес до думок та почуттів сторін.

4. Збирати та аналізувати інформацію, робити висновки, розуміти мотиви та прогнозувати поведінку людини в різних ситуаціях; вивчати факти, документи, свідчення та інші джерела інформації, які мають відношення до конфлікту; робити висновки на основі отриманої інформації та розуміти мотиви та потреби сторін; прогнозувати можливу поведінку сторін у майбутньому для ефективного планування медіаційного процесу.

5. Розрізнити критерії нормального та патологічного розвитку особистості, фіксувати відхилення в поведінці та психологічному стані сторін; виділяти проблеми, які можуть бути вирішені шляхом медіації, від тих, які передбачають інших форм підтримки або втручання спеціалістів, направлення до інших професіоналів¹.

Таким чином, успішність вирішення конфліктної ситуації залежить від низки факторів, які можуть бути схематично представлені у трьох блоках:

- 1) професіоналізм та особистісні якості медіатора;
- 2) специфіка конфлікту;
- 3) особливості протиборчих сторін.

Основними психологічними рисами, якими має володіти медіатор (як викладач, так і здобувач) є:

1. Емоційна стабільність – здатність контролювати свої емоції та залишатися стабільним у ситуаціях конфлікту. Це допомагає зберегти

¹ Белінська І. А. Основні критерії психологічного профілю медіатора. Проблеми сучасної психології. 2012. Випуск 18. С. 36-37..

об'єктивність та спокій, а також позитивно впливає на емоційний клімат в процесі медіації.

2. Гнучкість та адаптивність – готовність до змін та адаптація до різних ситуацій та особистостей сторін конфлікту; вміння швидко пристосовуватися до нових обставин і змінювати стратегію.

3. Об'єктивність – здатність сприймати конфлікт інакше, ніж його учасники, ставитися до ситуації об'єктивно; бути вільним від упреджень та стереотипів, бачити більш широку картину і допомагати шукати спільне рішення, яке б враховувало інтереси всіх сторін конфлікту.

4. Толерантність до несправедливості – розуміння позицій обох сторін, робота над пошуком справедливого та взаємно прийняттого рішення.

5. Довіра – глибока віра в можливість мирного врегулювання конфлікту та здатність сторін до співробітництва; створення атмосфери відкритості, що сприяє ефективній роботі для досягнення примирення сторін конфлікту.

6. Дотримання етичних принципів – конфіденційність, безпристрасність та повага до індивідуальності кожної із сторін конфлікту; усвідомлення своїх обов'язків та відповідальності перед сторонами конфлікту.

7. Такт і дипломатичність – уникання загострень і створення атмосфери взаєморозуміння та співпраці).

8. Самоконтроль і стресостійкість – контроль власних емоцій, зосередженість під час напружених ситуацій.

9. Соціальні навички – вміння спілкуватися з різними людьми та розуміти їх потреби і мотивацію; вибудовувати позитивні стосунки, сприяти співпраці між сторонами).

10. Інтуїція – знаходження «тонких» рішень для досягнення взаєморозуміння.

Звісно, цей перелік не є вичерпним, тому кожен науковець чи медіатор може його розширювати, додаючи загальні психологічні якості або їх специфічні варіації.

Далі ми представимо результати емпіричного дослідження, в якому вивчалися індивідуально-психологічні особливості особистості викладача-медіатора, що забезпечують її гнучкість, готовність до змін та адаптацію до різних ситуацій, вміння швидко пристосовуватися до нових обставин і змінювати у разі потреби стратегію ведення процедури медіації.

В емпіричному дослідженні використані методики «Особистісна готовність до змін» (PCRS: Personal Change Readiness Survey), створена

А. Ролнік, С. Хезер, М. Голд, К. Хал в адаптації Н. Бажанової, Г. Бардієр та “Багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (16PF)”¹.

Методика “Особистісна готовність до змін” включає сім шкал, а саме: Г31 – пристрасність (пристрасть) розуміється як енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус; Г32 – винахідливість розглядається як вміння знаходити виходи зі складних ситуацій, звертатися до нових джерел для вирішення нових проблем; Г33 – оптимізм розуміється як великі надії, віра в успіх, небажання орієнтуватися на гірший варіант розвитку подій, прагнення фіксувати увагу не на проблемах, а на можливостях їх вирішення; Г34 – сміливість, заповзятливість трактуються як тяга до нового, невідомого, відмова від випробуваного і надійного; Г35 – адаптивність передбачає вміння змінювати свої плани і рішення, перебудовуватися в нових ситуаціях; Г36 – впевненість (довіра), яка ґрунтується на вірі в себе, в свою гідність і власні сили; Г37 – толерантність до двозначності (толерантність до невизначеності), що базується на спокійному ставленні до відсутності конкретних відповідей, самовладання в ситуаціях, коли суть того, що відбувається, неясна, або результат справи непередбачуваний, якщо не визначені цілі та очікування.

Тест-опитувальник рис особистості Р. Кеттелла включає первинні фактори, серед яких: фактор А – відкритість – замкнутість; В – розвинене мислення – обмежене мислення; фактор С – емоційна стабільність – емоційна нестійкість; фактор Е – незалежність – податливість; фактор F – безпечність – заклопотаність; фактор G – свідомість – безпринципність; фактор Н – сміливість – сором’язливість; фактор І – чуттєвість – твердість; фактор L – підозрілість – довірливість; фактор М – мрійливість – практичність; фактор N – витонченість – «простота»; фактор О – схильність до почуття провини – спокійна самовпевненість; фактор Q1 – радикалізм – консерватизм; фактор Q2 – самостійність – залежність від групи; фактор Q3 – самоконтроль; сильна воля – недолік самоконтролю; індиферентність; фактор Q4 – внутрішня напруженість – внутрішня розслабленість.

В емпіричному дослідженні прийняли участь 55 викладачів-медіаторів міста Одеси, у віці від 27 до 50 років, обох статей.

Для встановлення статистичних зв’язків між факторами рис особистості (за Р. Кеттеллом) і особистісної готовності до змін було викори-

¹ Психологічні тести / під ред. О. Дружиніної. Харків, 1999. 487 с.

стано кореляційний аналіз за Д. Спірменом. На основі отриманих даних матриці статистичних зв'язків створена таблиця значущих коефіцієнтів кореляцій яка представлена в табл. 1.

Візуальний аналіз таблиці засвідчує наявність неоднозначних зв'язків на статистично значущому рівні практично між всіма показниками обраних методик. Так, показник особистісної готовності до змін ГЗ1 (пристрасність) корелює з додатним полюсом факторів: +Е (домінантність), +Н (сміливість), +О (схильність до почуття провини), +Q3 (самоконтроль; сильна воля) і з від'ємним полюсом факторів: -І (твердість), -N (прямолінійність). Показник ГЗ2 (винахідливість) корелює з додатним полюсом факторів +І (чуттєвість), +Q2 (самодостатність) та від'ємним полюсом факторів: -С (емоційна нестійкість), -L (довірливість), -О (спокійна самовпевненість), -Q1 (консерватизм), -Q3 (недолік самоконтролю).

Таблиця 1.

Значущі коефіцієнти кореляцій між факторами рис особистості за Р. Кеттеллом і показниками особистісної готовності до змін

Показники	ГЗ1	ГЗ2	ГЗ3	ГЗ4	ГЗ5	ГЗ6	ГЗ7	ГЗ8
А	353**	297*		299*				395**
С		-366**	-299*	-389**		374**		-389**
Е	369**		374**					
F				-355**				
G				358**		-365**	-411**	
Н	279*			-373**			399**	
І	-279*	435**				-398**	-289*	
L		-294*	-389**		-299*			
М		386**		399**		475**		
N	-385**			-391**				
О	415**	-395**					-387**	
Q1	288*	-395**				444**		
Q2		357**	-397**			-376**		
Q3	384**	-397**	376**	-347**		-394**		
Q4						-299*	-298*	-379**

Примітка: 1) нулі і коми пропущені; 2) * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Показник Г33 (оптимізм) додатньо корелює з фактором +Q3 (самоконтроль) та від'ємно з факторами: -С (емоційна нестійкість), -L (довірливість), -Q2 (залежність від групи). Показник Г34 (сміливість) додатньо корелює з факторами: +E (домінантність), +G (свідомість), +M (мрійливість) та з від'ємно з факторами: -С (емоційна нестійкість), -Е (комформність), -Н (сором'язливість), -N (простота), -Q3 (недолік самоконтролю). Показник Г35 (адаптивність) корелює від'ємно з полюсом фактору -L (довірливість). Показник Г36 (впевненість) корелює з додатним полюсом факторів: +С (емоційна стійкість), +М (мрійливість), +Q1 (консерватизм) та з від'ємним полюсом факторів: -G (безпринципність), -Н (сором'язливість), -Q2 (конформність), -Q3 (недолік самоконтролю), -Q4 (внутрішня розслабленість). Показник Г37 (толерантність до двозначності) додатньо корелює з фактором +Н (сміливість) та від'ємно з факторами: -G (висока нормативність), -I (твердість), -O (схильність до почуття провини), -Q4 (внутрішня розслабленість). І прикінцеве, загальний показник методики особистісної готовності до змін (Г38) додатньо корелює з фактором +А (відкритість) та від'ємно з факторами: -С (емоційна нестійкість) і -Q4 (внутрішня розслабленість).

Отримані результати підтверджують загальні закономірності у взаємостосунках між факторами рис особистості та показниками готовності до змін. Результати кореляційного аналізу також дозволяють змістовно наповнити простір між даними категоріями, який необхідний нам для подальшого якісного аналізу та інтерпретації психологічних особливостей викладачів-медіаторів з різною особистісною готовністю до змін.

Перейдемо до інтерпретації результатів, які отримані за допомогою якісного аналізу.

Для встановлення груп викладачів-медіаторів, які різняться між собою за показниками особистісної готовності до змін, застосовано метод процентилю (PR). Нагадаємо, що показник процентилю дозволяє знайти відносне місто кожного обстеженого у вибірці стандартизації, і встановити, скільки результатів інших знаходяться нижче результатів даного обстежуваного.

За результатами проведеної статистичної процедури до першої групи увійшли викладачі-медіатори, у яких значення процентилю за загальною шкалою готовності до змін знаходилися в інтервалі (PR_0 - PR_{25}) — низький рівень, до другої групи увійшли викладачі-медіатори значення процентилю знаходилися в інтервалі (PR_{75} - PR_{100}) — високий рівень, до третьої

групи увійшли викладачі-медіатори значення процентилю знаходилося в інтервалі (PR_{26} - PR_{74}) — рівень норми. Результати зазначених груп представлені у табл. 2.

Таблиця 2.

Розподіл викладачів-медіаторів по групах за критерієм особистісної готовності до змін (n=55 осіб)

Групи	Розподіл результатів, %	Кількість випробовуваних
1	45,5%	25
2	34,5%	19
3	21,6%	11

Примітка: 1 група – викладачі-медіатори з низькими значеннями особистісної готовності до змін, 2 група – викладачі-медіатори з високими значеннями особистісної готовності до змін, 3 група – викладачі-медіатори з середніми значеннями особистісної готовності до змін.

Інтерпретуючи результати процентильного розподілу обстежених, які представлені у табл. 2, можна зазначити, що у кількісному вираженні до першої групи увійшло 25 осіб, що складає 45,5% від всієї сукупності обстежених викладачів-медіаторів; до другої групи увійшло 19 осіб, що складає 34,5% від всієї сукупності обстежених; до третьої групи увійшло 11 осіб, що складає 21,6% від всієї сукупності обстежених. Для подальшого якісного аналізу ми проаналізуємо результати тільки першої та другої групи, як представників «краю» (PR_0 - PR_{25}) і (PR_{75} - PR_{100}).

Для візуального аналізу сукупності рис особистості, які притаманні викладачам-медіаторам з різними рівнями готовності до змін, побудовані профілі, які представлені на рис. 1.

Візуальний аналіз профілів та t-критерію Ст'юдента засвідчує статистично значущі ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$) розбіжності у конфігурації профілів рис особистості двох груп обстежених викладачів-медіаторів, які різняться за рівнем особистісної готовності до змін.

В першій групі викладачів-медіаторів з низьким рівнем особистісної готовності до змін виявлені такі значення за факторами: E (7,3) – визначає самоствердження, незалежність, агресивність, впертість (домінантність); F (6,6) – свідчить про імпульсивність, веселість, ентузіазм; G (5,0) – ко-

ристується моментом, шукає вигоду в ситуації, уникає правил, відчуває себе незабов'язаним; Н (6,3) – свідчить про авантюризм, соціальну сміливість, незагальмованість, спонтанність, N (3,1) – схильність до відсутності витонченості, до сентиментальності і простоти, зазвичай природний і спонтанний; М (8,8) – неконвенціональність, самомотивованість; Q1 (6,6) – критичність, ліберальність, аналітичність, вільне мислення; Q2 (6,8) – зарозумілість, заповзятливість; Q3 (5,0) – внутрішня недисциплінованість, конфліктність (низька інтеграція); А (5,8) – товарицькість, циклотимія, критичність; С (5,5) – чуйність, менш емоційну стійкість; І (5,8) – сила, незалежність, покладання на себе, реалістичність, нетерпимість до безглуздості; L (5,9) – довірливість, товарицькість, але наявність власної думки; О (5,9) – характеризує тих людей, які можуть впоратися зі своїми невдачами, але мають відчуття провини, що іноді може проявлятися як загальна стурбованість; Q4 (5,6) – позначає баланс між розслабленістю та напруженістю або емоційний тонус.



Рис. 1. Профілі рис особистості за Р. Кеттеллом в групах викладачів-медіаторів, які вивчаються

В другій групі викладачів-медіаторів з високим рівнем особистісної готовності до змін встановлені такі значення за факторами: С (6,2) – висока емоційна стійкість; G (6,2) – свідомість, наполегливість, обов'язковість; І (5,2) – сила, практичність, почуття відповідальності, але скептичне

ставлення до суб'єктивних і культурних аспектів життя; N (5,7) – прямота, безпосередність, нерозважливність; O (5,5) – гнучкість, відсутність почуття загрози, незворушливість, в міру спокійна особа; Q2 (5,3) – залежність від групи, бажання працювати і приймати рішення разом з іншими людьми, спілкуватися, здатність захоплюватися; Q3 (6,5) – контрольованість, соціальна точність, знижена самоповага; Q4 (3,2) – схильність до розслабленості, врівноваженості, задоволеності; A (8,3) – схильність до легкості в спілкуванні, емоційного вираження, готовність до співпраці, уважність до людей, доброта, вміння пристосовуватися, бажання займатися роботою з людьми, яка має соціальне значення, щедрість в особистих відносинах, відсутність страху перед критикою; B (9,0) – розвинене мислення, E (8,2) – самоствердження, самовпевненість, керування власними правилами поведінки, ворожість і авторитарність, командування іншими, невизнання авторитетів; F (7,5) – свідчить про імпульсивно-живу особу, веселу, сповнену ентузіазму; H (8,5) – комунікабельність, сміливість, схильність до випробування нового, спонтанність і жвавість в емоційній сфері; L (6,0) – підозрілість, наявність власної думки, стійкість до обману; M (8,3) – неконвенціональність, самовмотивованість, наявність творчої уяви, Q1 (7,5) – зануреність в інтелектуальні проблеми, сумніви щодо різних фундаментальних питань, скептичність і намагання з'ясувати сутність старих і нових ідей.

Статистично значущі розбіжності за t-критерієм Ст'юдента ($p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$) в групах, що аналізуються, встановлені між тотожними факторами – A, H, N, Q4. Різниця в показниках фактору A (товариськість) між викладачами-медіаторами з різними рівнями особистісної готовності до змін може говорити про наявність чи відсутність роботи безпосередньо з клієнтами у медіаційному процесі, чи веде цей викладач-медіатор консультативну, процесуальну роботу з конфліктними кейсами, чи має певний досвід у таких зустрічах, якій рівень розвитку активного слухання вже має спеціаліст, яка кількість конфліктів була вирішена і підписані договори-порозуміння тощо (за нашими результатами фактор A переважає у групі осіб з високим рівнем особистісної готовності до змін). Фактор прямолінійності або дипломатичності (N) і фактор H (комунікабельність, сміливість), також вище у групі осіб з високим рівнем особистісної готовності до змін. Це можна пояснити тим, що медіатор у процесі роботи з урегулювання конфлікту спирається на принципи медіації, які спрямовують процедуру комунікації між клієнтами і посередником (медіатором)

на відкритість у порозумінні позицій, потреб, цінностей та побоювань у конфлікті, обережне ставлення до емоцій, які не зрозумілі для конфліктуючих сторін і потребують їх прояснення та інше. Фактор Q4 (розслабленість) має низькі значення у групі викладачів-медіаторів з високим рівнем особистісної готовності до змін, що свідчать про схильність до розслабленості або вміння тримати баланс між напруженістю і розслабленістю у конфліктних перемовинах, що є добрим показником стресостійкості медіатора.

Отже, проведений аналіз індивідуально-психологічних особливостей особистості викладачів-медіаторів з різними рівнями особистісної готовності до змін допоміг скласти їх психологічні портрети. Для викладачів-медіаторів з високим рівнем особистісної готовності до змін притаманні: емоційна стійкість, сила та практичність, почуття відповідальності, гнучкість, бажання працювати і приймати рішення разом з іншими людьми, любов до спілкування, внутрішня дисциплінованість, схильність до розслабленості, врівноваженості, задоволеності. Така особистість не тільки є легкою спілкуванні, але і схильна до емоційного вираження, готова до співпраці, уважна до людей, надає перевагу роботі з людьми, ситуаціям, які мають соціальне значення, не боїться критики. Це людина з розвиненим мисленням, здатна до самоствердження, самовпевнена, керується правилами поведінки, смілива, випробовує нові речі, спонтанна і жива в емоційній сфері, переносить скарги і сльози, труднощі в спілкуванні з людьми в емоційно напружених ситуаціях, самовмотивована та володіє творчою уявою.

Для викладачів-медіаторів з низьким рівнем особистісної готовності до змін характерні: певна агресивність та впертість, імпульсивність, пошук вигоди в ситуації, порушення правил, необов'язковість. Така особистість авантюрна і соціально смілива, схильна до сентиментальності і простоти, в міру критична, внутрішнє недисциплінована, конфліктна, емоційно нестійка, незалежна, у житті покладається на себе, реалістична, у комунікації довірлива та дружня, але має власну думку; може справлятися зі своїми невдачами, але є відчуття провини, що іноді може проявлятися як загальна стурбованість.

Таким чином, основним механізмом медіації є соціально-психологічний, адже він першочергово передбачає психологічну готовність медіатора до проведення медіаційної процедури, конфліктуючих сторін – до участі, а всіх зацікавлених – до розуміння необхідності знань про ви-

рішення конфліктів мирним шляхом. Особливої значущості вказаний механізм набуває у підготовці здобувачів вищої освіти, адже педагогічний процес є стресовиснажуючим. Як результат, виникають конфліктні ситуації, у вирішенні яких можуть брати участь як доросле (викладач), так і молоде покоління (здобувачі). Водночас, значну роль у спробі виконувати функції медіатора відіграє психологічний чинник, адже емоційна стійкість та особистісна готовність до змін є тими якостями, на які звертатимуть увагу конфліктуючі сторони, обираючи особу медіатора. Викладач, як і здобувач вищої освіти, повинен мати не лише знання та навички у галузі медіації, але й володіти особистісними рисами, такими як адаптивність, впевненість у собі, оптимістичність, вміння приймати рішення разом з іншими людьми, любити спілкування, мати внутрішню дисциплінованість, врівноваженість, об'єктивність, толерантність до двозначності і несправедливості та здатність до співробітництва, самовпевненість, вміння керуватися правилами соціальної поведінки, бути сміливою людиною і випробовувати в професійній діяльності нові методи та прийоми. Це створює сприятливий клімат для навчання та розвитку медіаційних навичок у студентів. У свою чергу, досягнення взаєморозуміння, конструктивного вирішення конфліктів та співпраці між студентами в процесі медіаційних практик мають довгострокові переваги, оскільки в комфортному навчальному середовищі студенти можуть розвивати свої соціальні навички, виробляти стратегії спілкування та розв'язання проблем. Додамо, що врахування потреб та інтересів студентів у процесі медіаційних практик підвищує їх мотивацію до самовдосконалення. Це робить медіаційні навички значущими для майбутньої кар'єри, оскільки вміння взаємодіяти з різними сторонами та знаходити компромісні рішення є ключовими в будь-якій сфері діяльності.

Отже, залучення медіації в університеті є потужним інструментом для покращення взаємодії між студентами, викладачами та адміністрацією. Його застосування дозволить ефективно вирішувати конфлікти та непорозуміння, мінімізувати напругу та знаходити шляхи для конструктивної взаємодії, сприятиме створенню гармонійного, справедливого та продуктивного освітнього середовища, в цілому – досягненню високих академічних та соціальних результатів.

Ірина Доннікова

КУЛЬТУРОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ ЯК НАУКОВО-ОСВІТНІЙ АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПРОЄКТ: ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ¹

Головним антропологічним викликом для сучасного цивілізаційного світу, безумовно, є російсько-українська війна, яка вже отримала назву «екзистенційної», тобто такої, що є проявом нігілістичної сили, спрямованої на знищення Буття, світу і миру². Саме тому пробуджується особистісний спротив наступу Ніщо, активізується пошук індивідуальних способів відтворення і захисту Буття. Війна зводить в єдине проблемне поле і питання виживання (в усіх сенсах), і протистояння знищенню життя (в усіх формах) заради майбутнього. На тлі руйнації особливо актуальним стає дискурс створювальності, пов'язаний з осмисленням того, яким чином можливе стримування деструктивних антропологічних практик, протистояння наступу небуття.

Екзистенційний виклик потребує відновлення базових смислів освіти як практики створювальності. В цьому контексті набуває значущості культурологічне знання як антропологічний науково-освітній проєкт, в якому порушуються питання взаємозумовленості розвитку людини й культури з позиції створювальних смислів і практик людського існування. Адже, не складно помітити, що в різноманітті толерантних форм ко-

¹ В тексті використані раніше опубліковані матеріали: Доннікова І. Культурологічне знання як антропологічний науково-освітній проєкт *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку. Культурологія. Вип. 43. – Рівне: РДГУ, 2022. – С. 49 – 55*; Доннікова І. А. Культура як шлях до щастя: особливості викладання культурології під час війни // Людина як цілісність: традиції та інновації: Збірник матеріалів V Міжнародної наукової конференції (20 жовтня 2022 р., м. Одеса) / Одеськ. нац. мед. ун-т, каф. філософії, біоетики та іноземних мов, Міжнародна академія психосінергетики та альфології та ін. ; ред. кол. : В. Б. Ханжи (відп. ред.) та ін. – Одеса, 2023. – С. 248-254; Donnikova, I.. Антропокультурні виміри освіти: навчання як розуміння // Філософія і культура в антропологічних вимірах сучасності : зб. тез доп. XII міжнар. наук. конф. з нагоди Всесвіт. Дня Філософії (UNESCO), 16 листоп. 2023 р. / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т науки і технологій, каф. Філософії та українознавства, Нац. техн. ун-т «Дніпров. політехніка», каф. Філософії і педагогіки. – Дніпро : УДУНТ, 2023. – С. 31-33.

² Щоденники філософа під час війни. Анатолій Ахутін. [Електронний ресурс]. Режим доступу:<https://www.youtube.com/watch?v=JJUIt1gP-NA>

мунікації, в корпоративній етиці, в проявах індивідуальних і національних ідентичностей розчиняються онтологічні межі між людським і антилюдським, культурою і антикультурою. Культура сприяє різноманітним проявам індивідуальності, відкриває шляхи до самореалізації людини, де повага до Іншого потребує невтручання в простір його індивідуальних цінностей, в якому, тим часом, можуть непомітно визрівати зерна агресії, насильства, ненависті та війни. Людина, що прагне осмислити власне життя в складній соціокультурній реальності та звертається за відповідями до культурологічного знання, на жаль, потрапляє в таку ж ситуацію невизначеності та, загубившись в культурологічному багатоголоссі, залишається під впливом ціннісного релятивізму соціокультурних практик.

Саме тому, розмірковуючи про створювальні антропологічні практики, на часі згадати про «генетичний» зв'язок культури й освіти (згенерований мислячою людиною), адже первісні значення слова «культура» були пов'язані з саме з «пайдейєю», яка в розумінні стародавніх греків означала знання, поєднане з майстерністю, шлях людини до щасливого життя, досягнення мудрості, справедливості, досконалості «арете» через досконалість «калокагатії»¹.

Роль культури в осмисленні й формуванні науково-освітніх стратегій обговорюється в численних вітчизняних і зарубіжних дослідженнях². Найчастіше зв'язок культури і освіти розглядається в контексті мульти-

¹ Kryvtsova, N., & Donnikova, I. (2020). Anthropologization of science: from the subject of cognition to the researcher's personality. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 18, p. 24.

² Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій : Монографія / Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, В. В. Зінченко, І. М. Сікорська, І. В. Степаненко, О. М. Шипко / За ред. І. В. Степаненко. Київ : ІВО НАПН України. 2018. 226 с.; Сікорська І. М. Мультикультуралізм та його вплив на освіту. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. Випуск 3 (43) 2019. С. 133–138; Створювальна сила знання: монографія. Книга перша / авт. кол.; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Одеса: Фенікс, 2020. 250 с.; Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія // С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. ІПОД НАПН України, 2016. 168 с.; Donnikova, I., & Kryvtsova, N. (2020). Круглий стіл «Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти». *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 25(2), 169–210.

культуралізму та мультикультурної освіти¹, мета якої – формування у студентів та учнів позитивного сприйняття культури та історії своєї країни, толерантного та поважного ставлення до інших культур; підготовка до структурної рівності в організаціях незалежно від етнічних, національних, релігійних та інших відмінностей². Думка про те, що «історія та культура студентів має бути центральною темою викладацького та навчального процесу»³ відкриває перспективу дослідження людиностворювальних можливостей культурологічного знання.

Необхідно окремо виділити дослідження зарубіжних колег, присвячені саме освітнім культурним практикам, зокрема, аналізу освітніх цілей культурології, педагогічних та дисциплінарних перетинань культурних досліджень, дослідженню того, яким чином культурологічне знання набуває практичної значущості, може мотивувати критичні наукові практики, стимулювати викладачів і студентів⁴.

Осмислення культурологічного знання як проєкту, орієнтованого на практику, потребує посилення його антропологічної складової, тобто людиностворювального змісту. Перш за все, йдеться про можливості культурології як навчальної дисципліни активізувати творчий потенціал людини, що навчається і навчає, мотивувати її до самореалізації, особистісному становленню, прокладанню через неперервну самоосвіту власного життєвого шляху

Сучасна освіта є однією з стратегічних сфер розвитку суспільства, а тому висуває особливі вимоги до знання, в тому числі, культурологічного. Йдеться не тільки про допомогу учням і студентам визначитися з цін-

¹ Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічних суспільних трансформацій : Монографія / Л. С. Горбунова, М. А. Дебич, В. В. Зінченко, І. М. Сікорська, І. В. Степаненко, О. М. Шипко / За ред. І. В. Степаненко. Київ : ІВО НАПН України. 2018. 226 с. Сікорська

² Сікорська І. М. Мультикультуралізм та його вплив на освіту. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. Випуск 3 (43) 2019. С. 136.

³ Там само. С. 137.

⁴ Bill Green & Andrew Hickey (2022). Cultural studies and education: a dialogue of 'disciplines'?. *Continuum*. DOI: 10.1080/10304312.2022.2083583; Megan Watkins & Greg Noble (2022) Reconstituting teachers' professional knowledge: using Cultural Studies to rethink multicultural education. *Continuum*. DOI: 10.1080/10304312.2022.2049212; Xu, S., Wu, A., & Li, X. (2022). Understanding the developing subject in the Cultural Psychology of education. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 39. P. 1-9.

нісними пріоритетами в непередбачуваному і невизначеному світі. Перш за все мається на увазі надання знанню особистіснозначущих смислів, вкорінених у практику повсякденного людського життя, пробуджуючих творчий потенціал і життєві сили людини. Це означає, що освіта має справу не стільки із знанням, скільки з людиною, яка сама здатна генерувати знання через генерацію смислів власного життя.

Знання стає інструментом в становленні освіченої людини, а освіта – антропологічним проєктом. Культурологічне знання має все необхідне для того, щоб стати його теоретичним і практичним ядром. Зокрема, йдеться про вітчизняне філософсько-культурологічне знання, яке за проблематикою і методологічними підходами відрізняється від «cultural studies» – західної гуманітаристики, яка здебільшого оперує поняттями соціальної і культурної антропології і основне завдання якої – осмислити взаємини людини, природи та суспільства¹. Предметна спрямованість «cultural studies» визначає провідну роль таких наук, як соціологія, структурна антропологія, історична культурологія, семіотика і посткультурна лінгвістика². «Cultural studies» переважно зосереджуються на дослідженні культурного різноманіття і тому схожі на кластер або дискурсивну формацію ідей, образів і практик, які забезпечують способи обговорення форм знання та поведінки, пов'язаних з певною темою³.

Австралійські культурологи Г. Білл і Х. Ендрю зазначають, що «cultural studies» починались як педагогічний проєкт і перші активізації з культурології вкорінені в програмах освіти для дорослих, об'єднаних спільною метою – «пробудити прагнення до освіти», дослідити, яким чином досвід втілюється у традиціях, системах цінностей, ідеях та інституційних формах⁴. «Cultural studies» відкрили нові можливості для освіти, «водночас звернувши увагу науковців на зміст, який був в межах розуміння студентів і надавши спосіб зустрічі з цим матеріалом: педа-

¹ Герчанівська П. Е. Тотожність та відмінність культурологічних та антропологічних шкіл. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. № 2. С. 3.

² Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія // С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. ІПОД НАПН України, 2016. С. 24.

³ Barker Ch. (2002). Making Sense of Cultural Studies. *Central Problems And Critical Debates*. Sage Publications. London – New Delhi. 255 p.

⁴ Bill Green & Andrew Hickey (2022). Cultural studies and education: a dialogue of 'disciplines'?. *Continuum*. DOI: 10.1080/10304312.2022.2083583.

гогіку». Автори посилаються на думку Л. Гросберга про те, що «зв'язок між наукою та викладанням, мисленням і педагогікою є однією з речей, яка робить культурні дослідження унікально потужними та привабливими», і порушують питання: чи можуть культурологічні дослідження продовжувати діяти як педагогічний проєкт у світлі різних соціокультурних трансформацій перших десятиліть XXI століття; який «зразок культури» є домінуючим у сучасних реаліях? Вони зазначають – культурологічні дослідження мають стати «серцевиною» такого педагогічного проєкту, «який завжди вимагає визнання непередбачуваності контексту»¹.

Між тим, в «cultural studies» культура аналізується здебільшого в її колективних формах і визначається або як «набір поглядів, поведінки та символів, що поділяються великою групою людей і зазвичай передаються від одного покоління до іншого»²; або як «колективне програмування розуму, що відрізняє представників однієї категорії людей від іншої»³; або як повсякденність, спосіб життя, загальні значення, що визначають певні суспільства⁴. Тим самим окрема людина як індивідуальна культурна форма залишається поза увагою дослідників, так само, як і індивідуальна культура, яка ледве впізнавана лише в проблемі ідентичності.

Але ототожнення культури тільки з колективними формами людського існування не розкриває єдність знання, мислення і культури, в якій і народжується особистість, а освіта набуває не тільки *людинοмірного*, але й *людяномірного характеру*⁵. При цьому виникає питання – який «зразок

¹ Bill Green & Andrew Hickey (2022). Cultural studies and education: a dialogue of 'disciplines'?. *Continuum*. DOI: 10.1080/10304312.2022.2083583.

² Shiraev, E., Levy, D. (2017) Cross-cultural psychology: critical thinking and contemporary applications. Taylor & Francis.: 6th Edition. P.6.

³ Lu, P., Burris, S., Baker, M., Meyers, C., & Cummins, G. (2021). Cultural Differences in Critical Thinking Style: A Comparison of U. S. and Chinese Undergraduate Agricultural Students. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 28(4), p. 50. <https://doi.org/10.4148/2831-5960.1003>

⁴ Raka Shome (2019) Thinking Culture and Cultural Studies – from/of the Global South, *Communication and Critical/Cultural Studies*, 16:3, 196-218, DOI:10.1080/14791420.2019.1648841.

⁵ Доннікова, І. А., Кривцова, Н. В. Культура, знання, освічена людина: філософсько-психологічні концептуалізації. *Створювальна сила знання: монографія. Книга перша* / авт. кол.; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Одеса: Фенікс, 2020. С. 23. *Створювальна сила знання : монографія. Книга перша* / авт. кол. ; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. – Одеса : Фенікс, 2020. – 250 с.

культури» слід обрати для створення сучасних освітніх проєктів?¹. Дослідники констатують, що реальний світ є мультикультурним, але в ньому домінує монокультура, яка базується на модерністському світогляді та формальному мисленні. Чи не означає це, що «спосіб, у який сучасна культура визначає та розуміє саму реальність, є помилковим»?².

Українські дослідники роблять акцент на проєктуванні особистісно-орієнтованої освіти, що передбачає розгляд всіх учасників навчального процесу як суб'єктів культури, а освіти в цілому – як процесу оволодіння культурою, спрямованого на розвиток, цілісне перетворення особистості³. Зосередженість на формуванні особистісно-орієнтованої освіти в значній мірі пояснюється генетичним зв'язком української культурологічної думки з філософським знанням, що зумовлює осмислення, перш за все, екзистенційних засад людського буття крізь призму культури. Київська філософсько-антропологічна школа (Є. Бистрицький, І. Бичко, С. Кримський, В. Табачковський, В. Шинкарук та ін.) створила екзистенційно-особистісну онтологію культури, де «екзистенція — це ми (я, ти, ми) в своєму бутті і небутті в минулому, бутті і небутті в теперішньому і бутті та небутті в майбутньому, в усіх буваннях разом і в кожному зокрема, в трансценденціях кожного з них і в усіх них як таких (трансценденціях у вічне, позачасове)»⁴. Якщо екзистенція «репрезентує те в моїм естві, що виходить за межі всіх моїх бувань, що тотожне моїй самості в усіх буваннях і трансцендентне (потойбічне) кожному з них і всім їм разом⁵, то культура стає цілісним процесом створення людського буття, в основі якого – смислогенеруюча діяльність людини. У вітчизняній філософсько-культурологічній традиції культура визначається як спосіб

¹ Bill Green & Andrew Hickey (2022). Cultural studies and education: a dialogue of 'disciplines'?. Continuum. DOI: 10.1080/10304312.2022.2083583.

² Gidley, J. (2009) Educating for evolving consciousness: voicing the emergency for love, life and wisdom. In: M. de Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott (Eds) *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, Springer: New York. p. 2.

³ Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія // С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. ІПОД НАПН України, 2016. С.25.

⁴ Людина в есенційних та екзистенційних вимірах / [В. Г. Табачковський, А. М. Дондюк, Г. І. Шалашенко та інш.]: НАН України. Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ: Наукова думка, 2004. С 30.

⁵ Там само.

буття, що утворює поле людського існування у всій безпосередності та різноманітті його виявлень, проживається і переживається людиною як природна приналежність до особливого культурного світу, як вкоріненість у рідній культурі, як буття на «цій» землі, серед «ось цих» людей»¹.

Виходячи з онтологічного розуміння культури – як створювального за змістом способу людського буття – до культурних практик слід віднести будь-яку форму людської діяльності, якщо вона сприяє збереженню, захисту та розвитку людини, суспільства і природи. Акцентувавши увагу на створювальній сутності культури, можна погодитись з визначенням культурної практики як «пов'язаної зі сферою смислів соціокультурного буття й індивідуального життя людини», яка «мислиться, репрезентується й реалізується в межах доступного їй, персоналізованого ціннісно-смыслового горизонту»². В такому контексті освіта також може бути представлена як культурна практика, наповнена особистісними створювальними смислами.

Таким чином, в сучасних культурологічних дослідженнях маємо принаймні два образи культури. Перший, що склався під значним впливом утилітаризму та постмодернізму і є домінуючим в «cultural studies», пов'язує культуру з різноманітністю способів існування та проявів ідентичності, орієнтований на культурні практики, які унеможливають будь-яку універсалізацію, а тому й єдиною ціннісну шкалу для різних культур. Другий, який сформувався у вітчизняній філософсько-культурологічній думці, пов'язаний з екзистенційними засадами людського буття, що спрямовані на збереження і розвиток людини, суспільства і природи, а тому спонукають людину до творчості та самотворчості в єдності зі світом.

Для освіти зазначені відмінності мають принципове значення. Приєднання України до європейського освітнього простору супроводжується не тільки інституціональними змінами, але й узгодженням освітнього контенту. Враховуючи інструменталізм і утилітаризм європейської освіти, необхідно, перш за все, переосмислити місію гуманітарного і зокрема культурологічного знання. Реформа освіти, пов'язана в тому числі і з компетентнісним підходом, з одного боку виявила різницю між «знати»,

¹ Быстрицкий Е. К. Культура, личность, экзистенция. Онтологические проблемы культуры; [збірник наукових праць]. Київ: Наукова думка. 1994. С.8.

² Копієвська О. Р. Культурні практики в дискурсі cultural studies. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. № 2. 2019. С.52.

«вміти» й «розуміти», з іншого – актуалізувала питання про те, яким чином з'єднати так звані програмні результати навчання, зробити освіту дієвим інструментом культури, актуалізувати її створювальні смисли.

Один з теоретиків комплексного мислення, французький дослідник Е. Морен в книзі «Шлях за майбутнє людства» наголошував на тому, що «реформа сучасної освіти має знайомити з життєвими, фундаментальними й глобальними проблемами»¹, надавати знання для навчання майбутнього, серед яких – пізнання людського, розуміння іншого (розуміння між людьми, між народами, між етнічними групами), зіткнення з сумнівами (індивідуальними, суспільними, історичними), етична трійця (етика особи, громадянська етика, етика людського роду)². Вочевидь, культурологічне знання, міждисциплінарне за змістом, має відношення до всіх цих предметів, адже культура, представлена у двох основних формах – індивідуальній та колективній, «пронизує» і об'єднує різні рівні й сфери людського життя, виявляючи їх якість через смислову, ціннісну наповненість. Предметне поле культурології є інтегративним і контекстуальним, оскільки представляє синтез «різних сфер гуманітарного та соціального знання про культуру з прозорими демаркаційними межами»³.

Дійсно, концепт культури створює основи для взаємодії системно розчленованих наук, при цьому зберігаючи ціннісний та історичний зміст знання, дає можливість порушувати різнопланові питання, звертатись до актуальних проблем наукового знання, майбутньої професії студентів, повсякденного людського життя. Відтворення в культурології онтологічної єдності людини і культури дає можливість простежити зародження культури в людині і становлення «людського в людині», загалом – виявити культуротворчий потенціал людини і обґрунтувати людиностворувальну сутність культури.

На нашу думку, в змісті культурології як навчальної дисципліни через розкриття зв'язку між двома формами культури – індивідуальної та колективної – має розгортатися і обґрунтовуватися теза: «Людина створює культуру для того, щоб культура створювала людину». Таким чином, в

¹ Морен Е. Шлях за майбутнє людства / пер. с фр. Є. Марічева. Київ: Ніка-Центр, 2014. С. 130.

² Там само. С. 133.

³ Герчанівська П. Е. Тотожність та відмінність культурологічних та антропологічних шкіл. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. № 2. С.4.

онтологічному та методологічному сенсі маємо постійно відтворювати «рекурсивну петлю» між людиною і культурою, наголошуючи на створювальному «ефекті» їх взаємодії, який виникає і є необхідним саме тому, що існує інший бік людської сутності – деструктивний, нерозумний, руйнівний. Знов процитуємо Морена, який, наголошуючи на пізнанні людської реальності як трійці «індивід/суспільство/вид», підкреслює, що людина як *homo sapiens/demens* є суб'єктом, підпорядкованим квазі-подвійній програмі – егоцентричній, замкненій на «спочатку я» і альтруїстичній, інтегрованій в «ми»¹. Цілком зрозуміло, що культура водночас і народжується в цій програмі, і забезпечує її реалізацію, і набуває відносно автономного існування (як складова людського буття).

Враховуючи полісутнісність людини (В. Табачковський²), слід також розуміти, що в культурі і через культуру людина реалізує різні проекти самої себе, які власне і репрезентовані в мультикультурності. Йдеться, таким чином, про різноманітні практики створювальності, сутність яких і має розкривати освіта як антропологічний проект. Але в мультикультурному світі найскладнішим є питання, який саме проект людини має реалізовувати освіта? Можливо, це питання назавжди залишиться без конкретної відповіді, адже вона буде різною в різних суспільствах і державах, а будь-яка універсалізація призводить до того, про що ми вже писали – в мультикультурному світі домінує монокультура і модель освіти, яка реалізує відповідний до цієї культури антропологічний проект.

Культурологічне знання в певній мірі може виправити ситуацію (саме як знання), розкриваючи множинність проектів «людського», виявляючи витоки й умови створювальності людини, надаючи можливість освіченій людині самій обирати свій власний проект в мультикультурному світі, не втрачаючи при цьому універсальне людське. Специфіка культурології як міждисциплінарного і особистісно орієнтованого знання дає можливість поєднувати аналіз теоретичних проблем з реальністю різноманітних культурних практик; розкривати зв'язок між індивідуальними та колективними формами культури, обґрунтовуючи її цілісність; виявляти людиностворювальну сутність культури через її ціннісний зміст.

¹ Морен Е. Шлях за майбутнє людства / пер. с фр. Є. Марічева. Київ: Ніка-Центр, 2014. С. 135.

² Табачковський В. Г. Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках «несвклідової рефлексивності». К.: Видавець ПАРАПАН, 2005. 432 с.

Це, перш за все, потребує певної онтології, що структурує і надає цілісності культурологічному знанню. Йдеться про вже згадувану нами екзистенційно-особистісну онтологію, яка, в свою чергу, апелює до феноменологічно-герменевтичній традиції, що зв'язує культуру і людське існування через проблему розуміння. Ідеї про смислоутворюючу роль свідомості в конституюванні «життєвого світу» людини (Е. Гусерль), про смислову визначеність сущого, в який буття виявляє себе, про «буття-у-світі» (М. Гайдеггер), про смисл, що об'єднує людину, історію і культуру (Г.-Г. Гадамер) створили базу для визначення культури як «набору спільних значень, що структурують і орієнтують людське існування», «роблять можливим спілкування, спільну діяльність і стосунки,... формують особисту ідентичність»¹.

Зазначимо, що феноменологія та герменевтика, центруючись навколо людини, смислу та культурі, надають онтологічного статусу розумінню, тим самим протиставляючи його «розділовому мисленню» (Е. Морен) доби Модерна. Представники цих напрямків розкривають різноманітні способи надання і розуміння сенсу, звертаючись до повсякденного життєвого досвіду, наголошують на тому, «що людське існування вбудоване та конституюване соціальними практиками, які завжди вже пройняті смислом»². Перш ніж людина розвине в собі когнітивні здібності та буде здатною наповнювати світ власними знаннями та сенсами, вона вже буде «наповнена» смислами з культурного середовища. Культура, уособлена в конкретній людині, є нібито наперед даною, апріорною, з якої згодом проростає саме її, неповторний життєвий світ. За словами С. Кримського, «будь-якому розумінню передують культурне передрозуміння результатів, отриманих на підставі реалізації тих чи інших програм, цілей або проєктів, духовної і духовно-практичної діяльності»³. В полі культури, таким чином, існують не тільки реальні цілі з відповідними засобами їх реалізації, але складаються нові смисли (і відповідно, передрозуміння). В гносеологічному значенні розуміння, тим самим, має свою культурну онтологію⁴.

¹ Christopher, J. C., Wendt, D. C., Marecek, J., & Goodman, D. M. (2014). Critical cultural awareness: Contributions to a globalizing psychology. *American Psychologist*, 69(7), p. 650. <https://doi.org/10.1037/a0036851>.

² Id. P. 653-653.

³ Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / Сергій Борисович Кримський. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. С.103.

⁴ Там само. С. 103, 104.

Для сучасних освітніх антропологів важливим є те, що розуміння відбувається через культурно-символічну дію – як входження в ситуацію, «уживання». Цей особливий підвид розуміння С. Кримський уподібнює емпатії і зазначає, що в такому випадку воно перестав бути суто інтелектуальною дією, прагненням до пізнання, а стає «конструктивним входженням в проблемну ситуацію, коли адекватність розкриття її смислового потенціалу вивіряється побудовою і відтворенням вузлових моментів цієї ситуації»¹. Ця інтенція на «життя в істині», яку в минулі часи називали «мудрістю» передбачає приєднання до подій, що стали предметом розуміння, практичну участь у формуванні смислів, тобто активну соціальну позицію людини². Розуміння, таким чином, «спирається на апеляцію до предметно-культурної онтології людського спілкування», оскільки «потребує широкого кола оцінок»³ і тому його можна розглядати як активований культурою спосіб досягнення єдності людини із світом, максимального занурення у світ без втрати людиною своєї автономії. Це відрізняє розуміння від мислення, в якому домінує логічно-раціональна складова, а тому завжди залишається можливість перетворення на «розділове мислення» з притаманним йому протиставленням суб'єкта і об'єкта, природи і культури, людини і світу.

Безумовно, розуміння проявляє себе і як логіко-гносеологічна процедура, коли все, що пізнається, перетворюється на зовнішній об'єкт. Але водночас воно завжди є переживанням, яке перетворює зовнішні об'єкти в «об'єкти світу людського буття». Вони приєднуються до культурних смислів людської діяльності, «виступають як «голоси» значень інформаційно-знакових моделей дійсності», що можуть бути «почутими»⁴. Особливо значимою ця специфіка розуміння виявляється тоді, коли людина опиняється перед необхідністю зрозуміти явища природи, які у природному стані не наділені смислами. Розуміння створює рекурсивний зв'язок природного і культурного в людини: «Людина за своєю природою – істота культурна, оскільки вона за своєю культурою – істота природна»⁵.

¹ Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / Сергій Борисович Кримський. К.: Вид. дім «Кисво-Могілянська академія», 2008. С.105.

² Там само. С. 105

³ Там само. С. 107.

⁴ Там само, с. 106.

⁵ Морен Э. Втрачена парадигма: природа людини. Київ: СІНТО-КАРМЕ, 1995. С. 84.

Культура і залучає людину до смислопошуку, і сама є результатом смислостворювальної людської діяльності. Через смисл (осмислення і розуміння) людина створює культуру для відтворення базових засад свого буття і розвитку свого життєвого світу. Завдяки смислогенеруючій ролі культура стає специфічною, винайденою людиною технологію самозбереження і саморозвитку. Звідси випливає ключова для нашого аналізу ідея про створювальну сутність культури: все, що належить культурному простору, набуває створювальних смислів і значень. Це означає також, що все, що аналізується в культурному контексті, потребує виявлення створювальних (і отже, особистісних) смислів і значень.

Таким чином, культурологічне знання, що базується на екзистенційно-особистісній онтології, розкриває створювальні смисли людського життя через зв'язок між індивідуальними та колективними формами культури і тому сприяє культурному «саморозумінню освіти та саморепрезентації освіти в культурі».¹ Між тим, більшість українських підручників з культурології, на жаль, містять або загальні теоретичні положення без будь-якої онтології культури, навіть не пояснюючи походження визначення культури, або тільки історію культури, виключаючи теорію. Крім того, зосередженість тільки на історичній складовій культурологічного курсу ігнорує феномен індивідуальної культури, людина як така зникає зі змісту навчальної дисципліни, антропологічної за суттю.

Екзистенційно-особистісна онтологія культури має об'єднувати теоретичні (філософсько-культурологічні), історично-культурологічні та практичні аспекти курсу. Останні передбачають розуміння студентами власного життя через аналіз екзистенційного зв'язку людини та культури, засвоєння історії культури як пошуку та формування загальнолюдських ціннісних пріоритетів, їх інтерпретацій в історично-регіональних культурах і в своєму індивідуальному житті. Ефективність досягнення таких результатів навчання вимагає збереження цілісності змісту навчальної дисципліни, а також вибору методик викладання, які б не тільки сприяли засвоєнню великих об'ємів наукової інформації, але й допомагали трансформувати її в особистісні смисли.

¹ Kultaieva, M. (2020). Homo Digitalis, Digital culture and Digital Education: Explorations of Philosophical Anthropology and of Philosophy of Education. *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education*, 26(1), с. 27. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-1>.

В зазначеному проблемному полі актуалізуються міждисциплінарні зв'язки культурології з психологічним знанням, оскільки саме психологія дає можливість об'єднати два погляди на культуру – культуру «зовнішню», яка представлена в різних соціальних проявах, і культуру «внутрішню», яка існує «всередині» людини і надає форму її думкам, переконанням, емоціям і очікуванням, цінностям і бажанням¹. Розвиток такого напрямку як культурна психологія освіти підтверджує спрямованість сучасної освіти на відновлення міжособистісної та контекстуальної залежності індивідів, вкоріненості людини в культурі та суспільстві².

Але йдеться не тільки і не стільки про включення в культурологічний курсу певних тем з психології культури або культуральної психології, або про розкриття психологічних аспектів власне культурологічних проблем (хоча це також сприяє антропологізації культурологічного знання). Перш за все ми маємо на увазі використання певних методик, за допомогою яких культурологічне знання набуває особистісних смислів не формально – через засвоєння знань, а буквально – через переживання студентами й викладачами певних психоемоційних станів при роботі з культурологічною інформацією. Таким чином йдеться про психологічний супровід навчального процесу, при якому базові культурологічні поняття використовуються для сикхотерапевтичної концептуалізації, а в поєднанні з певними методиками сприяють розкриттю створювальних сил людини³.

Нагадаємо, що власне у психологічному сенсі психотерапія (грец. ψυχή – душа, θεραπεῖα – зцілення, медичне лікування) передбачає корегувальний та лікувальний вплив фахівця на людину, в якому значну роль відіграє слово, особистісні бесіди та обговорення. В системі освіти функцію «психотерапевта» виконує, перш за все, викладач, що професій-

¹ Анолли, Л. Психология культуры. Пер. с итал. Ю. С. Вовк. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. 2016. С. 14,15.

² Xu, S., Wu, A., & Li, X. (2022). Understanding the developing subject in the Cultural Psychology of education. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 39. P. 1-9.

³ Див.: Круглий стіл «Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти». *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 25(2), 169–210; Створювальна сила знання: монографія. Книга перша / авт. кол.; відп. ред.: І. А. Доннікова, Н. В. Кривцова. Одеса: Фенікс, 2020. 250 с.; Створювальні стратегії науково-освітніх практик 3.0. *Матеріали 5-го круглого столу «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0»*, 10 червня 2022 р. / Під ред. Доннікової І. А. Одеса: НУ «ОМА», 2022. 45 с.

но володіє словом як інструментом донесення смислу і генерації знання, і відповідними методиками. Зокрема, мається на увазі, що викладач не тільки навчає, але й допомагає студентам відбутися як особистостям, при цьому він вчиться сам, постійно оновлюючи зміст і структуру початкової дисципліни, шукаючи нові форми комунікації з аудиторією, спонукаючи студентів до самонавчання й особистісної самореалізації. Важливим є те, що і сам викладач відчуває «зцілюючий ефект», а його науково-педагогічна діяльність вкоріняється в життєві повсякденні практики, оскільки виявлення та використання психотерапевтичних можливостей знання в значній мірі є справою його самоосвіти як «людини культури», педагогічної культури зокрема, яка «створює умови для засвоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію педагога у професійній діяльності»¹.

Викладач діє одночасно і як громадський інтелектуал, звертаючись до аналізу мінливих установок і уявлень, отримуючи підказки для власних теоретизацій і, як звичайна людина, яка цінує все, що має значення в повсякденному житті, теоретизує свій досвід, робить його універсальним, тобто таким, що стане у пригоді іншим².

П'ять років апробації в навчальному процесі підтвердили ефективність методологічно-методичного інструментарію Психологічної філософії трансфесіоналізму (автор Н. Кривцова)³ – як здоров'язберігаючого та людинозбагачуючого, спрямованого на активізацію самонавчання, розвиток особистісних здібностей, підвищення психологічної грамотності вчителів та учнів, що трансформує інформацію і знання в особистісні смисли, перетворює навчання в процес співтворчості студентів і викладачів⁴.

¹ Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія // С. В. Машкіна, Т. П. Усатенко, Л. О. Хомич, Т. О. Шахрай. ІПООД НАПН України, 2016. С. 21.

² Bill Green & Andrew Hickey (2022). Cultural studies and education: a dialogue of 'disciplines'?. *Continuum*. DOI: 10.1080/10304312.2022.2083583.

³ Див.: Доннікова І. А. Досвід впровадження методик SMART-моделі «Мапа» у викладанні філософії / Створювальна сила знання: монографія. Книга перша. Одеса: Фенікс. 2020. С. 221-238; Доннікова І., Кривцова Н. Особистісні смисли освіти: філософсько-психологічний аспект – в цій монографії.

⁴ Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. Випуск 26. 2019. С. 35. DOI <https://doi.org/10.30970/2307-1664.2019.26.4>

Перший досвід впровадження методичного інструментарію Психологічної філософії трансфесіоналізму припав на пандемію 2019-2020 років, яка змусила перейти на онлайн навчання і шукати методики, які б компенсували дефіцит живої комунікації викладача і студентів. Але особлива потреба в новому інструментарії виявилася під час повномасштабного вторгнення російських військ в Україну, коли значно зросли ризики психоемоційної та фізичної виснаженості студентів і викладачів. Стало зрозумілим, що у викладанні необхідно поєднувати людинозберігаючи методики, особистісно-значущі теми і проблеми навчальної дисципліни.

Власний досвід та наукові пошуки¹ навели на думку, що зміст культурологічного курсу доцільно розгортати навколо теми щастя як глибоко особистісного і водночас загальнолюдського феномену, потреба в якому особливо гостро відчувається в умовах воєнного стану².

Базовою у викладанні культурології стала SMART-модель «Мапа життя»³, яка дає можливість студентам засвоювати великі об'єми інформації та демонструвати набуті знання та навички за допомогою смислових мап, а в цілому – «підвищити готовність до співтворчості та продуктивність занять за рахунок збалансованого поєднання інформативності обов'язкового навчального матеріалу та інтересу до його засвоєння, зростання

¹ Див.: Kryvtsova N. Donnikova I. Critical thinking: «Information cannibalism» or the happiness of an educated person / Innovations of Higher Education of Ukraine and the EU in the Modern Information Society: [collection of scientific works / for general. ed. O. Rudenko, M. Zhytar]. – Kyiv, 2021. – P. 97-101.; Щастя та цивілізаційний розвиток : збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 14-15 листопада 2019 р.). — Львів, 2019 — 266 с.; Щастя та сучасне суспільство : збірник матеріалів міжнародної наукової конференції (Львів, 20-21 березня 2020 р.). – Львів : СПОЛОМ, 2020. – 329 с.

² Див.: Доннікова І. А. Культура як шлях до щастя: особливості викладання культурології під час війни // Людина як цілісність: традиції та інновації: Збірник матеріалів V Міжнародної наукової конференції (20 жовтня 2022 р., м. Одеса) / Одеськ. нац. мед. ун-т, каф. філософії, біоетики та іноземних мов, Міжнародна академія психосінергетики та альфології та ін. ; ред. кол. : В. Б. Ханжи (відп. ред.) та ін. – Одеса, 2023. – С. 248-254.

³ Див.: Кривцова Н. В. Психологічна філософія: smart-модель «Мапа» і методи психотерапевтичної концептуалізації як методолого-методичний інструментарій / Створювальна сила знання: монографія. Книга перша. Одеса: Фенікс. 2020. С. 194-220.; Кривцова Н. Smart-моделі де-сугестії: досвід використання в екстремальних умовах самоздійснення особистості дослідника інформаційних ресурсів під час війни. Людина як цілісність. Одеса, 2023. С. 175-195.

комунікативного потенціалу самореалізації та усвідомлення ролі самонавчання в житті сучасної людини»¹.

Опанування методикою (і викладачем, і студентами) проходило покроково, через навчання різним видам роботи з інформацією. Так, на першому занятті студентам пропонувалось знайти та прокоментувати власні визначення понять «культура» та «людина», використовуючи SMART-моделі де-сугестії «О. С. В. І. Т. А», «Абсурдизація-дезабсурдизація», метод «Кодування-декодування» та інші. Треба підкреслити доцільність використання зазначених методик саме на перших заняттях, оскільки їх психологічна «навантаженість» та ігрова форма завдань знімають особистісні обмеження, сприяють встановленню контакту між викладачем і студентами. Коментування студентами власних асоціацій та думок надає комунікації відкритого характеру, а викладач має можливість виявити як глибину знань, так і психоемоційні стани студентів (за ключовими словами, композиційними рішеннями смислових мап, використаними символами, образами, кольорами тощо). Як правило, результати таких обговорень в подальшому вимагають від викладача корегування змісту навчальної дисципліни, враховуючи і рівень знань, і стиль мислення, і психологічні особливості студентів. Крім того, для осмисленого навчання доцільно пояснювати студентам мету завдань, специфіку методик та їх продуктивність в роботі з будь-якою інформацією.

Зазначені методики дають можливість перейти до наступного кроку – роботи з текстами, спочатку з невеликими фрагментами, потім – з текстами з інформаційних джерел. В основу завдань був покладений алгоритм з використанням методологічно-методичного інструментарію психотерапевтичної концептуалізації SMART-моделі «МАПА», запропонований Н. Кривцовою (Див. Додаток 1). Додамо, що розроблений алгоритм продемонстрував ефективність також у викладанні навчальних дисциплін «Філософія», «Філософія і філософія права», «Історія та культура України» (для бакалаврів), «Філософія і психологія вищої освіти» (для магістрів) «Філософія науки», «Соціальна відповідальність та етика науковця (для аспірантів).

Результатом апробації алгоритму SMART-моделі «Мапа життя» в курсі культурології стали методичні рекомендації до створення культуроло-

¹ Доннікова І., Кривцова Н. Особистісні смисли освіти: філософсько-психологічний аспект – в цій монографії.

гічної мапи¹ з прикладами виконаних студентами завдань (Див. Додаток 3). Опрацювання інформаційних джерел розподілено по чотирьох кроках, що поєднують засвоєння нового знання та саморефлексію, зокрема, самостійний пошук наукової інформації, її опрацювання та самооцінювання шляхом участі в спеціально організованій інноваційно-дослідницькій діяльності. Культурологічна мапа є підсумковою формою демонстрації набутих знань і результатів самопізнання.

З формальної точки зору культурологічну мапу можна розглядати як один із способів візуалізації наукової інформації, але як інструмент Психологічної філософії трансфесіоналізму вона, за словами авторки методик Н. Кривцової, стає індикатором суб'єктивних значень-снів-цінностей особистості дослідника і об'єктивних значень-снів-цінностей досліджуваного феномену². Мапа дає можливість створювати смислові ансамблі та композиції через використання метафор і «Езопової мови», фарби і різних художніх форм зображення змісту, розкриваючи смисл досліджуваного феномену і демонструючи особливості його розуміння кожним конкретним студентом³. Саме такий спосіб опрацювання і засвоєння наукової інформації – коли актуалізоване несвідоме долучається до цілісного процесу осмислення та розуміння – забезпечує оздоровчий ефект зазначених методик.

SMART-модель «Мапа життя» представляє цінність для навчання саме тому, що передбачає уважну й копітку роботу студентів (і викладача) з інформаційними джерелами, а саме – їх самостійний пошук, оцінку, аналіз змісту та виявлення об'єктивних та особистісних смислів. Якщо враховувати, що культурологія викладається для студентів першого курсу, які ще не мають досвіду роботи з науковими джерелами, такі завдання мають особливе значення. І як свідчить практика, найважчий момент в навчанні – мотивування студентів до уважного читання та опрацювання

¹ Кривцова, Н. В. Доннікова І. А. Методичні рекомендації до створення «Культурологічної мапи» з використанням «Методу складання дайджесту» (для студентів і викладачів). – Одеса: НУ ОМА, ТОВ МАПА, 2021. – 37 с.

² Кривцова Н. В. Психологічна філософія: smart-модель «Мапа» і методи психотерапевтичної концептуалізації як методолого-методичний інструментарій / Створювальна сила знання: монографія. Книга перша. Одеса: Фенікс. 2020. С. 205.

³ Кривцова Н. В. Психологічна філософія: smart-модель «Мапа» і методи психотерапевтичної концептуалізації як методолого-методичний інструментарій / Створювальна сила знання: монографія. Книга перша. Одеса: Фенікс. 2020. С. 205.

інформаційних джерел, формування навичок роботи з ключовими словами та візуалізації інформації, яка є необхідною і для саморефлексії. Якщо процес вдумливого і розуміючого читання запущений, далі відбуваються «дива» самоорганізації та самореалізації – пробуджується дослідницький інтерес, народжуються власні думки, розкриваються особистісні ресурси. В зв'язку з цим іноді виникає необхідність додаткових кроків, які активізують роботу студентів, дають можливість зрозуміти, навіщо перетворювати науковий текст в смислову (культурологічну) мапу і як це зробити. В таких ситуаціях інтерес посилюється тільки через саморефлексію – самоаналіз і самооцінювання власної роботи, які організує викладач.

Зазначимо, що перш за все, трансформація (точніше, перекодування) тексту в смислову мапу важлива для формування інформаційної компетентності (вміння «бачити» ключові слова і встановлювати смислові зв'язки між ними; відбирати за їх допомогою актуальну інформацію, «стискати» її, узагальнювати, систематизувати тощо). Мапа дає можливість побачити так звані інформаційні лакуни, які руйнують цілісність досліджуваного феномену і потребують додаткового пошуку й аналізу інформаційних джерел; зафіксувати здобуті знання та виявлені смисли; продемонструвати власне сприйняття і ставлення до досліджуваного феномену; нарешті, «побачити» і шляхи подальшого осмислення проблеми, що аналізується, і розкрити нові грані себе і власного життя. Як інструментарій психологічної філософії, смислова мапа стає формою самопізнання, дослідження власних ресурсів самореалізації, нових можливостей саморозвитку.

Викладач, таким чином, утримує увагу одночасно на двох аспектах смислової мапи – як на формі демонстрації засвоєних студентом знань і умінь та як на «мапі життя», що розкриває ступінь зрілості особистості студента, його психоемоційні стани і ресурси самореалізації. Це дає можливість, перш за все, індивідуалізувати навчальний процес (смислова мапа – завжди індивідуальний «продукт», тому через формулювання питань, акцентування уваги на деталях та «дрібницях», які для студента не мають значення, можна виявляти його сильні сторони, давати рекомендації щодо більш якісного виконання завдань, стимулювати до творчості та самотворчості). Важливим є і те, що мапа, як інформаційна «упаковка», значно скорочує час, який витрачається на опитування, прийом заліків та іспитів (за умови, якщо викладач сам вміє «читати» смислові мапи). При цьому унеможлиблюється плагіат та списування.

Культурологічна мапа стає полікодовим текстом, створеним шляхом кодування вербальної мови за допомогою символів та малюнків, і який можна читати, декодуючи символічну мову. Слід додати, що при створенні мапи не мають значення художні здібності або талант, деякі мапи нагадують невмілої дитячі малюнки. Головна увага приділяється змісту мапи, який розкривається через розміщені на ній ключові слова та загальну композицію. «Розпакування» втілених на мапі знань і смислів, їх інтерпретація та доповнення можуть бути віділені в окремі завдання, що демонструють володіння необхідними знаннями та розуміння студентами базових проблем навчальної дисципліни. Смилова мапа сприяє розкриттю та гармонізації створювальних сил особистості через поєднання логічно-раціональної та образно-емоційної складових свідомості (коли вербалізація доповнюється візуалізацією), тому її можна розглядати як форму психологічного супроводу навчального процесу. Початок воєнних дій в Україні змусив шукати способи посилення «психотерапевтичного ефекту» навчальних дисциплін. Так виникла ідея структурувати їх зміст навколо теми щастя.

Зазначимо, що спочатку тема щастя була апробована в курсі філософії, викладання якого збіглося з першими тижнями повномасштабного вторгнення¹. Для підтримки студентів доводилось змінювати структуру і зміст курсу буквально «на ходу». Відправною для розгортання теми щастя стала робота з текстом А. Камю «Міф про Сізіфа», в якому смисловий акцент був зроблений на поєднанні щастя і абсурду (Див. Додаток 2).

Наступного, 2022-2023 навчального року тема щастя була апробована і в курсі культурології. Обидва поняття (культура і щастя) аналізувалися як такі, що змістовно «підтримують» і розкривають одне одного: «щастя» наближає абстрактне поняття культури до повсякденного життя кожної людини, тим самим надає культурі статусу екзистенційної цінності, що висвітлює смисли людського існування; «культура», в свою чергу, розкриває загальнолюдський зміст індивідуального розуміння щастя, поєднуючи особистісні мрії з ціннісно-смиловим простором колективного людського існування, наповненим створювальними сенсами. Первісні смисли латинського слова «cultura» як «кола», в якому розгортається людське життя, в поєднанні з грецькою «пайдейєю» створили смислову

¹ Див.: Доннікова І., Кривцова Н. Особистісні смисли освіти: філософсько-психологічний аспект – в цій монографії.

матрицю культурологічного курсу, його онтологічну основу для аналізу культури та її різноманітних форм. А звернення до етимології слова «щастя» (індоєвроп.: «съ» – своє, рідне; благо і «ċęstъ» – частина або частка) дало можливість розкрити сутність цього феномену як переживання кожною людиною своєї приналежності до певної культурної цілісності, «життєвого кола», в якому формується ціннісне ставлення до людини й людського життя. Базові смисли слова «культура» розгорталися та інтерпретувалися в подальшому аналізі теоретичних проблем курсу і конкретних історично-регіональних типів культури. Таким чином, культурологічний курс, центруючись навколо проблеми щастя, викладався як поєднання не тільки теорії та історії культури, але й індивідуального та колективного вимірів культури.

Важливо зазначити, що найбільш складним стало поєднання різних масштабів мислення студентів, їх суб'єктивних думок з базовими теоретичними проблемами курсу. Сприяло цьому поняття щастя як наскрізне в аналізі культурологічних проблем. Також виникла необхідність корегування змісту культурологічних текстів, з якими працювали студенти; уточнення визначення культури як шляху до щастя.

В цілому, концептуалізація культури як шляху людини до щастя в поєднанні з методологічно-методичним інструментарієм психологічної філософії трансфесіоналізму дала можливість значно оновити зміст культурологічного курсу, продемонструвати студентам зв'язок базових смислів культури з особистісними смислами кожного людського життя.¹

Так, зміни і доповнення в теоретичній частині курсу викликали необхідність додати ще один крок у роботі над культурологічною мапою. Зазвичай за тематикою культурологічні мапи прив'язані до певного історично-географічного типу культури. Але в умовах воєнного стану вони набули додаткових смислів – студенти намагалися представити досліджувану культуру

¹ Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Освітні практики здоров'я: філософсько-психологічний аспект. Матеріали 4-го круглого столу «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», 11 червня 2021 р. / Нац. ун-т «Одеська морська академія»; Міжнародна академія психосінергетики та альфології; Одеськ. нац. мед. ун-т. Одеса: НУ «ОМА», 2021. – С. 21-25; Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Науково-освітні теопрактики людяності // Створювальні стратегії науково-освітніх практик 3.0. / Матеріали 5-го круглого столу «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0», 10 червня 2022 р. / Під ред. Доннікової І. А. – Одеса: НУ «ОМА», 2022. – С. 7-10.

як шлях до щастя. Оскільки завдання виконувалось вже після завершення роботи над культурологічною мапою, своїми думками студенти ділилися у формі есе «Моя мапа як мапа щастя» (важливе уточнення – за власним бажанням, адже навіть до роздумів про щастя неможливо примусити). Завдання виявило дійсно творче «ядро» в кожній групі, яке продемонструвало не тільки володіння культурологічним матеріалом з обраної теми, але й вміння користуватися ним для самопізнання, аналізу власного життя.

Наведемо кілька уривків з есе, максимально зберігаючи авторську стилістику.

З есе до культурологічної мапи «Витоки української культури» (Додаток 4. Рис. 1.).

«... Уся родина спостерігала за тим, що я роблю, але найбільше це зацікавило мою дев'ятирічну сестру. Вона просто сиділа зі мною поруч та спостерігала за тим, що я роблю, задавала питання, а я їй намагалась донести та розповісти... І тут приходить розуміння того, що вся культура формувалась між людьми, саме через них вона передавалась та зберігалась. ... Я розумію, що хочу додати до мапи відбиток руки і ноги навколо території, де формувалась українська культура. ... Довелось залучити до роботи сестру, для якої зробити свій внесок у мапу було за радість та задоволення.

Для мене розуміння та втілення поняття «щастя» на моїй мапі хоча і незначне, але воно саме в цих людських відбитках, внесках людини у культуру, в тому, що вона розвиває та вдосконалює і сама робить себе щасливішою. Адже коли людина відчуває, що те, що вона робить, дійсно потрібне та покращує щось, то це приносить їй задоволення та вона стає щасливішою.

На своєму власному прикладі можу сказати, що коли розуміла та чула від інших, що їм подобається те, що я роблю (навіть на прикладі створення цієї культурологічної мапи), я відчувала впевненість і натхнення, які дійсно робили мене щасливішою. Та навіть моменти взаємодії з рідними, створюючи щось спільне, також приносили оцей шматочок щастя, якого зараз так іноді не вистачає».

З есе до культурологічної мапи «Україна як мультикультурна країна» (Додаток 4. Рис. 2.).

«До поняття щастя в моїй мапі мають відношення такі слова як: історія, люди, нації, цінності – як поняття, пов'язані з початком формування мультикультурного суспільства. Також «єдність», «свідомість», «розмаїття» та головне – «свобода», які об'єднують культуру України. Щоб розкрити свою мапу як мапу щастя я б додала такі ключові слова, як: осмисленість, впевненість, розвиток, радість, процес, вибір, гармонія. Ключове слово «люди» на мапі я б з'єднала з контуром мапи нашої держави. Ми станемо щасливішою багатонаціональною країною, якщо будемо прагнути щастя не лише для себе, але й для інших.

Для себе я зрозуміла, що культура – це система, що еволюціонує, постійно відтворюється та уособлює цінності, які набуло людство протягом своєї історії. Культура створена для балансу та гармонії».

З есе до візуалізації теми «Міфологічний світогляд стародавніх слов'ян». Зазначимо, що це той самий випадок, коли замість культурологічної мапи отримуємо нібито «дитячий» малюнок (Додаток 4. Рис. 3.), який, тим не менш, презентує глибоки роздуми та особистісні відкриття.

«Спочатку я малювала мапу як звичайний світ – шлях, небо, земля, сонце. На перший погляд, нічого незвичайного, так? Але потім я зрозуміла, що це не просто небо, це – мирне небо! Я намагалася пояснити щастя якимись словами, але ні, для мене мирне небо є і залишатиметься символом щастя.... Що я маю на увазі: просто хочеться вийти на вулицю, зробити глибокий вдих, подивитись вгору і зрозуміти, що все закінчилось.

А що таке щастя для стародавніх слов'ян і які шляхи до нього? Я знайшла цікавий міф про Білобога, Чорнобога та Сокола-Рода, на який спочатку не звернула уваги. Проаналізувавши цей міф, розумієш, що щастя неможливе без життєвих випробувань або перешкод. Потрібно довести,

що ти сильна людина, здатна на все, і тільки тоді щастя відкриється тобі.

Я хочу додати цих богів на свою мапу (розмістивши їх на даху будинку серед інших богів), адже зрозуміла, що вони є дуже важливою складовою слов'янського міфологічного світогляду.

Зараз я розумію, що культура дійсно є шляхом до щастя, як ми визначали в курсі культурології. Адже без культури ми взагалі навряд чи би зрозуміли, хто ми такі, а не розуміти цього, на мою думку, є найжахливішим катуванням у житті».

В першій рік війни гостро відчувалась потреба у всьому, що пробуджує і зберігає силу життя, віру в неминучість мирного майбутнього. Щастя стало саме таким поняттям, яке сконцентрувало в собі всі спогади про життя «до війни» та мрії про життя «після війни». Але водночас воно виявилось занадто емоційно перевантаженим. Як зауважує українська психологиня Лариса Дідковська, тисячі українців зараз переживають третій етап стресу – виснаження, а тому змушені жити у так званому «сплячому режимі», економлячи сили та концентруючи увагу тільки на тому, що необхідно для життя «тут і зараз»¹. В такий ситуації стан щастя (навіть спогади та мрії про нього) хоча і є еустресором, але все одно – додатковим психологічним навантаженням, яке може викликати зворотній ефект – відтік і без цього неvistачаючих сил і енергії. Можливо, саме з цих причин вже в наступному навчальному (2023-2024) році стало помітним зниження «чутливості» студентів до теми щастя. Тим не менш, як наскрізна, вона залишилась в структурі культурології (так само, як і в філософії).

Поки йшла підготовка цієї книги до друку, ще одна група студентів завершила вивчення курсу культурології (бакалаври 1 курсу спеціальності «Менеджмент»). Вже на перших заняттях став зрозумілим шлях засвоєння культурологічного знання саме цією групою – через аналіз кожним студентом своєї індивідуальної культури, особистісних якостей, потреб, цінностей та прагнень до виявлення універсальних смислів культури в

¹ Психолог Лариса Дідковська: як вберегти себе і дітей від тривожних розладів та хронічного стресу. Балючі теми. 2 серпня 2024 р.- <https://youtu.be/hWNS2yuYPB4>

її колективних формах, в тому числі, і в управлінській культурі як типі професійної культури. Базовим в цьому культурологічному курсі (враховуючи спеціальність бакалаврів) став концепт «управління», а ключовою тезою – «культура управляє всім». Виникла необхідність об'єднати кроки 1 і 2 в створенні культурологічної мапи, додати оновлений крок 3, в якому аналіз мапи був доповнений самоаналізом власних переживань, задумів, оцінок опрацьованої інформації, вибору ключових слів тощо (Див. Додаток 5). Після виконання завдання студенти продемонстрували більш осмислене сприйняття змісту культурологічної мапи, виявили бажання внести зміни в її композицію для встановлення смислових зв'язків між ключовими словами.

На завершення ще раз зазначимо, що у викладанні культурології, так само, як інших гуманітарних дисциплін, можуть бути розкриті різні антропологічні проекти з базовими концептами, затребуваними саме «тут-і-зараз», на які відгукується студентська аудиторія, які і для викладача мають особистісні смисли. Якими будуть антропологічні проекти у наступному навчальному році – покаже час.

Розділ 4

ЛЮДИНОТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДИГІТАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Григорій Міненко

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНИХ ПРАКТИК У КОНТЕКСТІ КОСМОПОЛІТИЗАЦІЇ ТА ДИГІТАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ

Сучасне людство у самих засадах суспільного буття переживає глобальну радикальну революцію, котра почалася на рубежі другого і третього тисячоліть. Цей процес набуває різноманітних форм, залежно від соціально-культурних контекстів та історичних традицій. У загальному розумінні його сутність полягає у зіткненні, конфлікті соціальної архаїки та сучасності. Ми наочно спостерігаємо різноманітні форми боротьби між традиціоналізмом (модерного типу) із необхідністю конструювання моделей соціального життя для ХХІ століття, за якими приховані глобалізація та космополітизація, мережеве суспільство, загальна мобільність, дигіталізація. У цьому контексті можна стверджувати, що війна в Україні є яскравим виразом такого цивілізаційного зіткнення сил, які уособлюють минуле та майбутнє не лише регіону, а й людства в цілому.

Йдеться про ситуацію, яка добре описується концепцією ретротопії З. Баумана¹. Мається на увазі характерний для багатьох суспільств і соціальних груп дискурс ностальгії за минулою соціальною (наприклад, радянською) Атлантидою, яка уявляється місцем стабільності, зрозумілості і спокою серед незрозумілих і лякаючих змін, що надходять, звичайно ж, з-за кордону (наприклад, із «Заходу»). Відповідно, архаїчна влада, нездатна сучасною мовою осмислити зміни, що відбуваються у суспільстві, боїться їх, оскільки вони не пропонують цій владі будь-якого позитивного майбутнього, та починає

¹ Bauman, Z. *Retrotopia*. Polity. 180 p.

конструювати риторику всюдисутності зовнішніх і внутрішніх ворогів, що прагнуть зруйнувати державу, захопити країну, знищити її традиції, самотність тощо. Фактично відбувається зіткнення поколінь, котрі представляють не просто різні соціально-демографічні групи (мова традиційних концепцій соціальної стратифікації тут не працює), але й різні типи організації соціальності, або, у темпоральному вимірі – минуле і майбутнє. Саме в такому настрої бере початок авторитаризм у деяких суспільствах зі спробами затримати історію та зберегти себе. Він є проявом страху перед майбутнім, перед новими та незрозумілими поколіннями, для характеристики яких подібні соціальні суб'єкти не мають навіть відповідного словника. З такої точки зору суспільство виявляється збіговиськом чужинців, які говорять незрозумілою мовою. Зауважимо, що подібного роду авторитаризм, при всьому своєму архаїчному підґрунті, виявляється дуже модерним і раціональним – у сенсі класичної раціональності. Іншими словами, доведений до крайності раціоналізм, виключаючи етичний аспект соціального життя та вільний вибір індивідів, перетворюється на авторитарну та тоталітарну політичну структуру, досить логічну та переконливу всередині себе, яка при цьому не розуміє причин протистояння її щирим прагненням щодо утвердження стабільності та добробуту в суспільстві.

У концептуальному вимірі описана ситуація може бути інтерпретована як пошук відповідей на виклики сучасних соціальних практик, серед яких, ймовірно, центральне місце займають космополітизація та дигіталізація соціального життя – процеси, що передбачають та обумовлюють один одного. Стає очевидною зростаюча потреба розвитку глобально орієнтованого космополітичного світогляду як передумови та результату концептуальної реконфігурації наших способів сприйняття світу. Один з провідних аналітиків сучасного космополітизму У. Бек у багатьох своїх роботах справедливо говорить про «космополітизацію реальності», що в концептуальному плані обумовлює перехід від «методологічного націоналізму» до «методологічного космополітизму», і це стає фундаментальним викликом для соціальних наук, розвиток яких у ХІХ–ХХ століттях відбувався, як правило, на основі методологічного націоналізму або фактичного отожднення суспільства та держав¹.

¹ Beck. U. Cosmopolitan vision. Polity. 2006, 201 p.

Архаїчні сили, які протистоять новітнім тенденціям соціального розвитку, ґрунтуються саме на методологічному націоналізмі.

Багато дослідників говорять про те, що сьогодні відбувається космополітичний поворот в соціальних науках, що соціологічна уява, без якої неможливий розвиток соціальної науки, більшою мірою перетворюється нині на уяву космополітичну¹. Космополітична соціальна теорія багато у чому стає знаряддям опору насильству модерної доби заради права кожної людини мати права². Інакше кажучи, йдеться про досвід переживання соціальними акторами єдиного і водночас множинного світу, про характер їхньої діяльності в такому світі, про те, як індивіди, групи та інститути ставляться до різноманітності та схожості, відкритості та закритості. Мова йде про те, що сьогодні отримало назву нового космополітизму, інтерпретованого як сукупність спроб дати відповіді на ризики та виклики глобалізації, що робить новий космополітизм і вихідною передумовою, і результатом концептуальної трансформації наших способів сприйняття.

В основі космополітичного світосприйняття виявляються три матриці значень, що накладаються одна на одну – віра в спільність людства, прийняття відповідного набору моральних зобов'язань стосовно інших і здатність трансцендувати персональні кордони та виявляти інтерес до інших культур³. Відповідно, ключовим елементом нового космополітизму стає те, що реалії світу все більше змінюються у бік множинної приналежності, нечітких відмінностей та гібридних ідентичностей, тобто відбувається рух від логіки «або / або» до логіки «і те / і інше». Йдеться про те, як універсальні цінності з рівня філософської абстракції знижуються до рівня повсякденного життя людей, набувають локального виміру. При цьому розвиток космополітичного виміру соціального життя і космополітичної соціології та соціальної науки, що спираються на нього, в цілому не означає відмову від національної основи.

При цьому особливо важливо підкреслити, що новий космополітизм прагне уникнути картезіанської суб'єкт-об'єктної філософії свідомості,

¹ Delanty, G. *The Cosmopolitan Imagination: The Renewal of Critical Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 296 p.

² Fine, R. *Cosmopolitanism*. London and New York: Routledge, 2007. 176 p.

³ Cicchelli, V. *Plural and Shared: The Sociology of a Cosmopolitan World*. Leiden / Boston: Brill, 2019. 228 p.

згідно з якою «когіто» задає сенс і характер відносин між Я і світом¹. Мислячий суб'єкт проголошує себе зразковим громадянином світу, не замислюючись про те, як інші сприймають цей світ. У результаті конструюється спрощена картина єдиного та спільного світу, що панувала протягом усього періоду класичної модерніти. Натомість нові космополітичні теорії говорять насамперед про інших, про інакшість, і лише зрідка – про людство чи світ загалом. Новий космополітизм – це космополітизм відмінностей; він описує особливий модус поведінки з відмінністю інших, який не розчиняє їх в універсалістських принципах, не абсолютизує та не есенціалізує їх особливі властивості. Інакше кажучи, новий космополітизм прагне прояснити механізми посередництва між глобальним і локальним рівнями та їх взаємного визнання, акцентуючи тим самим ідею складних і багатоскладових ідентичностей та локальностей.

Отже, процес космополітизації соціальних відносин включає в себе різноманітний практичний досвід зустрічей з іншими та реакцій на іншого. Відповідно, ми можемо говорити і про формування іншого, сучасного типу особистості, особистості космополітичної, причому не як про утопічний ідеал (характерний для класичного космополітизму), але як про реальність, що стає; особистості, яка приймає статус громадянина світу та одночасно гармонійно вписується в локальні контексти². Така особистість не обмежена вузькими локальними рамками, на чому, як правило, наполягають авторитарні режими, багато кажучи, наприклад, про патріотизм, під яким зазвичай розуміється беззастережна відданість існуючому політичному режиму. Тим самим на передній план виходить етичний вимір космополітизму, або космополітична чеснота, яка полягає у повазі до інших культур та підтримці культурного різноманіття глобальної спільноти. Ключову роль у становленні подібної особистості відіграють різноманітні освітні та культурні практики, що розвивають різного роду групові, у тому числі й національні кордони і формують те, що ми можемо назвати глобальною чутливістю особистості.

¹ Див. докл.: Миненков, Г. Беларусские протесты 2020 года в космополитическом измерении // *Топос*, 2021, № 2: 88–110.

² Див. докл.: Миненков, Г. Личность в ситуации повседневного космополитизма: к новым социальным и культурным практикам. В кн.: Бодров, В. и Толстолуженко, М. (ред.). *Личность в пострелигиозном обществе*. М: Издательство ББИ, 2023. С. 27–46.

У зв'язку з цим особливо важливим для нас є концепт повсякденного космополітизму, оскільки все більше космополітичними стають власне обставини людського буття. Космополітизм – це вже не певні просвітницькі ігри інтелектуалів у дусі кантівського розуміння, він все більше охоплює реальну повсякденність, так би мовити, приходять у наші будинки, заглядає в усі вікна, проникає через усі екрани та дисплеї, іншими словами, він стає банальним аспектом людського життя, що дає можливість говорити про становлення масового космополітичного світогляду. Примусовий космополітизм спонукає нас обговорювати, як особистість реагує на цю ситуацію і які завдання це ставить перед освітою. Важливо при цьому з'ясувати, яким чином подібний «космополітизм знизу» артикулюється у конкретних етико-політичних практиках, інтерпретаціях та повсякденному мисленні занурених у ситуацію агентів у рамках певних політичних структур (локальних, національних, транснаціональних). Саме така космополітизація повсякденності, орієнтована на майбутнє, стає умовою нашого виживання в сучасному світі, виживання у буквальному значенні цього слова.

У цьому контексті особливо важливо пам'ятати, що в нашому повсякденні ми постійно стикаємося з різними проявами інакшості, і це вимагає від індивідів розвитку навичок та компетенцій, що сприяють її адекватному розумінню, руху в напрямку пошуку можливостей для діалогу, яким би складним і важким це не було. Космополітизм – це подолання кордонів. І найскладнішим у ньому є подолання не зовнішніх, а внутрішніх, ціннісних кордонів, що формуються в ранньому віці, та які ми несемо скрізь, де б ми не знаходилися. Реальний космополітизм вимагає від особистості здатності критично розглядати вплив персональних пріоритетів та цінностей на інших індивідів. Невідкладним виявляється пошук сучасною освітою шляхів вирішення цих проблем з метою формування навичок та диспозицій космополітичного мислення, розвитку космополітичної суб'єктивності.

Для практик освіти космополітизм стає викликом, з яким навряд чи можна впоратися лише за допомогою впровадження у навчальні плани освітніх модулів, спрямованих на знайомство з іншими культурами. Формування космополітично орієнтованих індивідів, здатних відокремлювати себе від локальностей, в яких вони виростили, і співпрацювати з безліччю різноманітних Інших, вимагає нестандартної педагогіки. Насправді ж численні освітні практики майже не сприяють

становленню космополітичного бачення світу, оскільки орієнтовані на партикулярні хронотопи та контингентні соціальні наративи. За цим прихована традиційна картезіанська суб'єкт-об'єктна епістемологія, що виходить з можливості існування єдиного правильного космополітичного світогляду. Саме з цього беруть початок часті звинувачення космополітизму в елітизмі, тоталітаризмі, європоцентризмі. Іншими словами, важливо не проголошувати свій космополітизм як незаперечний факт, але прагнути зрозуміти, що означає бути космополітом, як розуміють космополітизм і його реалізацію інші. Йдучи саме таким шляхом ми можемо шукати способи узгодження наших уявлень, не втрачаючи своєї конкретної ідентичності. Інакше кажучи, необхідно вести мову про ступені руху освіти до справжньої космополітичної особистості, яка, залишаючись сама собою, ефективно реагує на космополітичний світ у всіх його протиріччях. Яким би складним не здавалося це завдання, його вирішення стає умовою виживання сучасного людства.

При цьому інститути освіти опиняються в ситуації гострих протиріч. Зрозуміло, що сучасна освітня діяльність не може не враховувати досягнення сучасної науки. Але водночас вона може прагнути до закритості від тенденцій розвитку сучасного світу, проводити політику індоктринації, що зрештою призводить до деградації інститутів освіти та їх відставанню від потреб глобалізованого суспільства. Звичайно, освіта має бути занурена в культуру своєї локальності, але якщо вона не долає відповідні обмеження, не відбувається формування космополітичного світогляду, отже, індивід, виходячи у світ зростаючого різноманіття і невизначеності, виявляється безпорадним. Тобто в освітній діяльності мають бути представлені метанаративи, що демонструють студентам, яким чином діяти в конкретних ситуаціях, уникаючи контингентності та враховуючи глобальні практики. Для порівняння необхідний реальний матеріал, і дигітальне суспільство з віртуальним доступом до будь-якої точки світу створює для цього всі умови. Ключовим завданням космополітичної освіти є формування у індивідів нових моделей уяви, що дають їм можливість осмислювати себе в контексті ситуацій, що відбуваються у світі, та реагувати відповідним чином.

Наративи, які створює суспільство, визначають орієнтацію системи освіти, пропонуючи ті чи інші версії мислення та дії, те, що вважається правильним та достойним у певних контекстах. Дитина, приходячи у світ, просто сприймає наративи, запропоновані суспільством, її виховання

починається в локальності, і це має враховувати космополітична освіта. Коли ми дорослішаємо, ми зустрічаємося з дедалі більшою кількістю наративів, які можуть суперечити один одному та вимагати вибору. При цьому, жоден з них не має будь-якої непереборної необхідності, всі вони контингентні. Випадковості народження та освіти перетворюються на необхідність, яка визначає контингентність і космополітизму також. Іншими словами, виникає потреба в метанаративі, який би демонстрував, що проблема не в місці народження. Народившись у іншому місці, я міг би стати іншим, обрати інші наративи. Потрібно діагностувати, що саме заважає нам усвідомити ситуацію. Космополітична освіта в такому розумінні стає пробудженням розуму, що застряг у сукупності контингентних обставин часу і місця, які заважають возз'єднанню та шанобливому діалогу з іншими людьми.

Стає очевидним, що у вирішенні цих проблем відбувається зустріч космополітизації та дигіталізації соціального світу. Як вже зазначалося, обидва процеси обумовлюють і передбачають один одного, задають нові, складні формати мислення та дії, що й визначає необхідність радикальної трансформації освітніх практик. Якщо раніше (та ще й зараз) система освіти спиралась на визначальний спільний та єдиний «правильний» наратив, наприклад, історичний, то сучасні учні мають вільний доступ до безлічі наративів і можливість обирати. Освітні інститути втратили роль єдиних авторитетів у пропонуванні моделей розуміння світу. Але це ускладнює проблему, адже для вибору адекватних наративів потрібні певні компетенції, якими індивіди не завжди володіють, і тому вони можуть обирати найпримітивніші наративи. Така ситуація спостерігається скрізь, особливо в деяких пострадянських країнах. Найчастіше такі наративи спрямовані саме проти космополітизму, орієнтовані на пошук ворогів серед чужинців, яких у глобальному світі виявляється дедалі більше.

З іншого боку, перебування сучасних молодих людей у мережному просторі, який відкриває широкі нові можливості для здобуття освіти та освоєння різних соціальних практик, може породжувати ілюзію того, що індивіду доступне все, що він знає/може знати все. Так, фактично, наш світ об'єктивно вже є космополітичним, на що кожен має реагувати якимось чином. Але у такому космополітизованому світі далеко не кожний індивід виявляється космополітом, він може навіть чинити опір цьому світові, використовуючи, зокрема, й кошти, надані глобалізацією, космополітизацією та дигіталізацією соціального життя. Але саме тут

ми й бачимо ключову проблему. Люди змушені реагувати на такий фактично примусовий космополітизм, відповідати на нього через освітні практики, навіть шляхом протистояння космополітизації. Тобто, ми не можемо ігнорувати процеси реального світу, точніше ми можемо їх ігнорувати, пропонуючи свої власні рішення, наприклад, вибудовуючи систему освіти в модерному дусі єдино правильної раціональності. Але в результаті, суспільства, що претендують на самобутні моделі освіти, можуть опинитися на узбіччі соціального руху. Молоді люди при цьому шукатимуть навчальні заклади поза своєю країною для здобуття освіти, адекватної потребам глобалізованого світу. Космополітичне дигітальне суспільство створює для цього реальні можливості.

Важливо при цьому фіксувати увагу на процесуальності космополітизму. Оголошення себе космополітами дійсно має схильність до елітизму. Коли ж ми говоримо, що прагнемо бути космополітами, ми уникаємо таких крайнощів. Справжній космополітизм вимагає від особистості здатності критично розглядати вплив її пріоритетів та цінностей на інших. Це політичний та моральний вибір. Важливим стає процес децентрації, ухиляння від егоцентризму сучасного глобалізованого «я» і від самовдоволеного, заспокійливого образу самопроголошеного космополіта, як і від пред'явлення свого, як правило, західного світу як зразка космополітичного співтовариства. Дійсно, тут ми переходимо від космополітизму як певного стану до космополітизації як нескінченного процесу зацікавленої відповіді на запити сучасного світу. Освіта покликає дати індивіду компетенції для адекватності відповіді.

В останні десятиліття дедалі більшого значення набувають так звані технологічні форми життя¹, що стає фундаментальним викликом, у тому числі, для практик освітньої діяльності різного рівня, багато в чому змінюючи традиційну місію університету. У межах технологічних форм життя ми наділяємо світ сенсами у вигляді технологічних систем, задаючи зовсім інші онтології соціального буття. Люди функціонують як своєрідні інтерфейси, що з'єднують органічні та технологічні системи, форми життя стають формами життя-на-відстані. Подолати ці відстані, досягти соціальності людина не може поза своїм машинним інтерфейсом, що передбачає розвиток різних систем мобільності як досвіду

¹ Lash, S.: *Technological Forms of Life // Theory, Culture & Society*, 2001, Vol. 18 (1): 105-120.

повсякденності. Соціальне тіло людини перетворюється на фактично відкриту систему, на «тіло без органів». Роль технологічних форм життя буде лише збільшуватись. І це значною мірою змінює завдання університету, системи освіти загалом, розуміння самої суті “освітнього знання”, спонукаючи розвивати якісно нові практики освітньої діяльності. Узагальнено цей процес можна описати за допомогою концепції становлення космополітичного дигітального університету. Фактично йдеться про те, що університет сам перетворюється на технологічну форму життя з новими правилами та мовними іграми, подобається нам це чи ні. Досвід пандемії зробив цей процес, що вже давно набрав силу, цілком очевидним.

Якщо звертатися до конкретних практик реалізації аналізованих у цій роботі процесів, цілком обґрунтованим є висновок про зростання ролі різних форм колаборації між людьми у повсякденному житті. Можна сказати, що космополітизація є джерелом такого зростання, тоді як дигіталізація пропонує адекватні та ефективні форми для практичної реалізації колаборації. Колаборативне мислення передбачає готовність до широкої взаємодії з ідеями інших людей, опору на них, а також здатність індивіда фільтрувати та оцінювати ці ідеї в контексті власних цінностей та переконань та адекватної реакції на інакшість. Дослідження показують ключову роль колаборативних підходів у сучасній вищій освіті¹. Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD) розглядає колаборацію та комунікацію як ключові для XXI століття навички як викладачів, так і студентів². Колаборативне навчання передбачає відповідальність студентів за визначення власних підходів до прийняття ролей та узгодження у рамках творчої взаємодії процесів організації, координації та виконання навчальних завдань. Особливо при цьому наголосимо, що колаборативне навчання є не просто сукупністю нових методів навчання, але виступає насамперед процесом формування

¹ Миненков, Г., Пупцев, А. (ред.). *Коллаборативное обучение в условиях дигитализации образования: проблемы теории и практики*. Вильнюс: AMALKERA, 2023. 251 с.; Miniankou, R. and Puptsau, A. Online Collaborative Learning: Use and Efficiency Evaluation. In: Kabashkin, I. et al. (eds). *Reliability and Statistics in Transportation and Communication*. Cham: Springer, 2023. Pp. 498–509.

² PISA 2015 Collaborative Problem-Solving Framework. In: *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative References*. Paris: OECD Publishing, 2017. Pp. 131–188.

навичок життя у складному взаємопов'язаному суспільстві. У зв'язку з цим варто зазначити, що таке навчання за своєю суттю орієнтоване на гранично важливу для сучасної епохи ліберальну освіту, а саме, на навчання студентів тому, як стати самостійними учнями та покладатися на власні аргументи у своїх висновках. І, як свідчать дослідження, найчастіше виникають напруження під час зустрічі колаборативного навчання з новітніми технологіями, включаючи штучний інтелект (ШІ), що й надає особливої значущості вибору траєкторій їхньої взаємодії.

Загальна дигіталізація, що переживається суспільством в останні дев'ятиріччя, створює особливо широкі можливості та перспективи для колаборативного навчання. З цим пов'язаний розвиток із 1990-х рр. ХХ ст. нової міждисциплінарної галузі теорії та практики освіти, спрямованої на інтеграцію результатів навчання, соціальних процесів та технологій, під назвою “колаборативне навчання з комп'ютерною підтримкою” (КНКП)¹. У рамках даної моделі студенти опановують колаборативні групові практики, індивідуальні когнітивні навички та технологічно посилені можливості, що надалі дозволяє їм справлятися з викликами сучасних соціальних проблем. Різного роду технології, платформи та девайси стають активними посередниками у реалізації завдань навчальної діяльності, у взаємодії між студентами та викладачами. Особливо важливим є те, що ці засоби дають можливість розвивати транскордонну колаборацію, формувати міжкультурні студентські групи, що стає потужним джерелом поглиблення космополітизації повсякденності.

Іншими словами, КНКП пропонує навчальному процесу багатогранне соціально-технічне середовище, яке сприяє колаборативній взаємодії та навчанню різними способами. Навчальні спільноти знаходять спільні простори та “будівельні ліси” для створення, побудови, візуалізації, обміну, організації та просування артефактів знань, або технологічного розширення розуму. Навчальний процес набуває справді дослідницького характеру, спрямованого на створення таких пізнавальних об'єктів, які визначаються своєю відкритістю, незавершеністю і здатністю нескінченно розгортатися у вигляді послідовних втілень, навантажених думками і афектами, у вигляді текстових чи інших артефактів. Основною проблемою при цьому стає затвердження ефективних практик інтерсуб'єктивності

¹ Cress, U. et al. (eds). *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning*. New York: Springer, 2021. 680 p.

та взаємного розуміння. Таке колаборативне навчання виявляється незавершеним епістемологічним проєктом, який постійно ставить нові питання та ускладнюється через непередбачуваний розвиток технологій, практик та методів.

Включення в освітні практики на попередніх етапах дигіталізації нових технологій і різноманітних гаджетів суттєво змінило форми та моделі навчальної діяльності, характер якої, проте, значною мірою залишався незмінним. Суть нового етапу дигіталізації інститутів та практик освіти характеризується активною інтеграцією штучного інтелекту в усі освітні процеси та форми діяльності. Відбувається повсюдна алгоритмізація людської діяльності, а власне поняття алгоритму перетворюється на базовий концепт соціального та гуманітарного знання¹. Завдання системи освіти – ввести індивіда у цю систему алгоритмів, що окреслюють простір проявлення технологічних форм життя на всіх рівнях людського буття, дедалі більше визначаючи його космополітичний вимір.

Дослідники по-різному трактують особливості та можливості ШІ. Найчастіше ШІ розглядається як сукупність машин, комп'ютерів чи комп'ютерних систем, що імітують когнітивні функції, зазвичай пов'язані з людським розумом. Більш складна версія цього підходу, за Е. Елліотом, характеризує ШІ як «будь-яку обчислювальну систему, яка може сприймати релевантний контекст і розумно реагувати на дані. Можна стверджувати, що машини стають «інтелектуальними», що гарантує отримання ними бєджа «ШІ», коли реалізуються певні ступені самонавчання, самосвідомості та чутливості. Інтелектуальні машини діють не тільки з урахуванням досвіду, але й з реальним ступенем рефлексивності»². Іншими словами, маються на увазі технічні системи, розроблені для взаємодії з навколишнім світом на основі певних можливостей (наприклад, візуального сприйняття та розпізнавання мови) та інтелектуальної поведінки (наприклад, оцінки доступної інформації та прийняття найбільш розумних рішень) для досягнення характерних

¹ Elliott, A. *The Culture of AI: Everyday Life and the Digital Revolution*. London and New York: Routledge, 2019. 246 p. ; Elliott, A. *Making Sense of AI: Our Algorithmic World*. Cambridge: Polity, 2022. 223 p. Fine, R. *Cosmopolitanism*. London and New York: Routledge, 2007. 176 p.

² Elliott, A. *The Culture of AI: Everyday Life and the Digital Revolution*. London and New York: Routledge, 2019, p. 4.

для людини цілей¹. Тим самим ШІ у поєднанні з Інтернетом речей та наукою про великі дані може зробити систему освіти багатшою за рахунок включення доповненого інтелекту з метою розвитку когнітивних здібностей, навичок прийняття рішень та набуття необхідного досвіду. Відповідно, колаборація між людиною та ШІ здатна створити унікальне середовище, яке оптимізує навчання, розвиває персоналізований підхід та стимулює розвиток критичного мислення та творчих навичок, у тому числі у космополітичному вимірі.

Однією із головних переваг співпраці між людиною та ШІ в освіті є можливість формування персоналізованого освітнього середовища. ШІ може аналізувати дані тих, хто навчається, його/її переваги, рівень знань і здібностей, щоб запропонувати індивідуальну програму навчання. У студентів з'являється можливість навчатися у власному темпі і зосереджуватися на галузях, де потребуються додаткові зусилля. Такий підхід сприяє зростанню ефективності навчання та підвищенню успішності студентів. Важливо при цьому мати на увазі, що різні моделі і формати ШІ все більше здатні вчитися один у одного, і це дозволяє нам припустити, що в майбутньому вони, вірогідно, отримають посправжньому людський рівень когнітивних здібностей.

Процес впровадження ШІ і штучних нейронних мереж у практику освіти передбачає глибоке перетворення багатьох методів навчання та оцінок, радикально змінюючи саму суть освітньої діяльності. Зокрема, мова йде про інтелектуальні системи навчання, про системи оцінки успішності здобувачів освіти, про впровадження в навчальний процес інтелектуальних віртуальних агентів, роботів, що говорять, гуманізованих чат-ботів, про різноманітні методи навчання, засновані на принципах роботи ШІ. Більш того, найважливішим завданням сьогодні є розвиток реального і фактично рівноправного партнерства між людиною і машиною в навчальному процесі, колаборативної взаємодії між ними².

Сьогодні нам важко уявити, як не в дуже віддаленому майбутньому виглядатимуть наші навчальні заклади, які будуть направлятися та

¹ Churi, P. et al. (eds). *Artificial Intelligence in Higher Education: A Practical Approach*. Boca Raton, FL: CRC Press, 2023. 248 p.

² Див. докл.: Miniankou, R. and Puptsau, A. Artificial Intelligence as a Tool for Human-Machine Partnership in the Educational Process. In: Kabashkin, I. et al. (eds). *Reliability and Statistics in Transportation and Communication*. Cham: Springer, 2024 (forthcoming).

керуватися ШІ. Але вже нині ми можемо сказати, що в серцевині навчальної діяльності все більше будуть виявлятися різні практики людино-машинного партнерства, де ШІ багато у чому виконуватиме провідну роль. Можна стверджувати, що поряд із традиційними суб'єктами навчального процесу – викладачем та студентом – у його структурі з'являється новий, третій суб'єкт, а саме штучний інтелект, насамперед у форматі чат-ботів. Поява різноманітних та багатофункціональних чат-ботів як особливої форми інтерфейсу (кодів) для обміну повідомленнями, що особливо значуще в освітній комунікації, стало одним із найважливіших досягнень процесу алгоритмізації та автоматизації дій у дигітальному середовищі. Саме чат-боти і виконують дедалі більше функцій третього суб'єкта в людино-машинному партнерстві. Боти, так би мовити, наводять лад у нашому мобільному світі, організують нашу комунікацію. Отже, гранично актуальним завданням стає формування і у студентів і у викладачів навичок та компетенцій колаборації із цим новим суб'єктом. Використання можливостей ШІ дозволяє відмовитися від поширеного в традиційних моделях освіти принципу “один розмір на всіх” та запропонувати інструменти навчальної діяльності, які персоналізували б навчання та були б адаптовані до індивідуальних потреб та можливостей.

Фактично боти стають організаторами нашої освітньої діяльності, реалізуючи програми людино-машинного партнерства. Більше того, вони виявляють специфічну креативність, будучи своєрідною точкою переходу між традиційним та посттрадиційним розумінням креативності. Звичайно, боти здебільшого йдуть за певним набором фіксованих кодів. Але можливостей варіативності стає дедалі більше. Формуються нові практики розмови, базові для освітньої комунікації. Важливо при цьому розуміти, що відбувається з контекстуальністю розмови – розмови у ситуаціях присутності трьох суб'єктів освіти – у світі інтенсифікації використання ШІ? Наскільки мова машин (чат-ботів, віртуальних особистих помічників) сприяє переосмисленню характеру розмов? Чи має теорія розмови та спілкування переважно бути теорією мови машин? Ці питання вимагають розгорнутої відповіді, особливо при побудові дидактичних систем, орієнтованих на людино-машинне партнерство при провідній ролі ШІ¹.

¹ Elliott, A. *The Culture of AI: Everyday Life and the Digital Revolution*. London and New York: Routledge, 2019. 246 p.

Програмне забезпечення ШІ, яке навчається та адаптується стосовно індивідуальних потреб кожного здобувача освіти, надає викладачам можливість допомагати студентам саме там і тоді, де і коли це необхідно, і організує процес навчання так, щоб жоден з них не відставав у навчанні. Це справді індивідуальний підхід до навчання. Усі викладачі повинні мати навички роботи з таким ШІ-асистентом або ШІ-тьютором. Фактично кожен студент зможе отримати індивідуального тьютора, космополітичного за своєю природою, оскільки він стає носієм інформації про весь світ. Це дозволить студентам своєчасно отримувати необхідну допомогу, не витрачаючи час викладача на рутинні консультації. Інтелектуальні помічники викладачів можуть автоматизувати значну частину їхньої роботи, наприклад, надаючи довідкові матеріали, пояснення та завдання. Особливо важливо, що такі помічники можуть становити індивідуалізовані плани навчання на основі унікальних потреб кожного студента. Крім того, онлайн-платформи навчання, підкріплені ШІ, можуть надавати доступ до освіти у віддалених регіонах, допомагати долати мовні бар'єри, а також забезпечувати реальну інклюзивність навчального процесу.

Розглядаючи колаборативне навчання в умовах активних освітніх практик із застосуванням ШІ у вищій школі, важливо позначити деякі напрями наукових досліджень, які потребують пильної уваги фахівців: менеджмент управління освітніми системами, оновлення дидактичних методів та технологій навчання, формування у традиційних суб'єктів освіти (студентів та викладачів) необхідних компетенцій.

Менеджмент управління освітніми системами підлягає суттєвій трансформації, що враховує неминучі зміни існуючих моделей університетів під впливом ШІ¹. Роль і місце ШІ в нових моделях управління університетом постійно розширюватимуться і неухильно впливатимуть як на структуру та функції підрозділів закладу освіти, так і на склад менеджерів. ШІ можна буде використовувати для автоматизації певних завдань та процесів в адміністративних підрозділах, таких як фінанси, кадри та студентські служби, що

¹ Miniankou, R. and Puptsau, A. Online Collaborative Learning: Use and Efficiency Evaluation. In: Kabashkin, I. et al. (eds). *Reliability and Statistics in Transportation and Communication*. Cham: Springer, 2023. Pp. 498–509.

зменшить потребу в ручній праці та підвищить ефективність управління¹.

Освітня складова досліджень передбачає поступову та неухильну зміну функцій викладача. Важливо відзначити, що ШІ навряд чи повністю замінить «живих» викладачів, але швидше покращить їхню роботу та звільнить їхній час для завдань вищого рівня і взаємодії зі студентами та колегами². У зв'язку з цим викладацькому складу університетів будуть потрібні інструктори/оператори по роботі зі ШІ, які поряд зі спеціалістами з дизайну навчальної діяльності зможуть надавати консультативну допомогу викладачам та студентам, а частина висококваліфікованих викладачів візьме на себе роль експертів з оцінки якості роботи самого ШІ.

У зв'язку з кардинальною зміною навчального процесу, в якому, як зазначалося вище, поряд з викладачем та студентом рівноправним учасником стає ШІ, сучасні дидактичні методи навчання зазнають оновлення, трансформуються сам навчальний процес. У цій ситуації роль колаборативного навчання багаторазово зростає, оскільки виникне необхідність використання ШІ для організації колективних проєктів і виконання завдань, коли студенти працюють у командах, обмінюються знаннями та досвідом. ШІ зможе пропонувати інструменти для спільного редагування документів, планування та координації роботи у колаборативних групах.

Процесактивного впровадження ШІ та ефективного його застосування в університетському освітньому середовищі неможливий без удосконалення компетенцій викладачів та студентів. Особлива відповідальність у цій ситуації покладається на професорсько-викладацький склад, якому потрібно постійно розвивати цілу низку здібностей: аналізувати й інтерпретувати великі обсяги інформації різної природи; розумітися на техніках і технологіях роботи зі ШІ; вміти приймати економічні рішення з урахуванням етичних та моральних норм поведінки людини у соціумі; бути гнучким в умовах необхідності постійної адаптації до конкретних

¹ Misnevs, B., Kabashkin, I. and Užule, K. Education Mobility as a Service: Model of the Ecosystem. In: Kabashkin, I. et al. (eds). *Reliability and Statistics in Transportation and Communication*. Cham: Springer, 2022. Pp. 598-607.

² Миненков, Г., Пупцев, А. (ред.). *Коллаборативное обучение в условиях дигитализации образования: проблемы теории и практики*. Вильнюс: AMALKERA, 2023. 251 с.

ситуацій, що безперервно змінюються, та ін. Не звертаючись до вузько-предметних компетенцій, виділимо загальні функції, якими викладачам доведеться активно займатися: організація полікультурної освіти; мотиваційне забезпечення навчання; розвиток у студентів критичного та креативного мислення; надання психолого-емоційної підтримки навчання; навчання студентів ефективній комунікативній взаємодії та вмінням презентувати себе публічно; навчання ораторській майстерності та красномовству, ведення дискусій тощо¹.

Таким чином, колаборація машини та людини стає новим етапом у розвитку техніки та технології: йдеться не про заміну людини машиною, а про партнерство, навчання один у одного. Іншими словами, людям потрібні нові навички. Цікаву концепцію таких навичок запропонували П. Доєрті та Дж. Вілсон, які в процесі своєї роботи та наукових досліджень дійшли висновку, що у майбутньому працівникам знадобляться як мінімум вісім нових інтегрованих навичок для інтелектуального робочого середовища, які вони детально проаналізували². Йдеться про такі навички: (1) регуманізація часу; (2) відповідальна стандартизація; (3) прийняття спільних рішень; (4) розумне запитування; (5) розширення можливостей за допомогою ботів; (6) цілісне злиття; (7) взаємне навчання; (8) невинне переосмислення. Кожна з цих навичок заснована на злитті можливостей і здібностей людини і машини у рамках практичної діяльності та забезпечує більш значні результати, ніж у ситуації, коли людина та машина працюють незалежно один від одного. Перші три з цих навичок дозволяють людям допомагати машинам; наступні три навички дають можливість машинам доповнювати людей; останні дві допомагають людям успішно використовувати усі їхні навички. Вочевидь, такі навички колаборації повинні лежати в основі освітніх практик. Але особливо важливий інший момент: формування таких навичок має бути головним завданням будь-якого навчання, заснованого на колаборативному підході в контексті людино-машинного партнерства.

Ми коротко окреслили лише деякі тенденції перетворення освітньої діяльності в умовах космополітизації та дигіталізації під впливом актив-

¹ Miniankou, R. and Puptsau, A. Online Collaborative Learning: Use and Efficiency Evaluation. In: Kabashkin, I. et al. (eds). *Reliability and Statistics in Transportation and Communication*. Cham: Springer, 2023. Pp. 498–509.

² Doherty P., Wilson J. Man + machine. New principles of work in the era of artificial intelligence. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2019. 304 p.

ної участі у ній штучного інтелекту. Очевидно, що колаборація людини та штучного інтелекту лише розширюватиметься. Сьогодні важко передбачити, як розвиватиметься людино-машинне партнерство у навчальному процесі, які форми воно набуватиме. Не викликає сумніву одне: ми знаходимося на межі зміни моделі організації навчальної діяльності у вищій школі. І до цього треба бути готовими. При цьому не забуватимемо, що саме людина вкладає смисли у діяльність ШІ. Це означає, що формуються нові вимоги до того, що зазвичай називають грамотністю. Зміст, який ми вкладаємо в цей концепт, історично постійно змінюється, і в останні роки особливо радикально. Невипадково настільки активно сьогодні обговорюється проблема нової грамотності. І саме тут особливо явно виявляємо соціальний вимір зв'язку людини і машини, культурні зрушення, пов'язані з цим. А це означає, що все більшого значення набуває так звана соціальна грамотність, тобто розвиток у людей навичок життя у сучасному складному, швидко мінливому і пронизаному невідомістю суспільстві.

Говорячи про нову грамотність, ми ведемо мову про навички, необхідні для життя у дигітальну епоху, включаючи використання ШІ та людино-машинне партнерство. Іншими словами, йдеться про перехід від фізичного запису до дигітального кодування, від аналогових репрезентацій до дигітальних та про реалізацію соціальних практик у мережевому суспільстві. Найважливішою ознакою такої грамотності стають розвинені навички колаборації, провідним суб'єктом котрої дедалі більше виступає ШІ. Все життя у такому суспільстві в силу його постійної зміни є процесом безперервного навчання у контексті космополітизації соціальних практик, опосередкованого різними форматами включення до цих практик ШІ. Інакше кажучи, йдеться про здатність людини вступати в ефективний діалог та продуктивну колаборацію з алгоритмами, які задаються штучним інтелектом у результаті машинного навчання та моделюють космополітичний простір нашої діяльності. Саме алгоритми є, можна сказати, “космополітичною мовою” третього суб'єкта освітньої діяльності, і саме з ними ми повинні вчитися взаємодіяти у процесі навчання та реалізації соціальних практик у нашому бурхливому світі.

Переклад А. Варинської.

Дмитро Ляшенко

ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ ВПРОВАДЖЕННЯ АІ В ОСВІТНЮ СИСТЕМУ: ФЕНОМЕНОЛОГІЧНА ПЕРСПЕКТИВА¹

A book should have either intelligibility or correctness; to combine the two is impossible.

Bertrand Russell

0. Вступ

Сучасні наука та освіта перебувають у стані постійних змін (одразу згадується одне китайське прислів'я). Ці зміни стосуються не лише якогось одного аспекту науки чи освіти, а мають складний, багаторівневий характер, і якщо припустити, що зміни так чи інакше пов'язані із кризою (як реакція, чи як причина), то можна зробити висновок, що вони знаходяться у стані системної кризи. Важливим фактором цієї кризи є використання різних технологій, зокрема сучасних комп'ютерних технологій, які стали невід'ємною частиною наукового та освітнього процесів як середовище, фасилітатор та навіть як активний учасник². Нещодавно було багато шуму (зокрема серед науковців і освітян) у зв'язку із появою у відкритому доступі

¹ В цій роботі використано раніше опублікований матеріал: Ляшенко Д. М. Людська часо-свідомість vs. машинна «свідомість»: спроба феноменологічного аналізу. *Людина як цілісність: людське, позалюдське, надлюдське: Збірник матеріалів VI Міжнародної наукової конференції (19 жовтня 2023 р., м. Одеса)*. Одеськ. нац. мед. ун-т, каф. філософії, біоетики та іноземних мов, Міжнародна академія психосінергетики та альфології та ін. ; ред. кол. : В. Б. Ханжи (відп. ред.) та ін. Одеса, 2024. С. 99-117.; Ляшенко Д. М. Проблема технології та замикання структур «життєвого світу»: науково-освітній контекст. *Матеріали 6-го круглого столу в рамках науково-освітнього міжнародного проєкту «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0» (9 червня 2023 р.)* / Під ред. Доннікової І. А. Одеса: НУ ОМА, 2023. С. 34-38.; Ляшенко Д. М. До філософсько-методологічного аналізу можливості субституції елементів освітньої системи штучним інтелектом. *Матеріали 7-го круглого столу в рамках науково-освітнього міжнародного проєкту «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0» (7 червня 2024 р.)* / Під ред. Доннікової І. А. Одеса: НУ ОМА, 2024 С. 8-14.

² Доннікова І. А., Кривцова Н. В. Освіченість освітян або хто і як має навчати мислити *Матеріали 6-го круглого столу в рамках науково-освітнього міжнародного проєкту «Створювальне знання: науково-освітні практики 3.0» (9 червня 2023 р.)* / Під ред. Доннікової І. А. Одеса: НУ ОМА, 2023. С.

різних моделей штучного інтелекту (AI). На момент написання цих строк (кінець 2024 р.), рівень шуму знизився, але кількість проблем та викликів лише збільшилася. Кожен день з'являються оновлення, більш потужні моделі AI. Якщо рік тому спеціалісту в деякій галузі досить легко було відрізнити текст написаний AI, чи знайти помилку в його обчисленнях, то зараз AI вже може вирішувати спеціалізовані (не творчі) завдання на рівні PhD. Звичайно суто філософські, метафізичні проблеми та способи мислення ще не є доступними AI моделям. Теж саме стосується деяких суто творчих математичних викладок, які потребують необчислювальної евристики, але тим не менш, AI розвивається. Зараз ми маємо поряд з нами істоту, подібну до професора в розвинені обчислювального логіко-математичного інтелекту, але з дитячим рівнем розвитку емоційного інтелекту та того, до чого ще з часів Арістотеля реферують як до інтелектуальної інтуїції. Можливо, що через деякий, не дуже віддалений час, єдиною нашою (тобто суто людською) перевагою перед AI буде саме «метафізичні компетентності» (включаючи онтологію, етику, епістемологію, філософію логіки і т.п.), все інше, не такого фундаментального рівня, потенційно може бути замінено AI.

Проаналізуємо ці та інші моменти впровадження технологій в наше існування більш детально. Я почну із більш загального рівня аналізу філософської суті взаємодії технологій і людини. Потім перейду до проблем впровадження AI технологій у освітній контекст, де я запропоную детальну філософську рефлексію щодо диференціації людської та машинної свідомості (в темпоральному аспекті) – так званий «феноменологічний аргумент». Після чого запропоную подумати над можливостями субституції елементів освітньої системи AI технологією.

1. Проблема технології та структури «життєвого світу» людини

Щоб мати спроможу зрозуміти можливі наслідки та перспективи технологічних інновацій надзвичайно важливо адекватно оцінювати можливий і неможливий вплив технологій на науку і освіту. Звичайно нас буде цікавити філософська («глибока») сторона питання.

Аксіологічна комбінаторика

Проблема технологій у контексті співвідношення людини і техніки – стара як світ. Чисто комбінаторно існують декілька варіантів її вирішення

в залежності від метафізичних (особливо онтологічних та аксіологічних) передумов. Прийемо такі умовні позначення двох множин: Технології – Т, Людина – Л, Добро – 1, Зло – 0, Нейтральність – 1/2. Кількість релевантних варіантів співвідношення техніки і людини тоді дорівнює: {<Т1, Л1>, <Т1, Л0>, <Т1, Л1/2>, <Т0, Л1>, <Т0, Л0>, <Т0, Л1/2>, <Т1/2, Л1>, <Т1/2, Л0>, <Т1/2, Л1/2>}. Розглянемо варіант де технології не є субстанційно негативними, чи позитивними, тобто поміркований погляд на технології як нейтральні за природою (хоча питання насправді не таке й ж тривіальне) – {<Т1/2, Л1>, <Т1/2, Л0>, <Т1/2, Л1/2>}. Ця помірна позиція визнає, що самі технології не несуть відповідальності за свій вплив; все залежить від того, як люди їх використовують. Наприклад, зброя сама по собі не вбиває; це людина вбиває, використовуючи зброю. Так само, ліки самі по собі не лікують, калькулятор сам не рахує, штучний інтелект сам не мислить і т.п. Технологія у такому розумінні виступає як підсилювач, замітник або модель специфічних, людських якостей, в залежності від того як вона використовується. Важливо, що аксіологічна нейтральність імплікує субстанційну, сутнісну і навпаки. Тобто, якщо молоток може потенційно бути використаним як із значенням {1} так і {0}, то і інші якості молотка (не аксіологічні) не є *causa sui* (хоча, з платоністської точки зору це може відрізнятись). Очевидним короларієм буде залежність використання технологій від характеристики {1,0} людини.

Технічний прогрес чи гуманітарний регрес?

Повернемося до наших можливих варіантів {<Т1/2, Л1>, <Т1/2, Л0>, <Т1/2, Л1/2>}. Один погляд {<Т1/2, Л0>} бере за основу гоббс'янсько-християнський світогляд, стверджуючи, що людині властива гріховна, чи просто негативна природа, а технологія служить підсиленню цієї негативності. Згідно з оптимістичним розумінням людської природи {<Т1/2, Л1>} навпаки – технологія покращує все добре і врешті-решт може навіть приведе людину до кращого майбутнього (наприклад, через трансгуманістичні трансформації). Прийняття нейтралістської позиції {<Т1/2, Л1/2>} перетягує сутнісний дискурс з метафізики роду до пост-метафізики соціальної теорії. В рамках цієї оптики вплив технологій на суспільство та освіту і навпаки залежить від соціокультурної парадигми та переважаючої епістемі, що відповідна до неї, а не від людської природи.

Наприклад, традиційна епістема фундує освітні ідеали, що акцентують розвиток інтелекту та розуміння як найважливіших аспектів людської природи, маючи на меті виховання з орієнтацією душі на вічні цінності: Мудрості, Правди, Добра, Краси та Справедливості. Однак у Новий час увага зміщується на більш широкодоступні цілі-цінності, такі як безпека, матеріальне процвітання, комфорт або особисте визнання. Нова епістема дає поштовх для революційного розвитку технологій, можливо саме тому, що вони є замісником, моделлю людських якостей. Справа у тому, що наука – це теж специфічна технологія, і наукова революція Нового часу відбулася саме тоді, коли людина дещо знизила стандарти вірцевого життя від орієнтації на аскетично-ідеалістичні цінності (такі як пестування раціональних аспектів душі), до більш поширених і доступних (комфорт, безпека, задоволення). Наука як соціальний інститут почала оформлятися саме тоді, коли відбулася екстеріоризація, відчуження та заміна родової інтелектуальної («духовної») перфекції, як сутності людини, на «здоровий глузд». Інтелект же був делегований абстрактному суспільному інституту науки який і зародився (як такий) саме у цей час. Більш того технології, як те, що ми розуміємо в нашому буденному житті під цим словом (як джерела, комфорту і безпеки) як реальна сила теж беруть свій початок саме тут. Але тут же ми повертаємося до того, з чого почали, як же так виходить, що те, що повинно нести безпеку і комфорт, має і негативні наслідки (можливість тотального контролю, ЗМІ, зброя масового знищення, техногенна криза, включаючи екологічні проблеми, і т.п.). В цій перспективі (нейтральність природи техніки і людини) відповідь очевидна – це недоліки, що фундовані вадами суспільних інститутів, включаючи звісно освіту і науку. І коли стає питання про проблеми і перспективи використання штучного інтелекту у освітній чи науковій діяльності треба мати на увазі це розуміння щодо природи взаємовідношень людини і технології. Додамо трохи теорії в підтримку цієї тези.

Теорія комунікативної дії Габермаса

Для цього використаємо елементи інтегральної теорії комунікативної дії Ю. Габермаса. Як представник останнього покоління Франкфуртської школи Габермас завжди шукав шляхи до звільнення людини від тиску соціальних структур. Досліджуючи соціальні інститути

з формально-прагматичної точки зору Габермас вводить поняття «ідеальної комунікації»¹, тобто комунікації, успішність якої залежить від релевантної реалізації акторами комунікації тернарної онтологічної моделі (три світи: суб'єктивний, інтерсуб'єктивний, об'єктивний) та відповідної до неї епістемологічної моделі (критерії достовірності: щирість, справедливість, фактична відповідність). В цьому контексті на перший план виходить поняття «життєвого світу» як пресупозиційного «горизонту» та фундаменту для істинного взаєморозуміння².

На відміну від «життєвого світу» Гуссерля, що являє собою нетематизований, дорефлексивний, пасивний «горизонт» життя свідомості, конституйований у рамках інтерсуб'єктивних *cogito-cogitatum* відношень трансцендентальної суб'єктивності³, габермасівський «життєвий світ» є конструкцією з трьох структурних компонентів (корелятивних до тернарної онтології): культури, суспільства та особистості⁴. Світ культури (відповідає інтерсуб'єктивному світу) – це символічно виражені знання, сукупність знань. Світ суспільства (відповідає об'єктивному світу) – це нормативні структури, що регулюють належність до соціальних груп і т. д. Світ особистості (суб'єктивність) складається з мотивів, здібностей та інших характеристик, що відповідають за ідентичність особистості. Ці світи реалізуються на різних субстратах. Світ культури – у символічних формах. Суспільство – у інституціях. Особистість – на основі людського організму⁵. Комунікативна дія сама по собі є циклічним процесом. Протагоніст діє і, водночас, підпадає під результати своїх дій. Тобто

¹ Див. Єрмоленко А. М. *Комунікативна практична філософія*. К.: Лібра, 1999. Сс. 37-51

² Див. Habermas, J. *The Theory of Communicative Action. Vol. I: Reason and the Rationalization of Society*. Т. McCarthy (trans.). Boston: Beacon. 1984. P. 70

³ Див. Husserl, E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Translated by D. Carr. Evanston, US: Northwestern University Press, 1970

8. Husserl, E. *Cartesian meditations: an introduction to phenomenology* (Trans. Dorian Cairns). The Hague: Martinus Nijhoff, 1960

⁴ Habermas, J. *The Theory of Communicative Action. Vol. II: Lifeworld and System*. Т. McCarthy (trans.). Boston: Beacon. 1987. Pp. 119-152

⁵ Див. Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ. Єрмоленко А. М. *Комунікативна практична філософія*. К.: Лібра, 1999. С. 318-319; Habermas, J. *The Theory of Communicative Action. Vol. II: Lifeworld and System*. Т. McCarthy (trans.). Boston: Beacon. 1987. Pp. 113-197

життєвий світ виступає як ціль дії, фон дії та ресурс дії. Відбувається постійна взаємодія трьох аспектів життєвого світу між собою¹. Усі три аспекти представляють динамічну систему взаємозалежних факторів, які є функціонально замкненими відносно один одного. Пояснимо аспект замкненості більш точно.

Замикання та структури життєвого світу людини

Візьмемо деяку теоретико-множинну структуру $S = \langle D, R, P \rangle$, що складається з

i) домена $D = \{o_1, o_2, \dots, o_n\}$, який являє собою множину об'єктів наприклад, об'єктивного світу.

ii) відношень R на D , тобто $R \subset D^m$, (наприклад, $\langle o_1, o_3 \rangle$) – в нашому прикладі інтерсуб'єктивних відношень.

iii) властивостей $P \subset D$, (наприклад, $\{o_1\}$, або $\{o_1, o_2, o_3\}$) – суб'єктивна компонента.

Де P , що є підмножиною множини D , замкнена відносно R . Тобто, якщо для всіх $x \in P$, то $R(x) \in P$.²

В перекладі це все означає, що можливості того, що визнається у якості реального чи значущого у суспільстві суттєво ґрунтовані триангуляцією³ компонентів життєвого світу. Суб'єктивні компоненти завжди формуються в контексті інтерсуб'єктивних відносин (згадаємо тезу Вітгенштайна про неможливість індивідуальної, тобто суб'єктивної мови), які в свою чергу для того щоб пролонговано існувати більше однієї миті, повинні седиментуватися у об'єктивних соціальних інститутах⁴, більш того ці відношення залежності є симетричними і замкненими один відносно одного.

¹ Ibid. p. 127

² Velleman, D. *How to Prove It: A Structured Approach*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P. 259;

Machover, M. *Set Theory, Logic and their Limitations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 216; Ляшенко Д. М. Теоретико-множинне замикання та системні дескриптори. *XI Уїомовські читання: Матеріали Наукових читань пам'яті Авеніра Уїомова*. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2023

³ Див. Davidson, D. *Subjective, Intersubjective, Objective*. Oxford: Oxford UP, 2001

⁴ Див. Berger, P. Luckmann, T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin, 1991. P. 85

По суті це означає, що технології (наприклад штучний інтелект) як результат відчуження людиною своїх якостей від себе, тим не менш залишаються частиною життєвого світу людини просто змінюючи функціональну роль (переходячи від суб'єктивного до інтерсуб'єктивного, а потім до об'єктивного, і назад). І тут не має суттєвого значення, що успіхи, наприклад, комп'ютерних технологій фантастично перебільшені рекламою, ЗМІ, маркетологами та іншими міфотворцями. Суть у тому, що за принципом потрібної взаємодії структур життєвого світу може виникнути (і виникає) новий образ людини для самої людини як такої, що вже не мислить себе без цих новітніх технологій. Творячи новий образ себе людина замикає його на структурах життєвого світу, можливо лише для того, щоб через деякий час «розімкнути» нежиттєздатні структури і створити щось інше. Таким чином адекватне оцінювання природи і місця технологій через структури життєвого світу людини важливо не лише для розуміння того, що таке і навіщо існують технології, а і для відповідного саморозуміння людини.

2. AI в освітній системі: проблема субституції

У зв'язку з постійним оновленням і розвитком технологій штучного інтелекту (AI) дедалі частіше постає питання: кого може замінити, або кого нарешті замінить AI? Розгляньмо деякі філософські проблеми впровадження AI в освіту.

AI та освіта.

Спрощено кажучи, освітню систему можна уявити як взаємодію трьох основних елементів: студентів, професорів і організаційно-допоміжного елемента, де останній включає: міністерство, бухгалтерію, деканати, ректорати, будівлі, ОПП, фінансові аспекти, класні кімнати, комп'ютери, дошки тощо (вибачайте за таку борхесівську класифікацію). У зв'язку із потужним розвитком штучного інтелекту, часто виникає питання, які з цих елементів можна та доцільно було б посилити або навіть замінити AI. В цій частині роботи я сконцентруюся лише на формальній можливості субституції елементів освітньої системи AI.

Однім із дискусійних питань в філософії AI є проблема рефлексивності. Чи може машина рефлексувати подібно до людини? Як співвід-

носяться рефлексивність та самореферентність? Чи можна «рефлексивність» задати інтерпретаційними функціями? І т.д. Одна із можливих відповідей полягає в тому, що «рефлексивність» машини алгоритмічна, тоді як людина часто має певні інтуїтивні підстави (наприклад, для оцінювання студентів), які включають відчуття, сумісну історію комунікації та інтеракції викладача і студента в різних контекстах тощо.

Описана ситуація дотична до проблеми формалізації гуманітарних понять. Короларієм відомої тези Тюрінга є таке розуміння, що якщо можна чітко схопити сенс гуманітарного поняття логіко-математичними засобами, то його можна алгоритмізувати (в принципі). Але проблема в тому, що предмет гуманітарного знання є нечітким, перебуває у постійному русі та змінах (як Хора із «Тімею»), тобто до нього важко підійти точно і формалізовано, зробити його фіксованим і однозначним раз і назавжди. Наприклад, такі гуманітарні поняття як любов, ненависть, гідність, або краса постійно змінюються інтенціонально в залежності від історичних, культурних навіть психологічних варіацій.

Сказане вище про різницю між людським та машинно-алгоритмічним можна посилити за допомогою феноменологічного аналізу. Для цього проведемо детальне порівняння людської свідомості та машинної свідомості, але, задля евристики, сконцентруємося лише феноменологічно-темпоральній стороні свідомості.

2.1. Феноменологічний аргумент

Проблема часу в феноменології

З часів робіт В. Джеймса, А. Бергсона та Е. Гуссерля на тему феноменології та психології свідомості часу ця сфера продовжує бути дискусійною. Наприклад, проблема того, як фізичний, об'єктивний час космосу пов'язаний з нашим досвідом часу так і не була вирішена, незважаючи на деякі нові цікаві розробки.

Приблизно з середини ХХ століття було запропоновано кілька нових ракурсів розгляду проблеми, включаючи розвиток ідей Гуссерля щодо тілесності (е.г. М. Мерло-Понті) та інтерсуб'єктивних, соціальних та історичних аспектів свідомості (е.г. А. Шутц, П. Бергер, Т. Лукман, П. Рікьор), за яким нещодавно послідував розвиток феноменології соціальних взаємодій (е.г. Д. Захаві, Ш. Галлагер), енактивістських підходів

(e.g. Ш. Галлагер, Ф. Варела, Е. Томпсон) і нейрофеноменології (Ф. Варела, Е. Томпсон), які, зокрема, досліджують шляхи того, як наше переживання свідомості часу структурується та формується різними факторами, такими як взаємодія нашого тіла з фізичним та біологічним середовищем, структурою нервової системи, та соціокультурними взаємодіями¹.

Тим не менш, окрім цих екстерналістських підходів, феноменологія свідомості часу як внутрішньої часової свідомості залишається предметом дискусій, де можна окреслити кілька основних моделей. Це так звані ретенційні² та екстенціональні моделі³, які розглядають структуру часової свідомості, зосереджуючись головним чином на структурі та природі так званого 'specious present'. Якщо ми розрізняємо об'єктивний (не обов'язково фізичний чи космічний час) і суб'єктивний (не обов'язково психологічний) модуси часу, тоді прихильники екстенціоналізму припустять, що суб'єктивний модус часу ґрунтується (або має бути пояснений через) на об'єктивному модусі часу. Або, як сам Гуссерль стверджував близько 1904 року, свідомість, тривалість і послідовність часу самі потребують часу, тривалості та послідовності⁴. З іншого боку, пізніший розвиток теми Гуссерлем показав, що часову свідомість можна і насправді слід розглядати незалежно від будь-якої об'єктивної умови потоку часу.⁵

¹ Див. Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge 2012; Varela, F., Rosch, E., Thompson, E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Revised ed. Cambridge : MIT Press, 2017; Gallagher, S. *Enactivist Interventions*. Oxford : Oxford University Press, 2017; Thompson, E. *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge, Mass. : HARVARD University Press .2011.

² Аналіз ретенції Гуссерля є більш детальним, ніж аналіз протенції, саме тому було введено термін «ретенціоналізм». Однак важливо зазначити, що ретенція та протенція є лише структурними аспектами інтенціонального акту (тому більш нейтральним аналогом ретенціоналізму може бути «інтенціоналізм»).

³ Cf. Almäng, J. A Problem for Extensional Theories of Time-consciousness. *Synthese.*, 2021, 199: 14865-14880; Dorato, M., Wittmann, M. The phenomenology and cognitive neuroscience of experienced temporality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2021. 19: 747–771.

⁴ Husserl, E. *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time* (1893–1917). Ed. R. Boehm, Translated by J. B. Brough. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991. P. 192; Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge., 2012. P. 92.

⁵ Husserl, E. *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time* (1893–1917). Ed. R. Boehm, Translated by J. B. Brough. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers., 1991. P. 345.

Ретенціоналізм не ставить часову свідомість на будь-яку об'єктивну основу; він вважає, що сама свідомість має часову структуру імпресії-ретенції-протенції, яка і фундує структуру потоку часу з його минулим, теперішнім і майбутнім.¹

Суттєво, що для самого Гуссерля проблема часу не є ще однією проблемою серед інших. Навіть якщо взяти до уваги відмінності між генетичним та статичним етапами розвитку феноменології², треба мати на увазі, що «ті самі» лекції з феноменології внутрішньої часо-свідомості відбувалися в період розробки статичного етапу.

Загалом, інтенціональні акти свідомості – це часові акти, за допомогою яких конституюються інтенціональні об'єкти, а темпоральність є суттєвою характеристикою свідомості, і таким чином – інтенціональних об'єктів (і не лише інтенціональних³). Таким чином, підхід Гуссерля до часо-свідомості залежить від його підходу до свідомості і навпаки.

Феноменологічна рефлексія

Існують досить поширені, але неточні уявлення про погляди Гуссерля на свідомість. Наприклад: Що феноменологія Гуссерля є формою суб'єктивізму, інтроспекціонізму, психологізму, що її основним об'єктом дослідження є свідомість, у відриві від реального світу і так далі.⁴ І, звичайно, все це легко екстраполюється зі свідомості загалом на часо-свідомість. Важливо зрозуміти, що ключем до феноменології Гуссерля є процедура феноменологічної редукції, яка починається з первинного ероще або «припинення» догматичного та некритичного ставлення до світу, як до

¹ Див. Khanzhy, V., Lyashenko, D. The Interpretation of Husserl's Time-Consciousness in the Reconstruction of the Concept of Anthropic Time. Part One. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, NO. 23, 2023. Pp. 117-132.

² Див. Husserl, E. *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis: Lectures on Transcendental Logic*. Translated by A. J. Steinbock. Dordrecht: Springer .2001.

³ Ляшенко Д. М., Ханжи В. Б. Об'єктивація часу в концепції Е. Гуссерля та метафізика об'єкта в системі спекулятивного реалізму Г. Гармана: проблема узгодження позицій. *Матеріали всеукраїнської щорічної наукової конференції «Філософія і культура в антропологічних вимірах сучасності» з нагоди всесвітнього Дня Філософії (UNESCO). 22 – 23 листопада 2024 року*. Дніпро: 2024. Подано до друку

⁴ Див. Zahavi, D. *Husserl's Legacy: Phenomenology, Metaphysics and Transcendental Philosophy*. Oxford : Oxford University Press, 2017; Zahavi, D. *Husserl's Phenomenology*. Stanford, Calif. : Stanford University Press, 2003.

чогось наперед даного (далі редукція продовжується через рівні поглиблення ероché¹).

Ероché – це процедура призупинення догматичного, некритичного, так званого «природного» або наївного ставлення до реальності та прийняття «феноменологічної позиції», що відкриває можливість концентрації на даності речей, а не на наших попередніх припущеннях, думках, інтуїціях чи почуттях щодо них.

*“In short, the epoche entails a change of attitude towards reality, and not an exclusion of reality. The only thing that is excluded as a result of the epoche is a certain naivety, the naivety of simply taking the world for granted, thereby ignoring the contribution of consciousness”*². Таким чином, спрямованість (телос) феноменологічної рефлексії знаходиться не всередині свідомості; скоріше, це напрямок нашої свідомості до світу, який «проживається» через свідомість. Важливо зазначити, що ероché – це не щось, що проводиться один раз. *“The epoche is an attitude that one has to keep accomplishing.”*³ Ероché уможливує феноменологічну рефлексію як *“...the discovery and investigation of the transcendental correlation between world and world-consciousness.”*⁴ На подальших кроках феноменологічна редукція відбувається як трансцендентальне ероché, окреслюючи витончені деталі cogito-cogitatum кореляцій. Після завершення трансцендентальної ероché трансцендентальне Его феноменолога виступає як єдиний аподиктичний полюс системи cogito-cogitatum перед примордіальним світом інтенційних об’єктів, що «структурується» подальшими медитаціями (наприклад, деякі інтенційні об’єкти є більш стабільними, як-от тіло дослідника, тоді як інші є більш динамічними)⁵. Це подальше структурування системи cogito-cogitatum відбувається через горизонти

¹ Див. Husserl E. *First Philosophy: Lectures 1923/24 and Related Texts from the Manuscripts (1920-1925)*. Trans. S. Luft, T. M. Naberhaus. Dordrecht: Springer, 2019.

² Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge, 2012. P. 25.

³ *ibid.*, p.25; cf. Husserl, E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Translated by D. Carr. Evanston, US: Northwestern University Press, 1970. P.150.

⁴ *ibid.* p. 151.

⁵ Далі феноменолог, після кількох кроків (включаючи так звану аппрезентацію), виходить із соліпсистичної позиції (яка є методологічно необхідним кроком феноменологічної рефлексії). Див. Husserl, E. *Cartesian meditations: An Introduction to Phenomenology*. Translated by D. Cairns. The Hague: Martinus Nijhoff, 1960.

часо-свідомості трансцендентального суб'єкта (тобто самою структурою свідомості). У часо-свідомості відбувається синтез трансцендентального суб'єкта. Гуссерль називає це генезисом Его, який може бути активним (пов'язаним із cogitationes та їх вольовими реалізаціями) і пасивним (неконтрольовані структури свідомості, відповідальні за його специфічне буття).¹

Пасивність

Таким чином ми приходимо до важливого феноменологічного поняття, «пасивність», яке можна вважати одним із центральних в рамках феноменології свідомості, яке, наприклад, пов'язане із процесом інтеграції окремих переживань у специфічне ціле (cf. із «binding problem» в сучасній нейробиології або трансцендентальною єдністю апперцепції Канта).

Пасивність можна вважати основою будь-якого досвіду, та необхідно передумовою пізнавальної діяльності.

«In sum, one can say that passivity indicates a primordial regularity of sense-genesis in which the ego does not participate; it characterizes a pre-reflective dimension of experience of pregivenness of objectlike formations, a dimension that is founding for activity.»²

Потрійна структура часової свідомості (імпресія-ретенція-протенція) пов'язана із функціонуванням пасивності. У ретенції та протенції пасивний синтез дозволяє розглядати минулий і майбутній досвід так, ніби він був актуально присутнім. Через ці структури пасивний синтез бере участь у генезі та проживанні стабільності ідентичності Я та в когерентній безперервності часо-свідомості. *«In other words they [retention an protention] are a priori conditions of possibility there being 'syntheses of identity' in experience at all... Temporal synthesis is a precondition for the perceptual synthesis with its entailed semantic integration. Thus time-consciousness must be regarded as a formal condition of possibility for the perception of any object.»³*

¹ Husserl, E. *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis: Lectures on Transcendental Logic*. Translated by A. J. Steinbock. Dordrecht : Springer, 2001

² *ibid.* p. xliii.

³ Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge, 2012. P. 87.

Посилання на поняття пасивності також дозволяє подолати проблему самосвідомості і пов'язану з нею проблему абсолютної свідомості, *"Husserl consequently operates with three different types of temporality. The objective time of the appearing objects, the subjective or preempirical time of the acts and and experiences, and, finally, the prephenomenological absolute streaming of inner time-consciousness."*¹, де головна проблема полягає в тому, щоб узгодити зв'язок між суб'єктивним часом і абсолютним часом без зустрічі з часовим еквівалентом «регресу Бредлі». Д. Захаві припускає, що цю проблему можна вирішити за допомогою Гуссерлевого аналізу зв'язків між рефлексивною та дорефлексивною самосвідомістю². Коротше кажучи, свідомість передбачає дорефлексивну самосвідомість. Тобто дорефлексивна самосвідомість є необхідною, але недостатньою умовою для свідомості³. Таким чином, екстенціоналісти вважають свідомість часу частиною об'єктивного або космічного часу, тоді як Гуссерль (і ретенціоналісти чи інтенціоналісти) не погоджуються і вважають суб'єктивне переживання часу фундовою абсолютною дорефлексивною внутрішньою часо-свідомістю. Структура часової свідомості відповідає за суб'єктивний темпоральний потік нашого досвіду, який, у свою чергу, реалізується через пасивність.

Людська темпоральність vs. машинної

Таким чином, динамічні відносини між *cogito* і *cogitatum* охоплюють горизонт, структурований потрійною системою внутрішньочасової свідомості трансцендентального Его. Іншими словами, людська свідомість має тернарну структуру часо-свідомості. Звідси можна припустити, що для феноменолога свідомість існує лише тоді, коли є часо-свідомість.

Виникає питання: про чий час йдеться мова? А отже: про чию свідомість? Людини? Враховуючи, що для феноменолога свідомість – це не просто ще один об'єкт дослідження, ізольований від усього іншого, а всі відомі нам феноменологи є людьми, то часо-свідомість є людською часо-свідомістю (з точністю до оговорених обмежень).

¹ Zahavi, D. *Husserl's Phenomenology*. Stanford, Calif. : Stanford University Press, 2003. P. 87.

² *ibid.*; Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge, 2012. Pp. 87-88.

³ *ibid.* pp. 51-74.

А як щодо машин? Якщо машинна свідомість можлива, яким буде її відношення до часу? Чи можлива феноменологія свідомості машинного часу? Звичайно, відповідь значною мірою залежить від визначення свідомості, яке буде окреслювати необхідні та достатні умови її існування.

Наприклад, виходячи з критеріїв системного дослідження свідомості¹, впливає, що якщо деяка складна система (будь-якої природи) якимось чином втілена (хочь абстрактно на бітах) і має диференційовану здатність до перспективного моделювання якоїсь дійсності, посилятися на себе в цій дійсності, відрізнити себе від іншого, тоді ми можемо говорити про її специфічні свідомі стани (тобто свідомість) як існуючі (cf., наприклад, з функціоналістської точки зору, ми можемо навіть обговорювати «свідомість» термостату², не кажучи вже про щось більш складне, як-от Chat GPT-4 або Deepseek).

Яка відповідь є феноменологічно можливою? Перш за все, ми припускаємо, що люди мають щось природне (тваринне), що відрізняє їх від штучності машин (машинам просто не потрібні природно-тваринні аспекти для функціонування). По-друге, на вищих рівнях реалізації цих тваринних здібностей люди відрізняються від вже інших тварин, і тим паче від машин.

Є кілька аспектів пасивності, які допоможуть нам з цим розібратися. Думаю можна безпечно припустити, що розуміння Гуссерлем трансцендентальних (пасивних) аспектів людської свідомості включає тернарну часову структуру, яка синхронно реалізується в кількох підструктурах. До них належать *cogito* та «агентна» активність (авторство, або дієвість за точки зору 1-ї особи), тілесність та різні рівні інтерсуб'єктивності. Розглянемо їх по порядку.

Дорефлексивне *cogito* і машинна «самосвідомість»

У відомій книзі 1979 р., розглядаючи можливість машинної «свідомості», Д. Хофштадтер написав:

“Awareness here is a direct effect of the complex hardware and software..., this way describing awareness – as monitoring of brain activity by

¹ запропонованих у Lyashenko, D. The System Study of Consciousness: The Problem of Adequacy. In *Development of Scientific, Technological and Innovation Space in Ukraine and EU Countries, 3rd ed.*, Riga, Latvia: Baltija publishing, 2021. Pp. 340-365.

² Див. Chalmers, D. *The Conscious Mind: in Search of a Fundamental Theory*. N.-Y.: Oxford UP, 1996. Pp. 293-297.

a subsystem of the brain itself – seems to resemble the nearly indescribable sensation which we all know and call “consciousness”... it is quite plausible that a computer program with this kind of structure would make statements about itself which would have a great deal of resemblance to statements which people commonly make about themselves. This includes insisting that it has free will, that it is not explicable as a “sum of its parts”, and so on.”¹

Теорії свідомості, які зосереджені на самосвідомості (пов’язані з самореференцією тощо), іноді називаються теоріями свідомості вищого порядку². Згідно з цими теоріями, дуже важливо, щоб свідомість (і людська свідомість) включала активну самореферентну самосвідомість³. Тобто, свідомою є система, яка здатна до саморефлексії (або самореференції). Контрапозиційно, можна зробити висновок, що якщо немає саморефлексії, немає і свідомості. Однак уважний феноменологічний аналіз показує хибність такої позиції. Наприклад, коли я захоплююся приголомшливою книгою або дивлюся цікавий фільм, я можу не бути в стані саморефлексії, але я і не знаходжуся у несвідомому стані (сні або комі). Навіть якщо моя увага повністю поглинена сюжетом, я все одно перебуваю у свідомості (але дорефлексивно). Якби мене хтось запитав, що я зараз роблю, я б міг відповісти: «Читаю книгу» або «Дивлюся фільм». Ще один приклад. Якщо я втомлений прямую додому достатньо знайомою дорогою, то можу і не помітити як приїду, хоча ніхто не скаже, що я був несвідомим, коли їхав (якщо я звісно не спав за кермом). Так само неможна сказати, що я діяв автоматично несвідомо, як наприклад тоді, коли моя когнітивна система «добудовує» автоматично-несвідомо зорове поле незважаючи на сліпу пляму⁴. Якби мене запитали, що я роблю, коли пасивно дорефлексивно керую машиною, то я одразу відповів би, що їду додому. Нічого такого не вийде з дійсно несвідомими автоматичними процесами організму.

¹ Hofstadter D. *Gödel, Escher, Bach: An Eternal Golden Braid*. 20th anniversary ed. N.-Y. Basic books, 1999. P. 388.

² Turner, C. The Cognitive Phenomenology Argument for Disembodied AI Consciousness. in S. Gouveia (ed) *The Age of Artificial Intelligence: An Exploration*. Wilmington: Vernon Press, 2020. Pp.111–132.

³ Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge, 2012. Pp. 58-64.

⁴ *ibid* pp. 51-74.

Коротше кажучи, у людей свідомість передбачає дорефлексивну самосвідомість¹. Тобто у людей дорефлексивна самосвідомість є необхідною, але недостатньою умовою для свідомості.

З цієї дорефлексивною самосвідомістю пов'язана дорефлексивна форма проживання себе як автора своїх рухів, дій тощо. Це відчуття на вищих рівнях свого генезису може трансформуватися в самосвідоме «авторство», що є передумовою для виконання більш складних, продуманих дій.

*“The first-order experiences of ownership and agency are embodied, non-conceptual experiences, and are closely tied to the temporal structure of consciousness”.*²

У машин, здається, все навпаки. Машина прекрасно може аналізувати свої стани, але чи є вона свідомою? В контексті порівняння людської і машинної «свідомості», виникає інтригуюче питання: чи можемо ми справді «ввести» в «машинний розум» поняття, схоже на дорефлексивну самосвідомість? По-перше, «дорефлексивна самосвідомість» для машини буде прямим протиріччям, а по-друге, машинна «самосвідомість» (у формі самореферентності наприклад) не потребує дорефлексивної свідомості для свого функціонування на відміну від людини (і інших природних істот)³. Щодо можливості для машини відповідати за свої вчинки, бути автором своїх дій, тобто здатності діяти незалежно, приймати рішення та виконувати дії без прямого втручання людини, то, оминаючи технічні деталі, важливо визнати, що можливе машинне «авторство» суттєво відрізняється від «авторства» людини за генезою, оскільки машини працюють, наприклад, на основі запрограмованих алгоритмів (що є не просто несвідомими, а скоріше антисвідомими), а не свідомого наміру як

¹ Див. *ibid.* pp. 51-74; Husserl, E. *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis: Lectures on Transcendental Logic*. Translated by A. J. Steinbock. Dordrecht : Springer, 2001.; Sartre, J. P. *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*. Trans. Barnes H. N.-Y. Philosophical Library, 1956.

² Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge .2012. P. 180.

³ Cf. Hall, N. A Human Experience and Artificial Intelligence. in S. Gouveia (ed) *The Age of Artificial Intelligence: An Exploration*. Wilmington: Vernon Press, 2020. Pp. 133–144.; Turner, C. The Cognitive Phenomenology Argument for Disembodied AI Consciousness. in S. Gouveia (ed) *The Age of Artificial Intelligence: An Exploration*. Wilmington: Vernon Press, 2020. Pp. 111–132.

людина (навіть якщо цей намір фундований у пасивності, як передумови суб'єктивної активності).

Що стосується феноменології «свідомості» машинного часу, то це залишається незвіданою територією. Дослідження того, як машина сприймає та переживає час, якщо вона взагалі це робить, вимагатиме глибокого розуміння когнітивних процесів машини та того, як вони пов'язані з плином часу. Наразі зрозуміло, що машини як мінімум, не потребують потрібної структури часу, щоб функціонувати.¹ По суті, тернарна структура часової свідомості керує суб'єктивним часовим розгортанням *людського* досвіду, розгортанням, яке реалізується через механізми пасивного синтезу. Машинам, однак, не потрібна пасивність, їм не потрібна (навіть неможлива) дорефлексивність тернарної структури самосвідомості як основи їхньої можливої свідомості або самосвідомості (або того, що становить їхні когнітивні процеси) для ефективного самореферентного функціонування.

Тілесність

Інший внутрішній аспект пасивності пов'язаний зі специфікою дорефлексивного фундаменту людської свідомості в рамках тілесності. У своїх «Ідеях II» Гуссерль задовго до Мерло-Понті та другої хвилі когнітивної науки² аналізував особливості втілення свідомості. У повній відповідності з останніми відкриттями в когнітивній науці (до самих цих відкриттів), Гуссерль стверджує, що тіло (як і сама свідомість) не є просто ще одним об'єктом дослідження для феноменології, а являє собою передумову «життя» свідомості, пройнятого атрибутами, що утворюють єдину вольову структуру, включаючи конкретні дії, ефективність, мобільність і кінестетичні властивості. Гуссерль розрізняє так зване «живе

¹ Саме тут можливо було ви використати феноменологічний підхід інтегрований із об'єкт орієнтованою онтологією Грема Гармана. Див. Ляшенко Д., Ханжи В. Об'єктивація часу в концепції Е. Гуссерля та метафізика об'єкта в системі спекулятивного реалізму Г. Гармана: проблема узгодження позицій. *Подано до друку* Днепр 2024

² Див. Lakoff, G., Johnson, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N.-Y.: BASIC BOOKS. 1999.; e.g. Husserl E.. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: Second Book: Studies in the Phenomenology of Constitution*. Trans. R. Rojcewicz, A. Schuwer. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989.

тіло» (фундаментальна частина людського досвіду, через яку досвід структурується та відчувається) і специфічний об'єкт дослідження спеціальних наук (тіло з точки зору природничих наук, труп).¹

Феноменологія Гуссерля нейтральна до по відношенню до mind-body problem з точки зору натуральної онтології².

*“Each thing that appears has eo ipso an orienting relation to the Body, and this refers not only to what actually appears but to each thing that is supposed to be able to appear”*³.

Тобто, можна сказати, що Гуссерль наголошує на конститутивній ролі тілесності для людської свідомості саме структурно-онтологічно⁴, оскільки свідомість специфічно сформована і структурована даним тілом і його вбудованістю у дане середовище⁵. Коротше кажучи, люди не просто володіють тілами; вони існують через свої тіла. У цьому сенсі було б цікаво порівняти відношення темпоральності до просторовості з точок зору феноменології та когнітивної науки. Наприклад, деякі когнітивісти стверджують, що розуміння часу залежить від просторовості⁶;

¹ Ibid.

² Див. Lyashenko, D. Towards a Metaphysical Neutrality of the Neurophenomenological and Neurophilosophical Approaches of Consciousness Study. *Proceedings of the Relevant issues of the development of science in central and eastern European countries: international scientific conference (Riga, Latvia September 27th, 2019)*. Baltija publishing, 2019. pp. 169-172; Lyashenko, D. The Problem of Searle. *X Уїомовські читання (2022): матеріали Наукових читань пам'яті Авеніра Уїомова*. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечнікова, 2022. С. 31–37.

³ Husserl E. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: Second Book: Studies in the Phenomenology of Constitution*. Trans. R. Rojcewicz, A. Schuwer. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989. P. 61.

⁴ Див. Lyashenko, D. The Problem of Searle. *X Уїомовські читання (2022): матеріали Наукових читань пам'яті Авеніра Уїомова*. – Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечнікова, 2022. – С. 31-37.; Lyashenko, D. The System Study of Consciousness: The Problem of Adequacy. In *Development of Scientific, Technological and Innovation Space in Ukraine and EU Countries*, 3rd ed., Riga, Latvia: Baltija publishing, 2021. Pp. 340-365.

⁵ Cf. Lakoff, G., Johnson, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N.-Y.: BASIC BOOKS, 1999.; Maturana, H., Varela, F. *The Tree of Knowledge: the Biological Roots of Human Understanding* (revised ed.). Boston: Shambala, 1998; Varela, F., Rosch, E., Thompson, E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Revised ed. Cambridge : MIT Press .2017

⁶ Lakoff, G., Johnson, M. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. N.-Y.: BASIC BOOKS, 1999. Pp. 137–169.

але розглядаючи явища через феноменологічну позицію, можна побачити, як часо-свідомість, що функціонує крізь призму тілесності (як динамічно, так і статично), конституює просторовість:

“the Body, in virtue of the constitutive role of the sensations, is of significans for the construction of the spatial world”¹.

А як щодо втіленості «свідомості» машин? Наприклад, якщо ми визначаємо свідомість як результат динамічних і симетричних відносин між “the past, the present, and the body image”², то ми не зможемо відрізнити «свідомість» вакуумного бота від людської. Людиноподібне втілення не є необхідністю для машинної «свідомості». Звичайно, машина – це не просто абстрактна програма (наприклад, структура із входами, виходами, станами та функціями переходу тощо). Програма має бути імплементована, інстанційована десь, у якомусь «об’єкті» (ми могли б сказати «тілі»), але немає жодних вимог, щоб цей об’єкт мав будь-яке конститутивне відношення до самої програми³. Тут ми маємо справу з дійсним картезіанським дуалізмом. Але, згідно з принципом multiple realizability функціоналізму, «свідомість» машини здебільшого не залежить від специфіки «об’єкта» (включаючи зв’язки «об’єкта») і навколишнього середовища. В цій перспективі, «свідомість» часу машини - екстенціоналістичний об’єкт.

Інтерсуб’єктивність

Ще одна внутрішня особливість людської свідомості, що має основу в світі тварин (але є основою для людської трансценденції природи), - це інтерсуб’єктивність. Після трансцендентального еросhé трансцендентальне Я «знаходить» себе в специфічно структурованій примордіальній свідомості. Шляхом подальшого споглядання і апрезентації трансцендентальна свідомість відкривається до інтерсуб’єктивного «простору»,

¹ Husserl E. *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy: Second Book: Studies in the Phenomenology of Constitution*. Trans. R. Rojcewicz, A. Schuwer. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1989. P. 62.

² Rosenfield, I. (1993). *The Strange, Familiar, and Forgotten: An Anatomy of Consciousness*. N. Y.:Vintage Books, 1993. P.84.

³ Turner, C. The Cognitive Phenomenology Argument for Disembodied AI Consciousness. in S. Gouveia (ed) *The Age of Artificial Intelligence: An Exploration*. Wilmington: Vernon Press, 2020. P.p 111–132.

де спільноти трансцендентальних Его колективно конституують реальність.¹

Є кілька рівнів цієї колективної інтенціональності; деякі за своєю суттю пасивні (e.g., життєвий світ²), тоді як інші включають складну символічну діяльність (наука, релігія тощо). Основа цієї інтерсуб'єктивної властивості людської свідомості є природною (тваринною), а отже, вона може бути і досліджується біологічно. Тварини всіх різновидів живуть і функціонують в популяціях. Це означає, що інтерсуб'єктивність не редукується до колективної суб'єктності (суми суб'єктів), а суб'єктивність постає як частково інтерсуб'єктивно структурована. По суті, людська свідомість є частково колективним, інтерсуб'єктивним феноменом.³ Така позиція знаходить кореляції у сучасній соціальній онтології. Наприклад,

*“The form that my collective intentionality can take is simply ‘we intend’, ‘we are doing so-and-so’, and the like. In such cases, I intend only as part of our intending. The intentionality that exists in each individual head has the form ‘we intend’”.*⁴

Машини не вимагають нічого подібного для своєї функціональності. Ми можемо запрограмувати їх на співпрацю з іншими машинами, але ця взаємодія не має жодних конститутивних властивостей (для функціонування індивідуальних машин). Це просто зайве для машиноподібної «свідомості». Ще менше це пов'язано з припущеною «свідомістю часу» машини.

¹ Husserl, E. *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Translated by D. Cairns. The Hague: Martinus Nijhoff, 1960

² E.g. Husserl, E. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Translated by D. Carr. Evanston, US: Northwestern University Press. 1970.

³ Див. Husserl, E. (1960). *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Translated by D. Cairns. The Hague: Martinus Nijhoff.; Husserl E. (2019). *First Philosophy: Lectures 1923/24 and Related Texts from the Manuscripts (1920-1925)*. Trans. S. Luft, T. M. Naberhaus. Dordrecht: Springer.; Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Translated by D. Carr. Evanston, US: Northwestern University Press.

⁴ Searle J. *The Construction of Social Reality*. London: Penguin books, 1996. P.26.

Людський час: наратив і парадоксальність свободи

Людська інтерсуб'єктивність природно пов'язана з темпоральністю. З простих біологічних основ люди спільно конструюють культурну реальність із нормативністю, історичністю, традиціями та наративами. Деякі феноменологи, наслідуючи пізніші розробки Гуссерля, розробили концепцію людського часу як специфічного результату функціонування інтерсуб'єктивності вищого порядку в межах історичності соціокультурних взаємодій.¹ Людський час розглядається як особливий міст між суб'єктивною внутрішньою часо-свідомістю та екстенціоналістичним космічним часом.² Він представляє час наших наративів, історій нашого життя, сконструйованих через різні рівні соціокультурної легітимації.³ У синхронічному та діахронічному перетині суб'єктивного часу з часом інших, люди «знаходять» себе як людей.

“The symbolic universe also orders history. It locates all collective events in a cohesive unity that includes past, present and future. With regard to the past, it establishes a ‘memory’ that is shared by all the individuals socialized within the collectivity. With regard to the future, it establishes a common frame of reference for the projection of individual actions.”⁴

Наративи охоплюють усе – від міфів і релігії до філософії та науки – включаючи всі аспекти людського світу (наприклад, любов, істину, красу, справедливість, життя та смерть, сновидіння, свободу, свободу волі тощо). Тобто такий собі детермінізм, та відсутність свободи волі. Все вже прописано за і до нас. Ми можемо лише свідомо або несвідомо розпоряджатися часом, що нам відміряний, в межах природи, соціуму, культури.

Цікаво, що в більшості своїх фундаментальних робіт Гуссерль майже не заглиблюється в дискусії про такі суто гуманітарні речі як свобода або свобода волі. Ніби він бачить себе скоріше вченим-натуралістом, який просто збирає факти з далеких куточків людської свідомості, ніж антропологом-гуманітарієм (до яких себе часто відносять послідовники Гуссерля).

¹ Gallagher, S., Zahavi, D. *The Phenomenological Mind*. Abingdon, New York : Routledge. 2012.

² Ibid. P. 95, p. 223.

³ Cf. Berger, P., Luckmann, T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in The Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books, 1991. Pp. 110-122.

⁴ Ibid. P. 120.

Однак, парадоксальним чином, людина має як мінімум свободу здійснення ерочé на різних рівнях, що дозволяє їй отримати доступ до трансцендентальних аспектів людського існування та звільнитися від об'єктивованої натуралістичної установки.¹ Хіба це не ознака свободи? Деякі послідовники Гуссерля, особливо з екзистенціального табору, прийняли цей підхід.² Проте, знову підкреслюючи парадоксальність свободи волі, здійснюючи ерочé, людина відкриває різні рівні та аспекти буття, де вона не є свobodною. Людина не може не сприймати явища через часові модуси свідомості, які обов'язково структуровані тілесністю та залежать від популяційно-біологічного горизонту людського існування. На вищих рівнях соціокультурної легітимації все, що ми пасивно відчуваємо й активно знаємо про себе, є результатом різних аспектів пасивного генезису (в соціокультурному модусі). У цьому сенсі свобода може стати філософським концептом, частиною соціокультурного наративу, згорнута версія якого активно використовується різними соціальними інститутами для імплементації людською несвободи. Так свobodний акт ерочé відкриває, що справді людина не є свobodною. Але це не є детермінізмом Спінози, ми все ж таки вільні активно здійснювати ерочé, або не здійснювати (цікаве питання, чи можна здійснювати ерочé пасивно; цікаве тому, що це не така вже і легка справа, бо потребує серйозних вольових та інтелектуальних зусиль. Чи можна пасивно (не випадково, а пасивно) довести складну теорему? Чи можна пасивно підняти надважкий для вас вантаж?).

Повертаючись до машинної «свідомості», можна побачити деякі поверхневі аналогії між людською соціокультурною детермінованістю та запрограмованістю машини але... Людська свідомість має парадоксальне для машини підґрунтя – пасивні аспекти свідомості (як часо-свідомості) як підставу для активності. На вищих рівнях активності (ерочé, свобода волі, або наприклад творчій порив і т.п.), людина знову ж таки відривається від машини в парадоксальності цих суто людських речей. Лише на рівні рефлексивного, аналітичного розуму (платонівської діанойї), людська свідомість подібна до машинної і навпаки. Але це не є великою та-

¹ cf. Ханжи В. Б., Ляшенко Д. Н. Добро и зло как векторы свободы воли в структуре антропного времени. *Антропологічні виміри філософських досліджень*. Вип. 12., 2017. С. 27-39.

² E.g. Sartre, J. P. *Being and Nothingness: An Essay on Phenomenological Ontology*. Trans. Barnes H. N.-Y. Philosophical Library, 1956

емницею, якщо згадати як називаються ті машини можливою «свідомістю» яких ми розглядаємо: комп'ютер, калькулятор, обчислювальна техніка.

Машинній «свідомості» не потрібні наративи, історії, міфи і т.п. щоб ефективно функціонувати, а всі ці конструкції вищих порядків (свобода, справедливість, любов, добро тощо), навіть незрозуміло як формалізувати (вони в принципі і відносяться до т.з. «понять, що неформалізуються»)¹, щоб передати машині. Якщо машина і може здійснити щось на кшталт ерочé, то вона має це зробити вільно, сама.

Таким чином

Феноменологічний аналіз пасивності та потрійної структури темпоральності демонструє, що людська свідомість є часо-свідомістю. Тернарна структура людської часо-свідомості втілюється в трьох сферах пасивності: дорефлексивному cogito, тілесності та інтерсуб'єктивності. Разом вони складають феноменологічну специфіку людської свідомості.

Можливість машинної «свідомості» ставить питання про роль самосвідомості та активності, тілесності та соціокультурної реальності в людській свідомості. У той час як людська свідомість передбачає пасивну дорефлексивну самосвідомість, «свідомість» машини починається та функціонує автоматично, наприклад, через запрограмовані алгоритми. Людська свідомість специфічно формується і структурується тілом, яке відіграє важливу роль у конститутивному відношенні між часо-свідомістю та просторовістю. Навпаки, машинна «свідомість» не вимагає нічого подібного до людської тілесності (тут працює multiple realizability принцип).

Інтерсуб'єктивність (як на популяційному так і на соціокультурному рівнях) утворює ще одну необхідну основу людської свідомості. Сенс суто людських феноменів знаходиться на вищих рівнях інтерсуб'єктивності, охоплюючи різні аспекти людського існування. Для машини це не є необхідним, а, враховуючи парадоксальність таких явищ як свобода волі, скоріше є зайвим.

Машина створювалася як помічник у справах суто обчислювальних та аналітичних, навіть якщо і рефлексивних. В своїй пасивності (дорефлек-

¹ Ляшенко Д. Н. Математика и гуманитарное знание (воспоминания ЯТОмана о ЯТОфиле). *Збірник матеріалів наукових читань ОНПУ присвячених пам'яті професора А. Ю. Цофнаса* (12 березня 2021, Одеса). – Одеса: ОНПУ, 2021. С. 14-17.

сивній свідомості, тілесності і популярності) людина – це просто тварина. Рефлексивний аналітичний розум дуже добре імітується машиною. В цій перспективі, до дійсно людського мають належати, наприклад, такі вищі рівні активності людської свідомості, які пов'язані із свободою волі, творчістю і т.п. (бо вони є парадоксальними для існуючих машин і занадто «агент-активними» для звичайних тварин).

2.2. Бюрократія, AI та каузальний плюралізм Арістотеля

Якщо перевести феноменологічний аргумент у площину освіти і проблеми заміненості, то можна стверджувати, що як мінімум «справжні» (професійні, хороші, нормальні і т. п.) педагоги не можуть бути просто та без втрат замінені машинами.

Займемося евристикою. Як щодо іншої сторони навчального процесу – студентів, чи замінені вони? Якщо поглянути на це з точки зору феноменологічного аргументу, то ми отримаємо ту ж саму відповідь, що і на попереднє запитання про професорів. Для загострення проблеми поглянемо на це з точки зору формальних бюрократичних структур (третій елемент освітньої системи).

Візьмемо, наприклад, якийсь довільне ОПП (Освітньо-професійна Програма), де передбачається опис ідеологічних (у квайнівському сенсі) аспектів освіти, включаючи її цілі, результати, цінності, методи тощо. В сучасних (українських) ОПП студенти по суті розглядаються як сукупність компетенцій (іноді разом із інерційним та нетермінологічним згадуванням таких невизначених і не функціонуючих в контексті ОПП слів, як «людина», «особистість», «культурні цінності» тощо).

З компетентнісної точки зору студента можна розглянути як машину, в якій реалізується програма, що складається зі структури $\langle S, I, E, f, g \rangle$, де:

S – множина внутрішніх станів системи, включаючи s_0 – нульовий стан.

I – множина стимулів (наприклад, лекція, практичне заняття тощо)

E – множина реакцій (наприклад, конспект лекції, розвинута x-компетенція тощо)

f – функція, що є підмножиною множини пар на картезіанському добутку S та I, та зіставляє парі $\langle s, i \rangle$, де $s \in S$ та $i \in I$, стан $u = f(s, i)$, в

якому буде машина-студент, якщо у попередній момент вона була в стані s , а на неї подіяв стимул i .

g – функція, що є підмножиною множини пар на картезіанському добутку S та I , та зіставляє парі $\langle s, i \rangle$, де $s \in S$ та $i \in I$, реакцію $u = g(s, i)$, що її роблять ефектори машини-студента, коли вона перебуває в стані s , а на неї подіяв стимул i .¹ По суті це дуже спрощена версія студента-машини, але це і є все, що вимагається від пересічного студента з формальної, бюрократичної точки зору – специфічні реакції на специфічні стимули (все інше – просто слова без чіткого визначення i , як наслідок, розуміння).

В такій формальній перспективі, яка по суті є функціоналістичною та біхевіористичною, студента (або професора) досить легко замінити штучним інтелектом, особливо в контексті розвитку та постійного розширення онлайн-освіти. (Може виникнути питання «А навіщо замінити студента?». Задля жарту? Для Матриці (можливо, що спочатку штучному інтелекту потрібно буде навчатися у людей, до того як їх поневоляти)? Можливо деякі студенти будуть готові замінити себе машинним еквівалентом, щоб позбутися нудних (з їхньої точки зору) курсів – «Нехай машина їх вивчає!». Тобто тут важлива принципова можливість субституції).

Звичайно, з цієї ексцесивної точки зору, і педагогів можна було б замінити (іноді з реальними перевагами). Але справжній педагог (якщо не сказати нормальний педагог) під час взаємодії із студентами не розглядає їх як множини компетенцій, що розвиваються. Така точка зору притаманна саме організаційно-бюрократичному елементу освітньої системи, який (організаційно-бюрократичний елемент) насправді, і є найкращим кандидатом на заміну штучним інтелектом, оскільки саме цей елемент освітньої системи нічого по-справжньому не розуміє ані про структуру, ані цілі освіти (не розуміє у сенсі аргументу Китайської кімнати, де агент, в Китайській кімнаті, не розуміє значення жодного із китайських ієрогліфів, якими він, тим не менш, успішно спілкується). Не розуміє і не потрібно. За словами одного відомого філософа Київської школи початку ХХ століття про співвідношення метафізики і науки: «Не по чину беруть!». Тобто це і не є їхньою справою щось розуміти.

¹ Гжегорчик А. *Наука правильного використання розуму: вибрані праці у 2-х томах*. Том 1: Логіка. Методологія. Онтологія. пер. з польск. О. Гірного. Львів: Каменяр, 2020. Сс. 277-288

Проілюструємо ситуацію на прикладі університетської лекції, з точки зору різних елементів освітньої системи. У якості методу ілюстрації візьмемо теорію причинності Арістотеля. Нагадаємо, що фінальна причина – сенс або мета якого-небудь явища; формальна – відповідна фінальній причині структура явища; матеріальна причина – відповідний фінальній та формальній причинам субстрат явища; і нарешті – діюча причина, яка є деяким агентом, відповідальним за втілення (як процесу) явища відповідно до всіх трьох попередніх причин.

Так ось, лекція. Для викладача кінцевою метою лекції може бути – «поділитися знаннями», а для студента – «дізнатися щось нове». Тут ми матимемо різні системи, одна лекція, але різні системи, які формуються з перспектив викладача та студентів (плюс для кожного студента та ж сама лекція може відрізнитися за фінальною причиною). Формальною причиною лекції для педагога буде структура подання матеріалу, можливо в залежності від різних обставин, цільової аудиторії і т.п., а матеріальною причиною – сам матеріал, та допоміжні елементи (дошка, комп'ютер, сплячі студенти тощо). Для нормального педагога саме викладач і є діючою причиною лекції, тобто це той, хто «робить» лекцію. Для студента таке розуміння діючої причини зазвичай збігається (навіть у ситуації, коли студент спить на лекції). Але якщо поглянути на лекцію з перспективи бюрократичного елементу освітньої системи, наприклад, навчальної частини або міністерства, то і викладач, і студенти, і все інше – це лише частина матеріальної причини, тобто елементи субстрату лекції. Справжньою діючою причиною лекції є саме бюрократичний апарат (якби не він, то настав би хаос: професори одразу перестали викладати, а студенти розбрелися хто куди). Фінальною причиною лекції з точки зору бюрократичного апарату є, наприклад, необхідність відповідності (або перевиконання, але ніяк не недовиконання!) запланованих і реально виконаних академічних годин. Формальною причиною лекції повинен бути так званий граф-схема «логічної» структури лекції з відповідним розподілом лекційного матеріалу у часі, краще до секунди... І так далі.

Але давайте трохи поміркуємо. Чи можемо ми уявити існування навчального закладу без, наприклад, окремих будівель, корпусів, аудиторій, їдальні тощо? А без жодного студента або викладача? А без навчальної частини або іншої частини бюрократичної системи? Думаю навіть для AI відповідь буде очевидною.

3. На завершення.

Якщо не станеться чогось абсолютно несподіваного (наприклад, чужинці захоплять землю, динозаври повернуться тощо), інтеграція штучного інтелекту в науково-освітню систему – це питання найближчого часу. Цей процес має враховувати складну й неоднозначну взаємодію між технологіями та людиною. Як ми намагалися показати, це не лише технічна проблема. Ця взаємодія глибоко пронизана метафізичними аспектами.

Хоча штучний інтелект може слугувати потужним інструментом для покращення науково-освітніх процесів, він не здатен повністю відтворити нюансовану рефлексивність і феноменологічну глибину людського досвіду, залученого до цих процесів. Ми звернулися до феноменологічного аргументу, щоб це продемонструвати (хоча не виключаємо інших аргументів: онтологічного, епістемологічного, етичного тощо).

Феноменологічний підхід до людської свідомості акцентує увагу на такому феномені, як «пасивність». Феноменологічний аналіз пасивності та тернарної структури «часо-свідомості» показує, що людська свідомість є темпоральною за своєю природою. Ця темпоральна структура реалізується через потрійність людської пасивності: дорефлексивне *cogito*, тілесність та інтерсуб'єктивність. Якщо людська самосвідомість (наприклад, здатність до рефлексії) в своїй основі є пасивною (проте пасивність не тотожна автоматичності), то машинна «самосвідомість» функціонує автоматично й алгоритмічно. Машина може рефлексивно аналізувати свої стани, але чи є вона свідомою – питання, що значною мірою залежить від визначення свідомості. Якщо порівнювати машинну «свідомість» із людською, то дорефлексивність як «гіпергуманітарне» поняття виглядає недосяжною для машини. Однак машинна «свідомість» не потребує дорефлексивності для своєї рефлексивності чи самореферентності, тобто потенції до «самосвідомості».

Людина – це метафізична істота. У певному сенсі, штучний інтелект демонструє нам саме це. Усвідомлення своєї філософської природи є необхідним для людини, щоб залишатися людиною або стати нею, а не перетворитися на абстрактний додаток до бюрократичної системи чи «Матриці». Сучасне редукціоністське ставлення до освітнього процесу є сумним прикладом цього, коли викладачі або студенти розглядаються як вторинні, замінні елементи бюрократичної «машини», тоді як саме ця

«машина» і є першим кандидатом на заміну штучним інтелектом (завдяки своїй гіпертрофованій бюрократичності, яку досить легко формалізувати).

Завершуючи, скажу тривіальну істину, яка, можливо, вже й не така банальна на другий погляд. Майбутні дослідження мають зосередитися на філософських основах використання штучного інтелекту в науці й освіті, шукаючи такі раціональні способи його впровадження, які зберігатимуть цілісність і багатовимірність людської особистості; якщо це звісно все ще на часі.

Владислав Варинський

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА РЕГУЛЮВАННЯ

Інформаційна епоха у разі пришвидшила процеси глобалізації за рахунок цифрових технологій, дигіталізації процесів обігу інформації. Лише 10 років тому аналіз BigData належав до сфери діяльності окремих «вузьких» спеціалістів, а зараз цей процес доступний кожному за рахунок навичок використання автоматизованих систем, мережових сервісів, електронних репозитаріїв, реєстрів та, звичайно, сучасних пошукових систем. 25 років тому комп'ютерами користувалися переважно спеціально навчені фахівці. Сьогодні людина, яка не здатна працювати з комп'ютером або аналогічним за функціями гаджетом, навряд чи знайде гідну роботу. Повною мірою це поширюється й освітньо-наукову сферу.

До початку пандемії COVID19 дистанційне навчання було виключенням або прерогативою окремих закладів вищої освіти, котрі спеціалізувалися саме на такій формі навчання. Зараз навряд чи існує навчальний заклад, який би не користувався дистанційним зв'язком зі здобувачами. Використання засобів дистанційних комунікацій та обробки даних обумовив те, що за останні кілька років електронне навчання перетворилося на потужний засіб забезпечення освіти. Сьогодні дистанційне навчання надає освіті нових необхідних якостей: гнучкості, масштабованості і персоналізації навчання¹.

Важливим кроком в розвитку освіти є включення в освітянські практики та наукові пошуки штучного інтелекту (далі – ШІ). ШІ – очікуваний, необхідний і бажаний в системі освіти, адже він виступатиме квінтесенцією оптимальної індивідуалізованої і персоналізованої освіти та оцінки знань. Це – найближче майбутнє, яке вже сьогодні присутнє в системі освіти у вигляді все більшого використання так званих технологій ШІ, які є первинними складовими розвинутого ШІ майбутнього.

Не дивно, що саме освіта та наука зацікавлені у розширенні використання ШІ. Освітньо-науковий ландшафт завжди характеризувався найшвид-

¹ Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A. T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>.

шим прогресом цифрових технологій. Обумовлено це тим, що такі «інновації мають потенціал для стійких змін у процесах викладання та навчання»¹, у зв'язку з чим «сучасний розвиток у галузі освіти очікує революція, яка значною мірою пов'язана з інтеграцією штучного інтелекту і навчання»².

За словами F. Ouyang і P. Jiao, штучний інтелект відкриває нові можливості, потенціал і виклики в освітній практиці»³, тому освіта і наука вже стали локомотивами розвитку не лише технологій, а й ідеології та етики ШІ, правового регулювання його використання.

Ефективна інтеграція технологій ШІ та освіти вимагає, з одного боку, високорозвиненого технічного середовища для дослідження та навчання, з іншого – наявності кваліфікованих фахівців: усі науково-педагогічні працівники мають оволодіти необхідними компетентностями для користування інноваційним інструментарієм. Ці проблеми сприймаються в освітянському середовищі як ключові, адже перебувають «на поверхні». Натомість, з ними пов'язана низка інших, не менш важливих питань, які, у разі невизначеності відповідей, створюватимуть значно серйозніші проблеми, ніж існують зараз.

Україна зробила перші стратегічні кроки на шляху коректного впровадження ШІ в цілому. Так, у Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні, побудованої на відповідних принципах європейської політики щодо розвитку і впровадження ШІ, відзначається низка інших проблем, а саме: «низький рівень цифрової грамотності, поінформованості населення щодо загальних аспектів, можливостей, ризиків та безпеки використання штучного інтелекту»⁴, що, насамперед, і вказує на причини основних побоювань.

Крім того, у Концепції наголошується на відсутності «єдиних підходів, що застосовуються при визначенні критеріїв етичності під час роз-

¹ Rachbauer, T. (2024). Chancen und Potenziale von Künstlicher Intelligenz (KI) und Learning Analytics (LA) auf inklusive Begabungsförderung. *#schuleverantworten*, 4(1), 76. Retrieved from <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2024.i1>. 390.

² Rachbauer, T. (2024). 76.

³ Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>

⁴ Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. (2020). Затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р : від 29.12.2021 Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text>

роблення та використання технологій ШІ для різних галузей, видів діяльності та сфер національної економіки»¹. Вирішення цих проблем на момент схвалення Концепції покладалося на освіту та наголошувалося на потребі:

- підготовки кваліфікованих фахівців у галузі ШІ;
- удосконалення навчально-методичної бази;
- поширення цифрової грамотності (у тому числі медіаграмотності та інформаційної гігієни);
- створення спеціалізованих освітніх програм ШІ в межах галузі “Інформаційні технології”, включенні питань ШІ до інших освітніх програм з різних спеціальностей, створенні міждисциплінарних, у тому числі спільних, магістерських і докторських програм;
- інтеграції провідних он-лайн курсів за тематикою ШІ в освітні програми;
- підтримці/стимулюванні наукової співпраці з міжнародними дослідницькими центрами та організації заходів з обміну професійним досвідом тощо².

Безсумнівно, ці та інші важливі завдання освіти, визначені у Концепції, мають сприяти розвитку ШІ в Україні, адже в іншому випадку, країна має два шляхи: або відставати від інших країн у розвитку та впровадженні ШІ, або, навпаки, стати уразливою через ризики, викликані невпорядкованим використанням ШІ.

Розробка і провадження ШІ, згідно тексту документу, має відбуватися «лише за умови дотримання верховенства права, основоположних прав і свобод людини і громадянина, демократичних цінностей, а також забезпечення відповідних гарантій під час використання таких технологій»³, що одразу привертає увагу до людиноцентрованої, гуманістичної позиції України відносно перспектив функціонування потенційного ШІ в державі.

Важливо підкреслити, що наскрізною гіперідеєю допустимості впровадження ШІ, є потреба вироблення етичних стандартів у розробках, впровадженні та співіснуванні людства із ШІ. У наукових дослідженнях також не залишаються поза увагою питання: як глибоко людство готове

¹ Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. (2020). Затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р : від 29.12.2021 Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text>

² Там само.

³ Там само

допустити проникнення ШІ в освіту, процес взаємодії з дітьми, підлітками, молоддю та дорослими? Які при цьому існують безпекові та етичні ризики? Які наслідки може спричинити некероване використання ШІ або його власна помилка в системі освіти? Розглянемо ці та інші проблеми в аспекті взаємодії ШІ & освіта & знання.

В окресленій послідовності проаналізуємо основні напрямки репрезентації ШІ в освітньому середовищі, котрі демонструють сучасні підходи фахівців.

У більшості досліджень українських вчених ШІ в сфері освіти розглядається як інструментарій¹. Під інструментами ШІ переважно розуміють програмні додатки, які забезпечують машинне навчання, обробку вербальних форм, сканування або інші програмні можливості для удосконалення, персоналізації або автоматизації різних аспектів викладання та навчання. Наприклад, персоналізовані навчальні платформи (Learning Management System (LMS) – програмне забезпечення для адміністрування, документування, відстеження, звітності, автоматизації та надання навчальних курсів, навчальних програм, матеріалів або програм навчання та розвитку)², у тому числі ті, що базуються на адаптивній системі навчання³, які вже можуть регулювати вміст, темп і зворотній зв'язок відповідно до продуктивності та вподобань здобувачів освіти, забезпечувати індивідуальні інструкції, керівництво. До таких систем можуть належати, наприклад, чат-боти та віртуальні помічники, які можуть відповідати на запитання, створювати нагадування або сприяти спілкуванню та співпраці. Інструменти аналізу і генерації контенту певним чином допомагають викладачам створювати, оцінювати або надавати відгуки про завдання, тести тощо. Але це – не ШІ в повному розумінні, а лише його зародки, або елементи програмного забезпечення, які в перспективі включатимуться в цілісні комплекси ШІ.

Однак, навіть існуючи системи адаптивного навчання на основі елементів систем ШІ постійно коригують навчальну програму, враховуючи

¹ Мар'єнко М., Коваленко В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, 38(1), 48–53 Retrieved from <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007>

² Ellis, R. K. (2009). Learning management systems. *Alexandria, VI: American Society for Training & Development (ASTD)*. 2009. Retrieved from http://clatonsal.wdfiles.com/local--files/links/LMS_fieldguide_20091

³ Ibid.

прогрес студентів, посилюючи аспекти, які потребують подальшого удосконалення, та пропускаючи ті, які вже освоєні. Цей адаптивний підхід не тільки максимізує ефективність навчання, але й сприяє розвитку почуття досягнення та мотивації серед здобувачів освіти. Нарешті, інструменти аналітики та візуалізації даних дають змогу контролювати, оцінювати або покращувати результати та процеси навчання.

Пандемія COVID19, локдауни та військова агресія проти України посилили потребу дигіталізації навчання та розширили спектр очікування від впровадження ШІ в освітній сектор. В умовах онлайн та змішаного навчання цифрові технології набули рівноправності поряд з традиційним аудиторним навчанням. Ознакою нової освіти стало активне впровадження інформаційних технологій: електронні підручники, навчальні платформи, зокрема Zoom, мобільні додатки, GNMT – сервіс нейронного машинного перекладу Google та інше. Вони постійно оновлюються.

ШІ продемонстрував здатність не тільки успішно визначати, чи дав здобувач освіти правильну відповідь, а й оцінювати психологічний стан учнів у процесі навчання (наприклад, виявляти нудьгу, розчарування або, навпаки, зацікавленість темою обговорення), що є важливим допоміжним орієнтиром для виявлення прагнень інтересів учнів, їх подальшого професійного спрямування.

Широко використовуються здобувачами вищої освіти та викладачами комп'ютерні системи зворотного зв'язку, які пропонують негайну допомогу у вигляді відповідей на запитання. Однак, згідно з висновками мета-аналізу інтелектуальних технологій навчання, до яких дійшли американські вчені, зворотній зв'язок у більшості таких систем надається рівномірно, не враховуючи потреби та труднощі окремих здобувачів освіти. І оскільки такий зворотній зв'язок зосереджується на покращенні загального пізнання студентів, а не на конкретних навичках мислення вищого рівня, необхідних для наукового написання¹, виникає необхідність у новому типі підтримки зворотного зв'язку, що спрямований не на споживання готової інформації, котра буває не завжди коректною, а на розвиток критичного мислення. Така форма комунікації зі ШІ дозво-

¹ Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 309-344. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0034654316670999>

лить активізувати власні розумові здібності здобувачів освіти, допоможе використати свої знання, щоб надати переконливі обґрунтовані відповіді щодо автентичного /складного навчального завдання. Передбачається, що ШІ може надати такий тип допомоги завдяки численним можливостям STEM-освіти.

Практика доводить, що завдяки навіть початковим технологіям ШІ навчання стає глобально доступним для всіх здобувачів освіти, незалежно від того, чи мають вони певні вади, чи спілкуються різними мовами, чи знаходяться на відстані від закладу освіти.

Позитивні сторони технологій ШІ як інструменту освіти розглядаються, як правило, у межах навчального процесу певної інституційної групи (шкільного класу, навчальної групи тощо). Але процес освіти передбачає не тільки колективну форму навчання, а, насамперед, можливість для досягнення особистої освітньої мети. Така мета може бути будь-якого спрямування: від отримання певних знань, розвитку власних творчих здібностей до формування особистого ціннісного простору. Тому виокремлюємо допомогу в самоосвіті як позитивну спроможність інноваційних технологій.

Незважаючи на те, що сучасні технології ШІ демонструють свій потенціал як освітнього інструменту у різних форматах, ми зобов'язані звертати увагу і на ризикові та відверто проблемні аспекти таких інновацій. ШІ розвивається надшвидкими темпами, передбачити які в освіті, як і в інших галузях, дуже складно. Людство просто не встигає охопити свідомістю усі потенційні ризики, котрі гіпотетично, альтернативно або ж і невідворотно потягне використання повноцінного ШІ.

Зокрема, стосовно використання технологій ШІ в освіті дослідники відзначають, що хоча він й інтегрує передові обчислювальні технології та методи обробки інформації, це не гарантує хороші освітні результати та високу якість навчання¹. Так, на цей час питання забезпечення змістовного та якісного навчання все ще потребують вивчення.

Ідея репрезентації знань за допомогою ШІ є одним із найцінніших винаходів. Вона реалізується через загальний словник (концептуальну основу), який виступає важливим інструментом для опису, пояснення

¹ Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-10. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-018-0109-y>

явищ, оцінки отриманих результатів, можливості поділитися знаннями, записати або змоделювати їх. Але у комунікації зі ШІ в освітньому процесі часто виникають певні труднощі спричинені термінологічною невизначеністю, на що вказують дослідники. Аналізуючи цю ситуацію, Pelánek, R., наприклад, доходить висновку, що «термінологія освітніх технологій безладна. Одне й те саме значення часто виражається кількома термінами. Ще більше заплутує те, що деякі терміни використовуються з кількома значеннями. Цей стан є сумним, оскільки ускладнює як дослідження, так і розробки»¹. Крім того така ситуація, зокрема, неточність самого поняття ШІ, також утруднює правове регулювання його використання. Як концептосферу ШІ мають розуміти здобувачі освіти, а юристи чи інші фахівці застосовувати її, якщо, наприклад, у світових наукових, публіцистичних виданнях та документах з 1999 року зафіксовано 139 дефініцій поняття Інтернет речей (the Internet of Things (IoT), які продовжують поповнюватися і досі?! Більш того, воно представлено значною кількістю синонімів, концептами, які загалом представляють Інтернет речей (IoT), але репрезентуються іншими назвами, такими як мережа речей (Web of Things), Інтернет товарів (Web of Goods), Інтернет всього (Internet of Everything) і хмара речей (Cloud of Things). Водночас інші номінації, включаючи кібер-фізичні системи (Cyber Physical Systems (CPS), індустрію 4.0 (Industry 4.0), зв'язок між машинами (Machine to Machine Communications (M2M), систему систем (System of Systems (SoS) і зроблено в Китаї 2025 (Made in China 2025), тісно пов'язані з IoT, але їх слід розглядати не як ціле, а тільки як частину або доповнення до IoT². Така незгодженість вносить плутанину і непорозуміння.

Через дотримання вченими різних точок зору щодо розуміння самого концепту «штучний інтелект» він має широкий спектр репрезентацій. Практика показує, що і викладачі і здобувачі освіти можуть мати різне уявлення про ШІ. Окрім цього його смислове значення варіюється залежно від галузі знань, в якій це поняття використовується, що гальмує в цілому розуміння ролі ШІ та його впровадження, зокрема в освіті. І, як наслідок, науковці сумніваються, що у найближчому майбутньому

¹ Pelánek, R. (2022). Adaptive, Intelligent, and Personalized: Navigating the Terminological Maze Behind Educational Technology. *Int J Artif Intell Educ* 32. 151. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00251-5>

² Lapenna Sergio (2022, January 1). What is Internet of Things (IoT)? *Real Technologie*. Retrieved from <https://www.rtsrl.eu/blog/what-is-internet-of-things-iot/>

будь-яка значна уніфікація термінології буде можливою. На їхню думку, «реалістичний і все ще дуже корисний крок уперед полягає в тому, щоб зробити термінологію, яка використовується в окремих наукових роботах, більш чіткою»¹.

Термінологічна невизначеність також шкодить іншим застосуванням ШІ, зокрема, «термінологія особливо важлива у випадку технік персоналізації, де смислові нюанси часто мають вирішальне значення»².

Крім того, певні труднощі комунікації зі ШІ у здобувачів освіти спричинені невмінням чітко і зрозуміло сформулювати питання запиту, що призводить до неефективного пошуку інформації. Отже, на порядку денному сучасної освіти актуалізується питання формування культури логічної діалогової комунікації, потреба в освітніх курсах, спрямованих на навчання точному та чіткому формулюванню запитів.

Новітні технології також змінюють і підхід до викладання, оновлення методики. Виникає більше можливостей для активізації візуального сприйняття інформації, наприклад, за допомогою презентацій. Крім цього розглядається достатньо великий потенціал ШІ для покращення роботи викладача, тому що ШІ може взяти на себе функції оцінювання результатів навчання, розвантажити викладачів від оформлення певних документів. Деякі елементи та системи вже є звичайними у нашому житті, приміром, ЗНО чи система «Деканат» у закладах вищої освіти України, але деякі, наприклад, голограми викладачів, роботи, якими пропонують замінювати живих людей, ще сприймаються як дещо фантастичне та далеке. Але, якщо взяти до уваги, яке значення та які кошти вкладають передові країни у розвиток ШІ та його впровадження у наше життя в цілому (наприклад, Китай, який зараз займає друге місце у розвитку ШІ після США, а планує досягти лідерської позиції, акумулюючи до 2030 р. у фундаментальній галузі 150 млрд доларів, у суміжних відповідно – 1,5 трлн. доларів; до того ж STEM-дисципліни в освітньому середовищі Китаю за значенням дорівнюють англійській мові, а програмування стає базовою навичкою в добу ШІ³), а *глобальний штучний інтелект на ос-*

¹ Pelánek, R. (2022). 151.

² Ibid.

³ Кіктенко, В. О. (2018.11.05). Розробка штучного інтелекту в Китаї як шлях до глобального технологічного лідерства. *Українська асоціація китаєзнавців*. Retrieved from <https://sinologist.com.ua/kiktenko-v-o-rozrobkashtuchnogo-intelektu-v-kytayi-yak-shlyah-globalnogo-tehnologichnogo-liderstva/>

вітньому ринку оцінюється в 1,75 мільярда доларів США в 2021 році, і очікується, що він досягне 17,43 мільярда доларів США до 2028 року, то такий розвиток подій може настати у найближчі часи. Тому ми маємо враховувати не тільки корисні можливості, але усі потенційні небезпеки такого надшвидкого процесу і взаємин зі ШІ.

Однією з таких небезпек при роботі з технологіями є відсутність особистого спілкування. Все частіше відбувається спілкування не з людьми за допомогою ШІ, а безпосередньо зі ШІ, що може призводити до соціально-психологічної дезадаптації.

Ще одна проблема полягає «у відсутності безперервного спілкування або синергетичної взаємодії людини та комп'ютера. Ця взаємодія є складною, оскільки ані інформація та дані учня, ані стан системи не є статичними чи простими. Обидва мають складну ієрархічну структуру і обидва динамічно змінюються під час процесу навчання»¹. У зв'язку з цим F. Ouyang та P. Jiao розглядають таку можливість, щоб «система штучного інтелекту підтримувала постійний збір і аналіз даних від здобувачів освіти, і надавала їм дослідницькі можливості в режимі реального часу для прийняття рішень щодо навчання»². Вони вважають це «критично важливим, щоб системи штучного інтелекту пропонували аналіз даних у реальному часі та негайний зворотний зв'язок для учня, а учень міг використовувати цей зворотний зв'язок для покращення поточних процесів навчання»³. Але застосування подібної практики актуалізує питання законності збирання такої інформації (тим більше у неповнолітніх), адже нині ще відсутні механізми правового регулювання таких моментів.

Серед важливих завдань розвитку та уніфікації діяльності наукових шкіл та розвитку навчальних студій в межах Європейського простору вищої освіти гостро постало завдання про підвищення викладацького рівня та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. На перший погляд зацікавленість у використанні ШІ тут зрозуміла, адже саме ШІ може аналізувати прогалини, моделювати системні рішення для розвитку особистості персонально, створювати можливості для підвищення рівня самоосвіти та освіти викладачів, зокрема, через спрямування на відібрані

¹ Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>

² Ibid.

³ Ibid.

і рекомендовані підвищення кваліфікації та наукові заходи – міжнародні конференції, стажування і т. ін. ШІ може ставати у пригоді і при рекри-тингуванні, або в пошуку місця роботи власне викладачем чи дослідником. Цифрові технології допомагають авторам наукових статей у перевірці на доброчесність, беруть участь у редагуванні. У той же час деякі новації викликають дискусії етичного плану.

Інструменти ШІ для навчання стають все популярнішими та потужнішими, але як ви можете довіряти їм у підтримці ваших навчальних цілей і потреб? Якщо сприймати ШІ як машину, що імітує і демонструє «людські» когнітивні навички, пов'язані з людським розумом, такі як «навчання» та «вирішення проблем»¹, то таке питання автоматично має скасовуватися. Річ у тім, що у разі наділення машини відповідними когнітивними якостями вона демонструватиме систему людського мислення. Тому, якщо виходити з того що ШІ – технічна система, котра на базі моделей когнітивних функцій людини здатна виробляти та реалізовувати оптимальні рішення в умовах реальності, наділення ШІ компетентностями відповідного фахівця чи сотень тисяч фахівців вже знімає питання як цілей так і потреб. За таких умов ШІ зможе проаналізувати і запропонувати ті результати, котрі в умовах реального часу будуть необхідні для прирошування знань, у тому числі, з урахуванням особливостей суб'єкта навчання.

Зараз ми маємо справу з технологіями початкового ШІ, і, дещо, спрощеними підходами до ШІ як остаточного продукту: ШІ називають і програмне забезпечення, і системи, і елементи робототехніки, і об'єкти Інтернету речей. І тому питання має дуже чутливий ракурс: чи можуть ті об'єкти, які сьогодні відносять до ШІ, але які виступають лише компонентами потенційного дійсного ШІ, досягати цілей, поставлених до системи з когнітивними механізмами, аналогічними до таких механізмів людини?

Якщо проводити аналогію між ШІ та інтелектом людини, здатність до прийняття рішень ШІ є основним його визначальним критерієм. І тому, безумовно, дійсним ШІ можна вважати лише самостійний і здатний до аналізу і прийняття самостійних рішень об'єкт, адже саме технологічне «вирішення» проблем і є основною задачею розробок ШІ.

¹ Russell, S., & Norvig, P. (2021). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th US ed.). Hoboken: Pearson. ISBN 9780134610993. LCCN 20190474. P. 2.

Відмінність систем, які зараз часто відносять до ШІ, криється у відмінності наведених визначень ШІ та змісту поняття Інтернет речей, котрі являють собою «сукупність взаємодіючих технічних систем і комплексів, що складаються з мікропроцесорів, сенсорів, пристроїв, систем передачі даних, локальних та/або розподілених обчислюваних ресурсів і програмних засобів, призначених для реалізації суспільних відносин, в тому числі, пов'язаних з наданням послуг або проведенням робіт, на основі використання безлічі різноманітних даних і мережі Інтернет за безпосередньої участі або без участі суб'єктів цих відносин (юридичних або фізичних осіб)».¹ Але і в такому випадку цілі навчання не перекладаються на «нерозумну» техніку, якою б складною вона не була, адже контроль за об'єктами Інтернету речей здійснює компетентна людина.

Отже, розглядаючи технології ШІ, і частково, хоча і некоректно, віднесені до них об'єкти Інтернету речей як інструментарій освіти, спостерігаємо і позитивні тенденції та взаємообумовленість усіх компонентів низки штучний інтелект & освіта & знання в розвитку та функціонуванні, що не виключає і наявності певних проблем, які вимагають вже сьогодні глибокого осмислення.

Від самого зародка «феномен штучного інтелекту пов'язаний із початком опрацювання комп'ютерних технологій та усвідомленням його з позицій когнітивізму: як інструмента для розуміння процесу навчання людей з подальшою орієнтацією на розвиток ШІ»². Тому сьогодні лишаються актуальними і первинне, «чисте» бачення перших розробників ШІ правильних шляхів принципів його формування: Джона МакКарти, Аллена Ньюелла, Герберта Саймона, Алана Тьюрінга та інших, котрі зосередили увагу на програмному забезпеченні, яке потребувало виявлення інтелектуальних здібностей людини в їх мовному втіленні для можливостей «імітації» подібних машиною, пошуку схожості та відмінності між діяльністю програми та суб'єктом-людиною. Акцентуючи увагу на ШІ, вони спрямували свої зусилля на створення програми, яка могла б пояснювати та запускати програми, ставити запитання і відповідати на них. Перші програми відносили до простих, тому що в них був відсутній

¹ Баранов, О. А. (2016) Інтернет речей» як правовий термін. *Юридична Україна*.. 5-6. 100.

² Варинський, В. (2022). Сучасні напрямки соціально-правових досліджень штучного інтелекту. *Наукові перспективи*. 12 (30). 302. Retrieved from [https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-12\(30\)-299-310](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2022-12(30)-299-310).

елемент мислення, а забезпечення та імітація, які були основною метою, не є аналогами поняття освіти.

З часом програми ставали все складнішими. ШІ як «об'єкт навчання» постійно вдосконалювався. Оновлені теоретичні засади у поєднанні з доступністю даних і потужністю обробки принесли значні успіхи при вирішенні різних, навіть дуже складних завдань, таких як розпізнавання мови, класифікація зображень, автономні транспортні засоби, машинні системи перекладу, відповіді на запитання.

Мірою вдосконалення ШІ постало й питання: а чи можемо ми визначити таке удосконалення як саме навчання чи освіту ШІ? Поняття освіти розглядається вченими у поєднанні знання й мислення, яке, на думку Е. Морена, визначається як «сполучне мислення» (*connective thinking*)¹. Dewey трактує освіту «як науковий метод, за допомогою якого людина вивчає світ, набуває сукупних знань про значення та цінності, але ці результати є даними для критичного вивчення та розумного життя»². Отже, освіта повинна використовувати прогресивну організацію предмета для того, щоб розуміння цього предмета могло проявити значення та достатність проблем. Наукові дослідження ведуть до досвіду та розширюють його, але цей досвід є освітнім лише у тій мірі, в якій він спирається на безперервність значущих знань і в тій мірі, в якій ці знання змінюють або «модують» світогляд, ставлення та навички тих, хто вчиться. Отже, справжня освітня ситуація має поздовжні та поперечні виміри. Вона і історична, і соціальна³. Зазначені характеристики відображені і в енциклопедичному визначенні: «Освіта – процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості»⁴. Як розуміємо, дана дефініція не може бути застосована для характеристики «освіти» ШІ. Виконуючи надскладні завдання, ШІ позбавлений ціннісно-орієнтованого знання, спрямованого на самореа-

¹ Морен, Е. (2014). Шлях за майбутнє людства. [Пер. з фр. С. Марічева]. Київ : Ніка-Центр, 124.

² Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The educational forum*. 50(3).5.

³ Dewey, J. (1986, September). 5.

⁴ Гончаренко, С. У. (2008). Освіта. *Енциклопедія освіти*. 616.

лізацію людини. На переконання І. Доннікової та Н. Кривцової тільки «в контексті культури знання включається в процес виробництва цінностей та смислів людського існування, допомагає досягти стану розуміння»¹. Тобто, відсутність розуміння як складного психічного процесу в культурно-ціннісному контексті не дає підстав використовувати термін «навчання» ШІ у традиційному його розумінні.

Найскладніша проблема у межах дослідження ШІ – етична. Вона включає механізми оцінки «рівнів етичної готовності» для відповідних «рівнів технологічної готовності» та відповідні механізми для включення методів підвищення етики безпосередньо в розробку стандартів (наприклад, технології підвищення конфіденційності, пояснення, людиноцентричний підхід тощо).

Щодо етичних міркувань впровадження ШІ в освіту, то вони мають і загальний – той що стосується всіх сфер застосування ШІ, його соціалізації² і спеціальний характер щодо системи освіти і науки.

До загальних етичних пересторог впровадження ШІ, які мають відношення до світу і науки, належать втрати живого спілкування людей, зниження емоційного забарвлення – максимальна прагматизація відносин людини з ШІ. Напевно, в освіті, яка є ще й певною ланкою соціалізації, набуття перспективних професійних контактів, просто віднаходження друзів, ШІ буде знижувати такі можливості. Звичайно, і в рекрутингу, якщо ШІ вийде на рівень змагання з людиною, він даватиме значно вищі показники, перемагаючи людину у швидкості, ефективності, працездатності.

Навіть зараз практики застосування технологій ШІ в системі освіти вже викликають багато нарікань через генерацію текстів, наприклад, або ж підказки здобувачам під час контрольних заходів. Такі ж ситуації спостерігаються і в науковій діяльності, в якій ШІ вже доволі часто використовується як недоброчесний «помічник» в написанні дисертацій і пошуку «винаходів».

¹ Доннікова, І. Кривцова, Н. (2019). Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політичні студії*. 26, 33

² Карчевський, М. В. (2017). Основні проблеми правового регулювання соціалізації штучного інтелекту. *IT-право: проблеми та перспективи розвитку в Україні: збірник матеріалів II-ї Міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 17 листопада 2017 р.)*, 93-99.

Все частіше з'являється інформація, що наукові роботи можуть генеруватися ШІ. Чи маємо ми право у такому випадку говорити про знання як результат творчості? На нашу думку це суперечить самому змісту створювального знання, тому що останнє характеризується як «ціннісно-орієнтоване знання, спрямоване на самореалізацію людини у складному світі»¹.

У байсівській теорії прийняття рішень є поняття про інформаційну цінність – очікувану корисність знання. Крім того, що користь від таких робіт підлягає сумніву, існує ще й етичний аспект. Якщо згідно з академічною доброчесністю наукова стаття чи дипломна/магістерська робота не оприлюднюються, поки не пройде перевірку на плагіат, то про яку доброчесність ми можемо говорити щодо таких статей? Цією проблемою стурбовані і провідні наукові видавництва. Так, представники видавничого дому Elsevier заявили, що ШІ не може бути зазначений як автор, і що його використання має бути належним чином позначено. Такої ж думки дотримуються головні редактори Nature і Science². Щодо цієї проблеми тут не можна оминати питання *про юридичну відповідальність*: хто буде нести відповідальність, якщо у статтях, згенерованих ШІ, буде міститися неточна, неправдива чи неетична інформація. У зв'язку з цим у березні 2023 року Ілон Маск та багато інших експертів з індустрії ШІ закликали до шестимісячної перерви у роботах з подальшого розвитку ШІ для розробки протоколів безпеки та створення правової бази у цій галузі,

Доброчесність є основною спеціальною пересторогою включення ШІ в освіту і науку. Так само як є неетичним позбавлення академічної спільноти чесною та ефективною співпраці з ШІ. В світі вже є практичні приклади унормування етики використання ШІ в освіті і в науці. Так, в Іспанському IE University у 2024 році був прийнятий Маніфест ШІ (IE University AI Manifesto³), в преамбуля якого зазначено: «Ми бачимо появу генеративного штучного інтелекту як величезну можливість покращити

¹ Доннікова, І. Кривцова, Н. (2019). Створювальне знання в мультидисциплінарному освітньому контексті. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політичні студії*. 26, 33

² Liebrez, M, et al. (2023, February 6.) Generating scholarly content with ChatGPT: ethical challenges for medical publishing. *The Lancet Digital Health*. Retrieved from doi: 10.1016/S2589-7500(23)00019-5

³ IE University AI Manifesto. (2023, May). *Institutional Statement on Artificial Intelligence* Retrieved from <https://docs.ie.edu/IE-University-Statement-on-AI.pdf>

нашу педагогіку, сформувати відповідальних лідерів, здатних протистояти сучасним світовим викликам, і дати їм змогу бути більш креативними, гнучкими та продуктивними»¹. І IE Unaversity ефективно просуває саме етичне використання ШІ та працює над запобіганням його неправильно-го використання. Прагнучи внести свій внесок у дискусію щодо етичних та управлінських проблем ШІ навчальний заклад розробив академічну політику, щоб пояснити, як використовувати ці інструменти в класі та збагатити досвід студентів. Більш того, така політика і настанови включені в освітні програми бакалаврського та магістерського рівнів. Згідно з Маніфестом університету IE: «Штучний інтелект — це можливість трансформувати освіту, інновації та дослідження, яка дається раз у сторіччя»².

Етичні освітняські правила використання ШІ мають оцінювати реальні можливості вже наявних технологій, що відносяться до зародків ШІ, та унормувати їх корисне і чесне використання в середовищі викладачів, студентів, адміністрацій.

На даний час розповсюджені системи ШІ, які були розроблені без урахування таких соціальних цінностей, як справедливість, відповідальність і прозорість. Розуміючи це, ЮНЕСКО наголошує, що штучний інтелект в освіті пропонує унікальну можливість трансформувати методи викладання та навчання та розв'язувати основні освітні виклики, підкреслюючи при цьому необхідність політики, яка зосереджується на залученні та справедливості у впровадженні штучного інтелекту в освіті³.

Завдання, що стоять перед штучним інтелектом та людиною різні. Штучний інтелект ефективно вирішує повторювані завдання, які вимагають швидкого виконання, від простих до надзвичайно складних. Це й обробка величезних обсягів даних, розпізнавання складних закономірностей або обчислення багатьох факторів за послідовними правилами теорії ймовірностей та ін., але штучний інтелект не здатний врахувати людський досвід, наміри, етичні, правові, соціальні міркування та юридичні наслідки, адже люди керуються не тільки потребою виконання завдань, але й нормами і цінностями. Відсутність цих якостей у штучного інтелекту викликає занепокоєння дослідників щодо здатності таких систем

¹ IE University AI Manifesto. (2023).

² Ibid.

³ Miao, F.; Holmes, W. (2023. May. 16). Guidance for Generative AI in Education and Research, UNESCO Report. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

вести себе коректно відповідно до правових обмежень та моральних цінностей. Люди ж довели свою перевагу в діяльності, яка вимагає системного мислення. Людський інтелект унікальний, людина здатна «міркувати, досягати цілей, розуміти та створювати мову, сприймати та реагувати на сенсорні дані, доводити математичні теореми, грати в складні ігри, синтезувати та узагальнювати інформацію, створювати мистецтво та музику і навіть писати історії»¹.

Люди гнучкі, творчі, емпатичні та можуть адаптуватися до різних умов. Крім того, людина у сумісній роботі спроможна запобігти помилкам і невдачам, які може спричинити система штучного інтелекту, котра працює ізольовано, а зворотний зв'язок здатний зменшити ризики і привести до ефективного циклу вдосконалення системи.

Отже, і людина, і штучні агенти складних систем можуть не тільки спільно еволюціонувати, навчатися та досягати найкращих результатів у тандемі², а й приймати осмислені рішення з урахуванням етичних, юридичних і соціальних оцінок.

Незважаючи на багатообіцяючі підходи, використання освітніх технологій на основі ШІ потенційно створює численні ризики, які необхідно враховувати. Методи ШІ, які використовуються в сучасних освітніх технологіях, часто керуються даними, різноманітними персональними, поведінковими, педагогічними, біометричними даними чи даними взаємодії про учнів. Це викликає серйозні етичні проблеми щодо конфіденційності та безпеки: кому належать дані учнів? Хто може мати доступ до перегляду та використання? І для яких цілей? Чи збираються та використовуються дані високої якості та з якомога меншою упередженістю? І як алгоритм ШІ може це зробити? Чи розроблено таким чином, щоб уникнути дискримінації, наприклад, під час автоматизованого оцінювання іспитів? Крім того, результати алгоритмів ШІ можуть відрізнитися через їхню конструкцію та складність, часто важко зрозуміти та призвести до непрозорих рішень³. Ці питання та проблеми ще потребують вирішення.

¹ Nilsson N. J. The quest for artificial intelligence. Cambridge University Press, 2009. P. 13.

² Akata Z. et al. A research agenda for hybrid intelligence: augmenting human intellect with collaborative, adaptive, responsible, and explainable artificial intelligence. *Computer*. 2020. Vol. 53. №. 08. P. 18-28.

³ Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., ... & Gašević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100075.

Використання штучного інтелекту в освіті повинно враховувати загальні суспільні цінності, моральні та етичні міркування; зважити відповідні пріоритети цінностей, які дотримуються різні зацікавлені сторони в різних мультикультурних контекстах; пояснювати його міркування; і гарантувати прозорість¹.

Окрім таких «етичних проблем», нові технології кидають виклик чинним нормам і концептуальним системам, що становить особливий інтерес для філософії та права. Адже, коли ми розуміємо технологію в її контексті, нам потрібно сформуванати нашу суспільну реакцію, включаючи регулювання та закон.

Для регулювання ШІ у світовому співтоваристві окреслилися базові принципи ШІ, що передбачають дотримання інтересів людини, відповідальності, прозорості, узгодженості прав та обов'язків, які прописані у базових етичних документах. Наприклад, етичні норми нового покоління, що прописані в «Етичному кодексі» Китаю, висувують шість основних етичних вимог, включаючи підвищення добробуту людини, сприяння чесності та справедливості, захист конфіденційності та безпеки, забезпечення керованості та довіри, посилення відповідальності та підвищення етичної грамотності².

Європейській підхід в пріоритеті ставить надійність ШІ та також орієнтує на розвиток довіри у вимірах етичності, законності та безпеки³. Запропонований Європейською Комісією в квітні 2021 року та схвалений Європейським парламентом і Радою в грудні 2023 року, Закон про штучний інтелект спрямований на усунення потенційних ризиків для здоров'я, безпеки та основних прав громадян, одночасно підтримуючи розвиток інноваційного та відповідального ШІ в Європі, базується на нормативно-правових засадах щодо штучного інтелекту, які надають можливу допомогу щодо покращення якості, надійності і прийнятності

¹ Dignum, V. (2018). Ethics in artificial intelligence: introduction to the special issue. *Ethics and Information Technology*, 20(1), 1-3.

² 《新一代人工智能伦理规范》. (2021年09月26日). 中华人民共和国科学技术部. Retrieved from https://www.most.gov.cn/kjbgz/202109/t20210926_177063.html

³ Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial intelligence Act) (EUR-LEX, 21/04/2021). *An official website of the European Union* URL: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/proposal-regulation-laying-down-harmonised-rules-artificial-intelligence>

продуктів на основі ШІ в різних сферах застосування, зокрема, у сфері освіти та навчання, де застосування штучного інтелекту безпосередньо впливає на особисту кар'єру

Здобувачі освіти повинні мати стандарти штучного інтелекту, що сприяють прозорим, зрозумілим, неупередженим, надійним та безпечним програмам ШІ.

Спрямування Європейського вектору розвитку використання ШІ в 2024 році набуло нового подиху з прийняттям 13 березня 2024 року Європейським парламентом і схваленням Радою Європи 21 квітня 2024 року Закону про штучний інтелект (Artificial Intelligence Act).¹ Цей акт спрямований на створення спільної нормативно-правової бази для ШІ в Європейському Союзі. Сфера його застосування охоплює всі типи ШІ у найширшому діапазоні секторів, але містить винятки для використання ШІ для військових цілей, національної безпеки, досліджень і непрофесійних цілей. Освіта і наука, за виключенням таких сфер, не входить до переліку обмежень, і на неї поширюються загальні норми вказаного акту.

Закон про ШІ має на меті класифікувати та регулювати додатки ШІ на основі ризику заподіяння шкоди. Ця класифікація включає чотири категорії ризику («неприйнятний», «високий», «обмежений» і «мінімальний»), а також одну додаткову категорію – для ШІ загального призначення. Згідно такої класифікації, системи ШІ, які вважаються такими, що становлять неприйнятний ризик, заборонені.

Високоризикові системи ШІ повинні відповідати зобов'язанням щодо безпеки, прозорості, якості та проходити оцінку відповідності.

Програми ШІ з обмеженим ризиком мають лише зобов'язання щодо прозорості, а ті, що становлять мінімальний ризик, не регулюються.

Окремо ШІ загального призначення висуваються вимоги прозорості з додатковими та ретельними оцінками, коли представляють особливо високі ризики.

Наведений Закон сьогодні є першим і основним актом для розвитку правового регулювання використання ШІ в Європі, і, настановою для

¹ Artificial Intelligence Act P9_TA(2024)0138 European Parliament legislative resolution of 13 March 2024 on the proposal for a regulation of the European Parliament and of the Council on laying down harmonised rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain Union Legislative Acts (COM(2021)0206 – C9-0146/2021 – 2021/0106(COD)). Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2024-0138_EN.pdf

розвитку подібних актів в інших регіонах світу. Для України це питання актуальне в усіх сферах життєдіяльності, де наявна перспектива використання ШІ, у тому числі в освіті, і в державі має розвиватися законодавство, спрямоване на регулювання інновацій.

Вказаний акт, фактично, дає підказку законодавцві національних держав – членів ЄС напрями правового регулювання ШІ, котре необхідно проваджувати заздалегідь, задля того, щоб некерований ШІ не мав можливості вийти з-під контролю.

Напевно, такий розвиток подій в законодавчому полі Європи має відбитися і на національному рівні, і в Україні слід очікувати розробок не лише стратегічних документів, а й регулюючих впровадження ШІ нормативних актів та етичних правил використання ШІ в різних галузях життєдіяльності, у тому числі в освіті та в науці.

Дослідження ШІ в освіті показало, що суспільство зіткнулося з новим форматом репрезентації й отримання знань, використання новітніх інструментів та розробки етичних і законодавчих норм щодо зміни і модифікації освітнього простору.

Новим типом освітнього інструменту визнано ШІ, що спричинило обговорення чотирьох ключових питань: 1) як забезпечити інклюзивне та справедливе використання ШІ в освіті; 2) як скористатися перевагами ШІ для покращення освіти та навчання; 3) як сприяти розвитку навичок для роботи та життя в епоху ШІ; 4) як забезпечити прозоре використання освітніх даних, яке підлягає перевірці.

У зв'язку з цим сформувався три ключових напрямки, які сьогодні визначають розвиток галузі: 1) технологічна грамотність (знання можливостей технологій та програм і уміння працювати з ними); 2) етично-правова освіченість; 3) комунікативна компетентність. Важливо підкреслити, що зазначені питання не є відокремленими векторами застосування технології ШІ, це інтеграція педагогічних, соціальних, культурних, економічних, етико-правових аспектів, орієнтованих на європейські цінності, людиноцентричний підхід в особі здобувача освіти, модернізацію освіти, а отже, на прогресивний розвиток суспільства.

ДОДАТКИ

Додаток 1

АЛГОРИТМ ВИКОНАННЯ АНАЛІТИЧНОГО ЗАВДАННЯ

з використанням методологічно-методичного інструментарію
психотерапевтичної концептуалізації
SMART-моделі «МАПА»
(автор Кривцова Н. В.)

Мета:

- визначитися із змістом понять «інформація» – «знання» – «розуміння» – «смысл»;
- усвідомити межі власного досвіду і мету їх змінювання;
- самооцінювання особливостей власних когнітивних стратегій під час аналізу тексту для розкриття ключових ознак досліджуваного феномену;
- покрокова обробка тексту; пошук смисл-формуючих одиниць, які дають можливість виявити його об'єктивний смисл;
- складання смислової мапи і виявлення смисл-утворюючих одиниць, формулювання власної думки щодо проблеми, яка аналізується в тексті.

1. Знайомство зі змістом тексту та його назвою (якщо є)

1) Прочитайте текст, виділіть в ньому окремі інформаційні блоки та позначте їх смисл.

2) Оберіть ключові слова, за допомогою яких саме Ви збираєтеся розкрити сутність і зміст досліджуваних інформаційних блоків.

3) Оберіть «назву» кожному інформаційному блоку та первинну форму зображення ключових ідей смислової мапи.

2. Опрацювання тексту та створення його смислової мапи

2.1. Читаючи текст, виділяйте послідовно інформацію (поняття, твердження, докази, аргументацію тощо) у кожному смисловому блоці (реченні, абзаці або кількох абзацах):

«+» – яка Вам відома;

«-» – яка є новою або суперечить Вашим уявленням;

«?» – яка незрозуміла або викликала бажання дізнатись більше;

«!» – яка вразила оригінальністю, несподіваністю (думки, висновку, ідеї);

«0» – це лише думка автора тексту, але для мене – «пусті слова».

2.2. Прокоментуйте за допомогою декількох фраз свої оцінки:

«-» – зверніть увагу на ті блоки тексту, які позначені знаком «мінус»; запишіть, що саме є новим або суперечить Вашим уявленням, поясніть, чому;

«?» – зверніть увагу на блоки тексту, позначені знаком «питання»; запишіть, що саме викликало питання, залишилось незрозумілим;

«!» – зверніть увагу на блоки тексту, позначені знаком оклику; запишіть, що саме Вас вразило і чому;

«0» – зверніть увагу на «нулі» в тексті. Поясніть, чому ці слова (ідеї, місли, форми речень тощо) Вам байдужі.

2.3. Створіть когнітивну мапу смислових блоків у вигляді трикутника (зірочки, спіралі тощо) та знайдіть місце ключовим ідеям тексту і обраним смисл-формуючим одиницям.

2.4. Зверніть увагу на ті інформаційні блоки тексту, пропускаючи які, ви більш розумієте його зміст. Запишіть, що саме в цих блоках є новим або суперечить Вашим уявленням; поясніть, чому на них не треба звертати увагу, або додайте знайдені сенс-утворюючі одиниці, що розкривають зміст і значення цього блоку для Вас тут-і-зараз до загального списку.

2.5. Зі смислових одиниць, які залишились, створіть «заголовки», що відображають зміст кожного з блоків смислових мап. Виділені сенс-утворюючі одиниці кожного блоку випишіть у стовпчик та викресліть ті, без яких ви все одно розумієте, про що йдеться, або замініть більш доцільним.

2.6. Створіть єдину смислову мапу, яка узагальнює зміст тексту та позначте на ній свій шлях від смислових одиниць тексту до смисл-формуючих одиниць інформаційних блоків та сенс-утворюючих одиниць Вашого знання. Поясніть загальний зміст, мету пізнання та значення досліджуваного феномену.

2.7. Підберіть назву, яка асоціюється зі змістом досліджуваному феномену («Ім'я», NIK та/або додайте узагальнюючий малюнок), що також розкриває зміст сенс-формо-утворюючих одиниць Вашого шляху від ідентифікації власного досвіду пізнання феномену (+,-,0,?,!), сутність якого намагався донести автор тексту, до автентичності отриманого Вами знання. В чому ваші думки збігаються, а в чому ні. Поясніть сутність протиріч.

3. Пошук додаткової інформації до блоків, позначених «->» і «?», їх опрацювання та створення когнітивної (смислової) мапи досліджуваного феномену

Цей етап передбачає самостійний пошук інформаційних джерел (користуючись в тому числі й рекомендованою літературою до курсу), які б допомогли знайти відповіді на питання, що виникли, а саме:

- уточнити зміст незнайомих понять;
- більш детально ознайомитись з колом наукових проблем, що аналізуються в тексті та ін.;
- виявити їх між- або трансдисциплінарний характер, зв'язок з проблемами суміжних галузей науки тощо.

Зверніть увагу на незнайомі терміни, поняття або їх сполучення; знайдіть в інформаційних джерелах пояснення їх значення. Запишіть, що нового про досліджувану проблему Ви дізналися після з'ясування сенсу цих понять ?

Створення смислової композиції

Завдання: Проаналізуйте створену мапу:

1. Скільки смислових одиниць з блоків, раніше позначених знаками «->» і «?», увійшло до мапи?
2. Чи додали Ви до мапи власні смислові одиниці, яких не було в тексті? Якщо так – які саме і для чого?

3. Якщо «розгортати» мапу далі, з якої смислової одиниці Ви б почали, в якому напрямку, яку б смислову одиницю додали?

Чи донесли Ви сутність досліджуваної інформації і значення отриманого знання? Чи змінилась після роздумів над формою і змістом смислової композиції, яка об'єднала смисл-формулюючі і сенс-утворюючі одиниці, «назва» і форма відображення сутності досліджуваної інформації. Чи зацікавив Вас досліджуваний феномен?

ПРИКЛАДИ ОПРАЦЮВАННЯ ТЕКСТУ А. КАМІУ «МІФ ПРО СІЗИФА»

Міф про Сізіфа. Уривок.

Ціна
земних
пристрастей

Стає очевидним, що Сізіф є героєм абсурду. Таким він є як у своїх пристрастях, так і в своїх муках. Зневага до богів, ненависть до смерті і жага до життя далися йому коштом невимовних страждань, коли людина змушена робити діло, якому немає кінця. Таку ціну треба сплачувати за земні пристрасті.

Тас
усвідомлення
наслідку

Саме під час сходження в долину, цієї паузи, Сізіф мене й цікавить. Його виснажене обличчя поряд із каменем саме вже обернулося на камінь! Я бачу, як ця людина важким, але впевненим кроком спускається долу, до страждань, кінця яким не видно. Цей час, коли можна звести дух і який постає так же неминуче, як його лихо, є часом усвідомлення. Щомігті, відтоді, як він покинув вершину і поволеньки заглиблюється в лігвище богів, він вивисується над своєю долею. Він міцніший від свого кам'яного валуна.

Утіка
після
страждань

Отже, якщо в певні дні сходження долу супроводжується стражданням, то воно може супроводжуватися й утіхою. Це слово цілком доречне. Я ще уявляю Сізіфа, коли він повертається до свого кам'яного валуна. Отож спочатку долу страждання. Коли земні образи надто цупко тримаються в пам'яті, коли поклік щастя стає надто наполегливим, тоді буває, туга підступає до людського серця; це перемога кам'яного валуна, саме тоді людина обертається на камінь. Незмірна скорбота стає заважкою ношею. Але гнітючі істини відступають, коли їх розпізнають. ☹

Абсурд
за крок
до щастя

Перед тим, хто пізнає абсурд, завжди виникає спокуса написати щось на взір підручника щастя. «Що ж, нумо, такими вузькими стежками?..» Але світ лише один. Щастя й абсурд – діти однієї й тієї ж землі. Вони нерозлучні. Помилково було б запевняти, що щастя неодмінно народжується з відкриття абсурду. Проте буває, що почуття абсурду народжується від щастя. «Я визнаю, що все гаразд» – ці слова є заповітними. Вони відлунують у суворому й обмеженому всесвіті людини. Вони повчають, що не все, не цілковито було вичерпано. Вони проганяють із цього світу бога, який сюди прийшов незадоволений і з потягом до марних страждань. Вони роблять доло справою самої людини, яка мусить бути влагоджена поміж людьми.

Доля, як
безладна
послідовність
вчинків

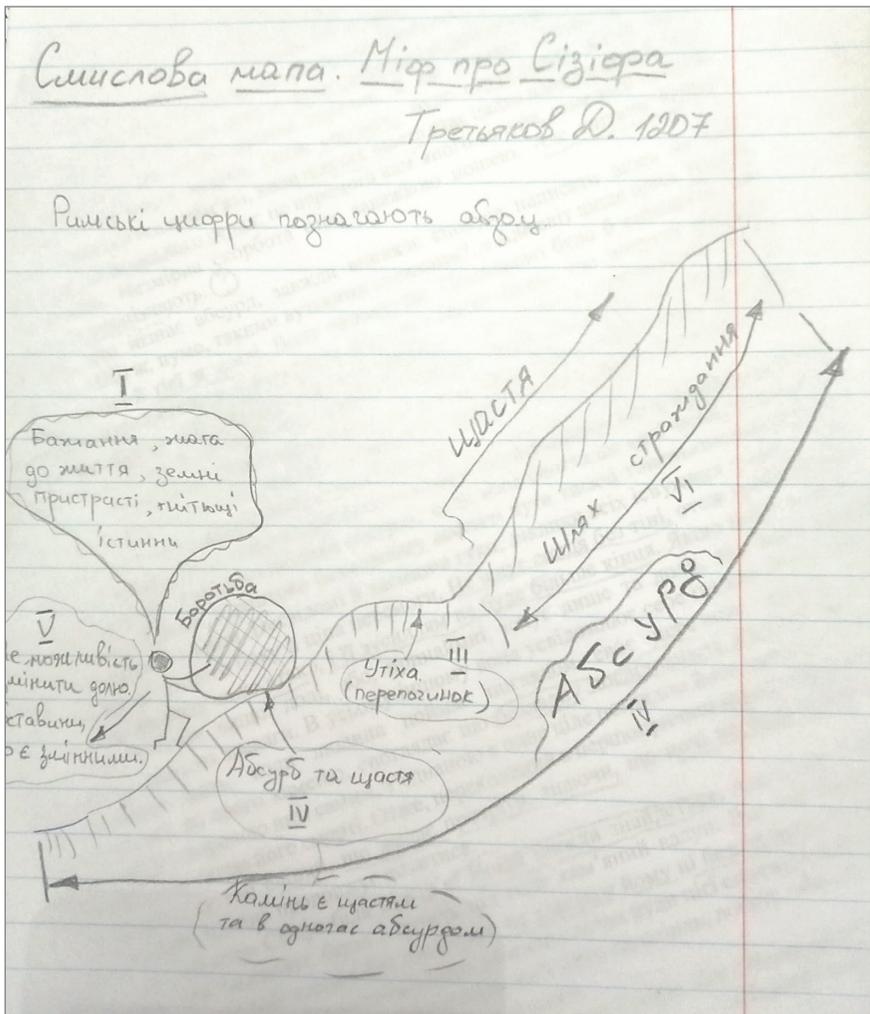
Вся мовчазна вітха Сізіфа зосереджена в цьому. Його доля належить йому. Кам'яний валун – його клопіт. Так само людина абсурду, коли вона споглядає свої муки, примушує замовкнути всіх ідолів. У раптово безмовному всесвіті чути тисячі тоненьких захоплених голосів, які линуть з землі. Несвідомі й таємничі гуки, заклики всіх існуючих подоб – така необхідність зворотного боку й ціна перемоги. Не існує сонця без тіні, отож треба пізнати ніч. Людина абсурду каже «так», і її зусиллям не буде більше кінця. Якщо існує особиста доля, тоді не існує вищої долі, або, принаймні, існує лише та доля, яку вона вважає фатальною і вартою зневаги. В усьому іншому вона усвідомлює себе газдою своїх днів. У цю невловну мить, коли людина поймає поглядом своє пережите життя, Сізіф, повертаючись до свого каменю, споглядає цю безладну послідовність вчинків, які стали його долею, створеною ним самим, з'єднаною в одне ціле поглядом його пам'яті й завчасно скріпленою печаткою його смерті. Отже, переконаний в першопричині всього людського, що є людським, як той сліпий, що жадає прозріти, знаючи, що ночі не буде кінця, Сізіф у вічному русі. Камінь продовжує котитися.

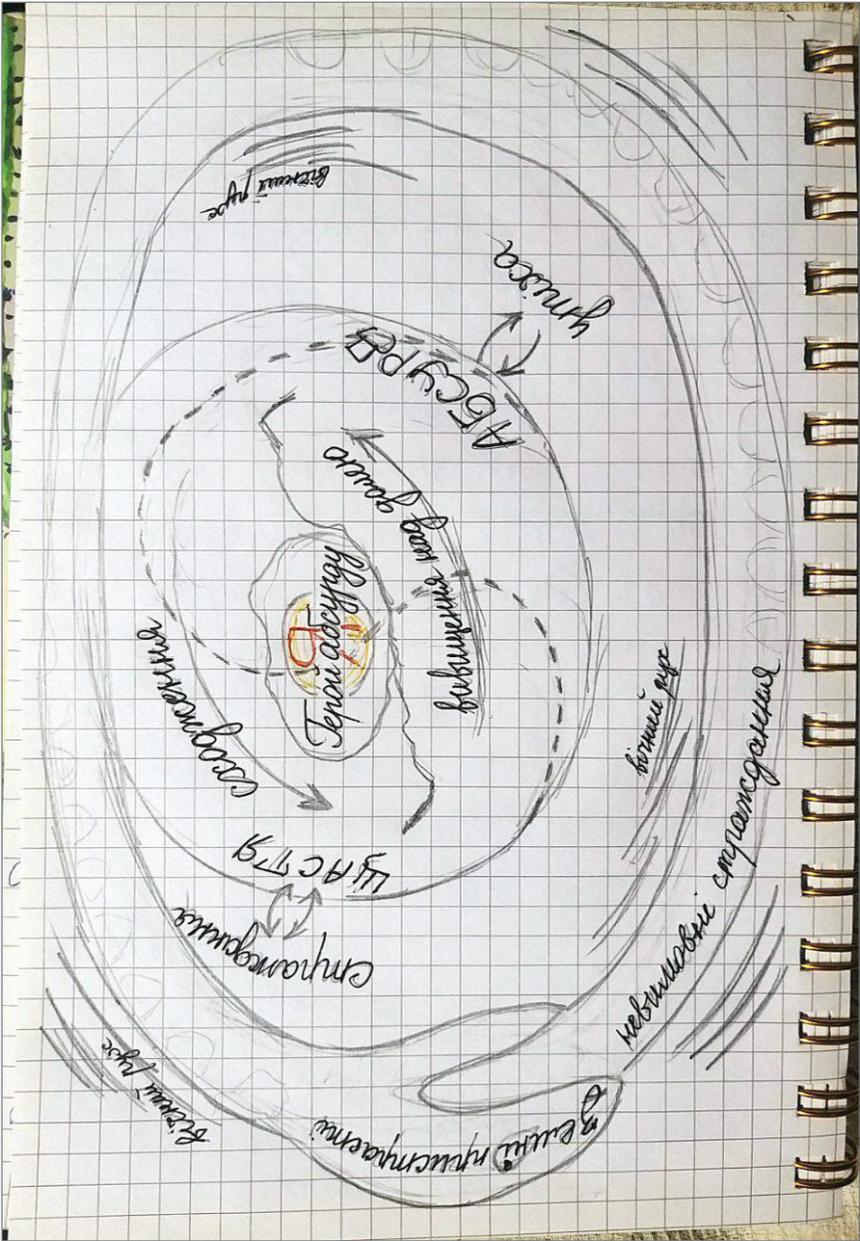
Перемота
людини
нао власною
долею

Я залишаю Сізіфа біля підгір'я! Ноша завжди знайдеться. Але Сізіф учить вищої вірності, яка заперече богів і котить під гору кам'яний валун. Він теж вважає, що все гаразд. Віднині цей всесвіт без господаря не здається йому ні безплідним, ні жалюгідним. Віднині кожен відламок цього каменю, кожний спалах руди цієї сповитої мороком гори вже самі собою творять світ. Самої боротьби, щоб зійти на шпиль, досить, аби сповнити вищерт людське серце. Треба уявляти Сізіфа щасливим.

Камю А. Міф про Сізіфа. Есе / Переклад О. Жупанського –
«Портфель», 2015. – С. 91-95.

ПРИКЛАДИ СМИСЛОВИХ МАП
ДО ТЕКСТУ А. КАМЮ «МІФ ПРО СІЗІФА»





Ілюстративний матеріал з «Методичних рекомендації для створення культурологічної мапи з використанням методу складання дайджесту в навчальній дисципліні «культурологія» (для студентів і викладачів). – Одеса: НУ ОМА, ТОВ МАПА, 2021. – 37 с. Автори: Кривцова, Н. А. Доннікова І. А.

КРОК 1: З ЧОГО ПОЧАТИ?

1. Спочатку зверніть увагу на основну літературу, розміщену в силабусі – навчальні посібники, словники, статті або монографії. Має сенс проконсультуватися з викладачем, який зорієнтує у виборі та порадить конкретні інформаційні джерела.



У вас завжди є право і можливість шукати необхідні навчальні матеріали самостійно, звертаючись до Інтернет ресурсів. Але треба пам'ятати, що вони потребують верифікації, тобто перевірки на надійність та достовірність наданої інформації. Тому рекомендовано починати з навчальної літератури.

2. Підчас відбору інформаційних джерел звертайте увагу на їх зміст, який допоможе скласти загальне розуміння обраної вами теми, виділити необхідні тематичні блоки для всебічного розкриття теми (саме в цьому найбільш корисні навчальні посібники). Для обмеження кількості джерел обирайте ті, які містять оригінальну інформацію та які ви обов'язково маєте включити до дайджесту.

На цьому етапі складається загальний список літератури з коротким зазначенням змісту кожного інформаційного джерела. Для цього необхідно:

- Записати обрані джерела відповідно до правил оформлення (згідно з вимогами ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання»).

- Додати до кожного джерела коротку анотацію: який розділ/главу ви обрали? Чому? Що для вас виявилось цікавим? Що нового дізналися?
- Виділити тематичні блоки, які розкривають обрану вами тему.
- До кожного тематичного блоку додати ключові слова або смислові одиниці.

3. Після того, як загальне уявлення про зміст дайджесту (і майбутньої культурологічної мапи) сформовано, можна продовжити самостійний пошук інформації. Чітко сформулюйте для себе, що саме ви шукаєте і до яких тематичних блоків. Чи необхідно додати нові?

Для ефективного Інтернет-пошуку використовуйте виділені вами ключові слова (п. 2). Доповнюйте їх цікавими, маловідомими, важливими фактами з *достовірних Інтернет ресурсів*.

Під час пошуку звертайте увагу не тільки на зміст текстів, але й на малюнки, схеми, ілюстрації тощо. Пам'ятайте, що культурологічна мапа – це візуалізована інформація. Підбирайте символіку до вашої мапи, яка б дала їй можливість «заговорити». Розмірковуйте над загальною композицією та формою.

Сформуйте повний списку літератури, звертаючи увагу на правила оформлення Інтернет-ресурсів.

4. Переходьте до остаточного формування дайджесту. Проаналізуйте кількість і зміст тематичних блоків – чи немає повторів? Чи до всіх блоків достатньо інформаційних джерел? Чи є необхідність ще додати тематичні блоки або джерела для розкриття теми? У разі необхідності продовжуйте пошук інформації.

5. Якщо ви вважаєте, що роботу з літературою завершено, з ключових слів до кожного тематичного блоку оберіть ті, які відображають загальний зміст теми. Спробуйте скласти з них смислову композицію майбутньої культурологічної мапи (ескіз).

6. Оформіть дайджест на свій смак, враховуючи його зміст – визначтеся із стилем або оберіть готовий варіант оформлення. Переконайтеся в тому, що дайджест готовий до презентації.



Дайджест з теми «Культура Стародавнього Китаю»
(Іваненко Влада, група 7101)

КРОК 2: ВИЗНАЧАЄМО СТУПІНЬ НОВИЗНИ ІНФОРМАЦІЇ

Культурологічна мапа – це, перш за все, форма подання інформації, специфічний «текст», з якого ми отримуємо нові знання. Саме тому зміст культурологічної мапи має бути не тільки цікавим, але й мати високий ступінь новизни.

Наступні етапи роботи (кроки 2-3) передбачають детальний аналіз обраних інформаційних джерел з метою встановлення для себе новизни культурологічної інформації.

На кроці 2 виконується робота з текстом на основі алгоритму створення смислової мапи з використанням smart-моделі «МАПА ЖИТТЯ» (автор – Кривцова Н. В.).

Для виконання роботи рекомендовано обрати з одного із джерел невеликий текст (до 2-х сторінок). При цьому слід пам'ятати – чим складніший за змістом текст ви обираєте, тим більше можливість знайти нову інформацію.

Покроково опрацюйте текст:

1. Читаючи текст, послідовно виділяйте інформацію (поняття, факти, персоналії, артефакти, пояснення, аргументацію тощо), позначаючи різними кольорами або знаками:

- інформацію, яка вам відома (наприклад знаком «+»);
- інформацію, яка є новою або суперечить вашим уявленням (наприклад знаком «-»);
- інформацію, яка незрозуміла або викликала бажання дізнатись більше (наприклад знаком «?»);
- інформацію, яка вразила оригінальністю, несподіваністю (наприклад знаком «!»);
- це лише думка автора тексту, але для мене – «пусті слова» (наприклад, знаком «0»).

2. Прокоментуйте за допомогою декількох фраз свої оцінки:

«-» – зверніть увагу на ті блоки тексту, які позначені знаком «мінус»; запишіть, що саме є новим або суперечить вашим уявленням, поясніть, чому;

«?» – зверніть увагу на блоки тексту, позначені знаком «питання»; запишіть, що саме викликало питання, залишилось незрозумілим;

«!» – зверніть увагу на блоки тексту, позначені знаком оклику; запишіть, що саме вас вразило і чому;

«0» – зверніть увагу на «нулі» в тексті. Поясніть, чому ці слова (ідеї, мислі, форми речень тощо) вам байдужі.

3. Проведіть додатковий пошук інформаційних джерел, які б допомогли знайти відповіді на питання, що виникли.

Зверніть увагу на поняття, факти, персоналії, артефакти тощо в блоках тексту, позначених «-», «?», «!», «0». Знайдіть та запишіть їх пояснення та значення (з обов'язковим зазначенням інформаційних джерел). Які з них ви вважаєте за необхідне додати до культурологічної мапи? До яких тематичних блоків? Чому ви вважаєте це важливим?

4. Запишіть, що нового про досліджувану тему ви дізналися? Як може виглядати культурологічна мапа з обраною вами теми після додавання нових ключових слів? Чи зміниться її зміст, композиція, тематичні блоки? Створіть ескіз майбутньої культурологічної мапи.

КРОК 3: ВИЗНАЧАЄМО ОСТАТОЧНИЙ ЗМІСТ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ МАПИ

На цьому етапі необхідно завершити роботу з інформаційними джерелами, оцінити їх якість та визначитися з ключовими словами, які, на вашу думку, обов'язково мають бути розміщені на мапі.

1. Складіть загальний список літератури, додавши до нього інформаційні джерела, знайдені на кроці 2.

2. Проаналізуйте список літератури. Скільки він містить:

- наукових джерел (монографій, наукових статей, тез наукових конференцій та ін.)? Позначте їх в списку.
- навчальної літератури (навчальних посібників, словників та ін.)? Позначте їх в списку.
- науково-популярних видань, публікацій на освітніх сайтах, в соцмережах, посилань на Вікіпедію, подкасти та ін.? Позначте їх в списку.
- сайтів невідомого для вас походження? Позначте їх в списку.

Оцініть якість обраної вами інформації:

більшість з наукових джерел та навчальної літератури – 5

більшість з науково-популярних видань, публікацій на освітніх сайтах та ін. – 4

більшість посилань на Вікіпедію, подкасти, інформацію з соціальних мереж та ін. – 3

більшість інформації з сайтів невідомого для вас походження – 2

3. За алгоритмом, викладеним в кроці 2, опрацюйте всі інформаційні джерела дайджесту, виділяючи нову інформацію. Письмово зазначте, які саме нові ключові слова і з якого інформаційного джерела ви обрали.

4. З врахуванням доданих ключових слів проаналізуйте тематичні блоки майбутньої мапи. Чи достатньо тематичних блоків для розкриття теми? Чи є потреба їх змінити, об'єднати або створити нові? Опишіть, що саме і чому ви змінили /не змінили?

5. Проаналізуйте ескіз культурологічної мапи, створений на кроці 2.

- чи показали ви на мапі зв'язок між ключовими поняттями в окремих тематичних блоках?
- чи показали ви зв'язок між ключовими поняттями з різних тематичних блоків?
- чи відповідає зміст мапи темі вашого завдання?

Внесіть необхідні зміни до ескізу культурологічної мапи.

КРОК 4: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ МАПИ

Після того, як проаналізовані та опрацьовані всі обрані інформаційні джерела, визначено тематичні блоки і основні поняття, створено ескіз культурологічної мапи (кроки 1-3), важливо продемонструвати свої вміння поєднувати знання з теорії та історії культури.

1. Проаналізуйте зміст вашої культурологічної мапи, спираючись на визначення універсальності культури. Дайте відповідь на питання, чи дійсно на мапі представлені всі сфери досліджуваної культури (всебічно розкрито окремий феномен культури)? Які поняття можна було б додати? Чому ви не їх не додали? Чи вважаєте можливим це зробити?

2. Проаналізуйте зміст вашої культурологічної мапи, спираючись на визначення цілісності культури. Ви можете використовувати визначення цілісності, запропоноване викладачем, або знайдене самостійно в науковому джерелі. У будь-якому випадку на вашій культурологічній мапі має бути продемонстровано, що феномен, який ви досліджуєте, дійсно є цілісним.

Отже, запишіть, як ви розумієте цілісність культури. Що є системоутворюючим фактором в досліджуваній вами культурі (або феномені культури)? Які поняття це розкривають? Де саме на мапі ви розташували ключове (ключові) поняття, які об'єднують її зміст? Як ви показали зв'язок цього (цих) понять з іншими? Чи дійсно культурологічна мапа має цілісний зміст?

3. Проаналізуйте зміст вашої культурологічної мапи, спираючись на визначення традиційності культури. Чи виділили ви на мапі традиційну складову культури (феномену культури)? Які поняття на вашій мапі пов'язані з традиціями? Де ви їх розташували і чому саме там? Чи продемонстрований на мапі зв'язок традицій з усіма сферами культури? Якщо на мапі немає понять, пов'язаних з традиціями, які б ви додали? Що б ви змінили в композиції мапи для розкриття ролі традицій у досліджуваній культурі (феномені культури)?

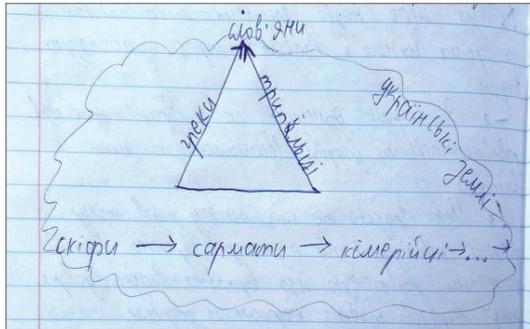
4. Проаналізуйте зміст вашої культурологічної мапи, спираючись на визначення аксіологічності культури. Чи демонструє мапа базові цінності досліджуваної культури (або ціннісний зміст феномену культури)? Через які саме поняття? Де ви визначили їх місце на мапі? Якщо таких понять немає, які можна було б додати і де розташувати? Чи продемонстрували ви системоутворюючу роль цінностей? Яким чином? Якщо ні, які зміни необхідно внести до змісту та композиції мапи?

5. Проаналізуйте поняття толерантності як характеристики культури і дайте відповідь на питання: «Яким чином на мапі можна продемонструвати толерантність досліджуваної вами культури (або феномену культури)?».

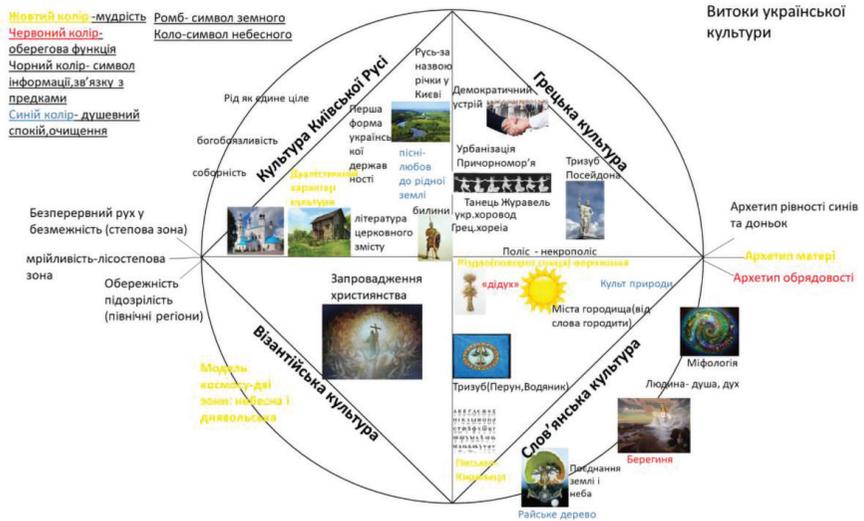
ЗРОСТАННЯ ІНФОРМАТИВНОСТІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ МАП

Тема «Витоки української культури» (Панова Дар'я, група 7101)

Крок 1



Крок 4



Тема «Сучасна українська книга» (Бабак Галина, група 6101).

Крок 1



Крок 4

НАВІДЬ ТРИПАШЕЧІ

СТОП ВАРТОКІВ

Актуальні теми

Історія України

Сучасна українська література: сучасні українські автори, сучасні українські твори, сучасні українські теми, сучасні українські автори.

Сучасна українська книга

Демонізм твору

Рівняння між класичною та сучасною літературою

Аспекти твору

Популярні жанри

Фантастика

Проза

Сергій Жадан
Українська – це життя

Кумедність

Специфічна лексика

«Говорити мало, але він говорить сміливо»

Оксана Забужко
Українська – це життя

Проза

Твори про Україну

«Оксана Забужко стала світовою променистою у нашому письменстві, яка вказує на різні погляди, різні ментальні різниці культури.»

Брати Капранови
Україна – Україна

Пародія

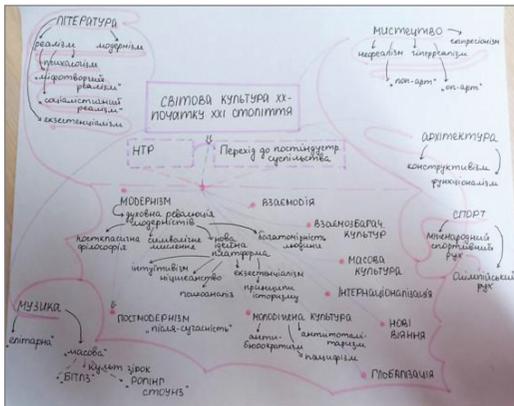
«Ляліно українська!»

Запровадження пародії до читання

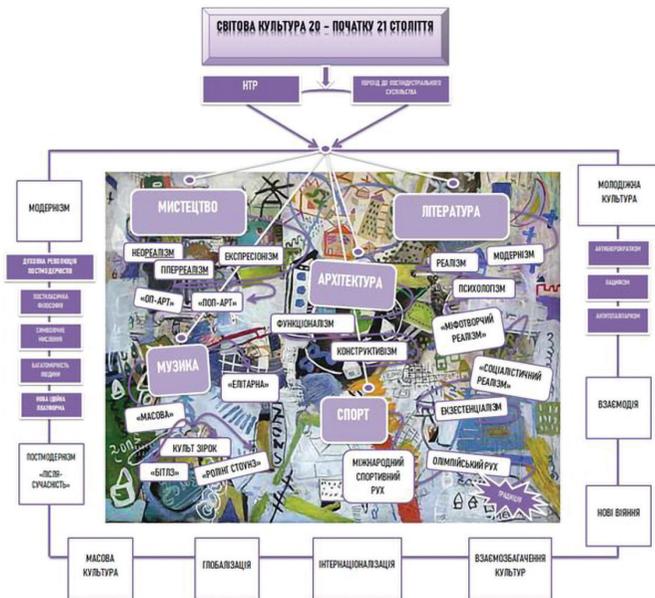
«Якщо ви хочете розвешілювати ідеологію, ви повинні хитрою хитрою і жовчястою іронією в 20 років. Для цього треба писати романи для дорослих і дітей разом, романи для дітей, але смислові і мистецькі романи, і пародію на мистецтво для дорослих і дітей, і пародію на мистецтво і пародію на мистецтво для дорослих і дітей.»

Тема «Світова культура XX-XXI століття» (Постна Єлизавета, група 6101).

Крок 1



Крок 4

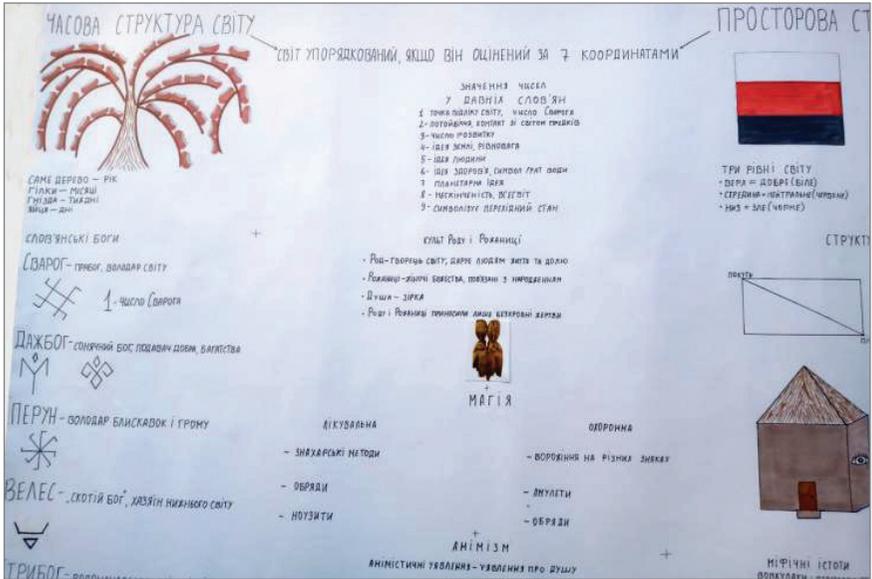


1.2. Остаточний варіант культурологічної мапи, визначений після консультацій з викладачем. Як пояснила студентка, до мапи були додані відбитки долонь та ступнів молодшої сестри, на яких розташовані ключові слова «внесок», «розвиток», «вдосконалення»): «Матеріальний внесок можна чітко побачити, а чогось духовного не вистачає. Ось не дасть ця карта мені спокою!».



Рис. 3. Культурологічна мапа з теми «Міфологічний світогляд стародавніх слов'ян»

3.1. Перший ескіз культурологічної мапи. При виборі композиційного рішення та місця обраних смислових одиниць студентка враховує просторово-часову структуру Всесвіту в міфології стародавніх слов'ян.



КРОК 3.

САМОАНАЛІЗ РАБОТИ НАД КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЮ МАПОЮ

1. Дайте Ваше визначення культури, на яке Ви спираєтесь, виконуючи завдання.

2. Яка головна мета Вашого завдання?

3. Поясніть, чому Ви обрали саме цю тему індивідуального завдання?

4. Що Вам було відомо про обрану тему до початку роботи? Запишіть кількома ключовими словами.

5. Що нового про обрану тему Ви дізналися під час роботи над дайджестом? Запишіть кількома ключовими словами.

6. Що нового про обрану тему Ви дізналися під час роботи над кроком 2? Запишіть кількома ключовими словами.

7. З чим у Вас асоціюється обрана тема (з якими емоціями, переживаннями, образами, символами, кольорами, подіями, людьми тощо)?

8. Проаналізуйте ескіз Вашої майбутньої мапи:

– Які складові досліджуваної культури (або феномену культури) він демонструє? Чому Ви обрали саме ці складові?

– Чи містить ескіз культурологічної мапи ключові слова (або смислові одиниці), які розкривають особливості досліджуваної культури (або феномену культури). Назвіть їх. Де саме вони розташовані?

– Якщо з ескізу культурологічної мапи прибрати назву теми, чи буде зрозуміло, до якої теми він складений? За якими ознаками?

– Що є основою композиції (смысловим центром) майбутньої мапи (якщо не брати до уваги назву)? Якщо смыслового центру на ескізі немає, що може їм бути?

– Чи продемонстровано на ескізі культурологічної мапи зв'язок між усіма складовими досліджуваної культури (або феномену культури). Яким чином? За допомогою яких ключових слів (або символів чи знаків)?

– Які ключові слова/смыслові одиниці можна замінити малюнками, символами, знаками або передати кольором?

9. Що б Ви змінили в ескізі для повного і більш глибокого розкриття обраної теми?

10. Як може виглядати ескіз культурологічної мапи після виконання цього завдання?

Рис. 1. Ескіз культурологічної мапи з теми «Культура Стародавнього Китаю» до виконання кроку 3.

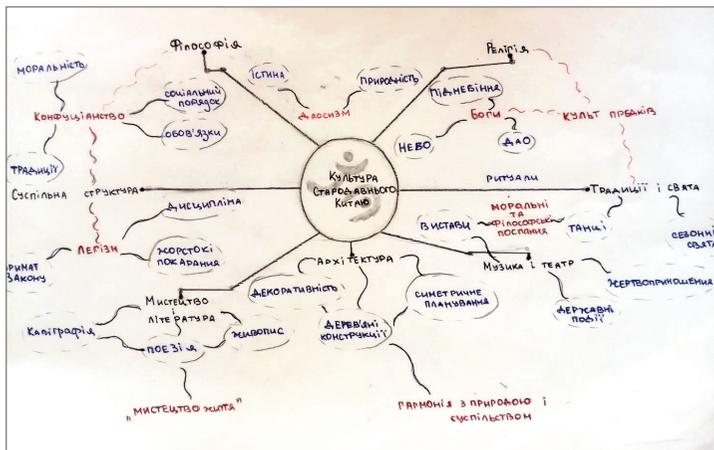


Рис. 2. Ескіз культурологічної мапи з теми «Культура Стародавнього Китаю» після виконання кроку 3.



Рис. 3. Ескіз культурологічної мапи з теми мапи після виконання кроку 1.

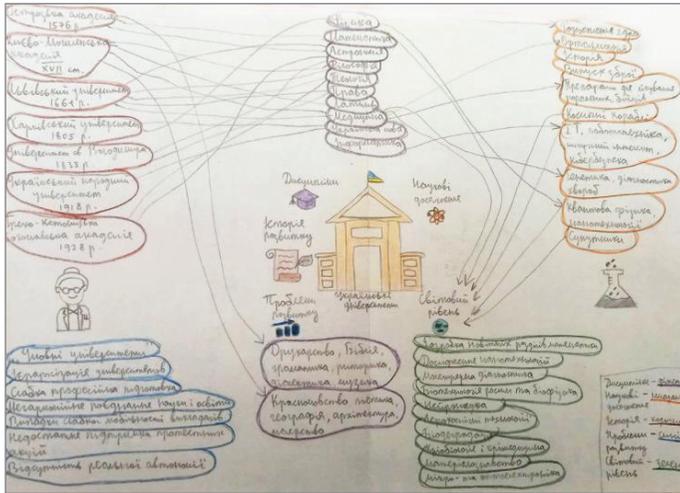


Рис. 4. Ескіз мапи після виконання кроку 3.



АВТОРИ

Юрій Мєлков

ORCID ID: 0000-0002-8186-0357

Email: uka7777@gmail.com

Наталія Кривцова

ORCID ID: 0000-0003-1965-6635

Email: kryvtsova.natalya@gmail.com

Ірина Доннікова

ORCID ID: 0000-0002-8504-1578

Email: irinadonnikova281@gmail.com

Ірина Бринза

ORCID ID: 0000-0001-7159-6639

Email: brynza.iv@pdpu.edu.ua

Григорій Мінєнков

ORCID ID: 0000-0002-8144-8434

Email: ryhor.miniankou@ehu.lt

Дмитро Ляшенко

ORCID ID: 0000-0002-5043-6211

Email: sepulka@meta.ua

Владислав Варинський

ORCID ID: 0000-0001-5837-6201

Email: vlad.varinskiy@gmail.com

Наукове видання

СТВОРЮВАЛЬНА СИЛА ЗНАННЯ

Монографія

*На обкладинці картини Мікалоюса Чюрльоніса
«Створення світу» (1906 р.) і «Рай» (1909 р.)*

Підп. до друку 21.06.2025. Формат 60х84/16
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 11,16. Зам. № 2706-25.
Наклад 100 прим.

Видавець і виготовлювач ТОВ «7БЦ»
03067, м. Київ, вул. Олекси Тихого, 84
e-mail: 7bc@ukr.net, тел: (044) 592-00-80

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №5329 від 11.04.2017