

***Аксіологія освіти  
в сфері комунікативної  
культури:***

- ***ціннісні акценти;***
- ***комунікативні тенденції;***
- ***дистанційний формат.***

***Київ - 2009***

# ***Аксіологія освіти в сфері комунікативної культури:***

- **ціннісні акценти;**
- **комунікативні тенденції;**
- **дистанційний формат.**

**НАВЧАЛЬНО - МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**

за загальною редакцією Хрипко С. А.

**Київ - 2011**

Схвалено та рекомендовано друку Вченою Радою Національного Педагогічного Університету ім. М. П. Драгоманова ради (Протокол № 8 від 29 квітня 2009р.)

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів  
(Лист №1/11-1168у від 21.12.10)

**Рецензенти:**

Доктор філософських наук, проф. **Закович Микола Михайлович**

Доктор філософських наук, проф. **Кузнецов А. Ю.**

(завідувач кафедри філософії Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського)

**Аксіологія освіти в сфері комунікативної культури: ціннісні акценти; комунікативні тенденції; дистанційний формат: Навчально-методичний посібник /Укладач Хрипко С. А., Яценко Г. Ю./ за загальною редакцією Хрипко С. А./ – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. –270 с.**

*Навчально – методичний посібник є оригінальним виданням, в якому втілюється потреба ціннісно- сфокусованого осмислення освітньо-комунікативного феномену; надається аксіологічний та дистанційно-комунікативний вектор дії феномену знання як такого.*

*Стрижневою метою інформативної фабули посібника є прагнення резонувати пошуково-дослідницьку цікавість до проблем освітньої аксіології загалом і дистанційного навчання зокрема.*

*Розрахований для студентів і викладачів гуманітарних факультетів закладів освіти; усіх, хто цікавиться проблемами філософії освіти, освітньої культури та значущості ролі комунікативного та дистанційного чинника в теорії та практиці своєї задіяності.*

*Acsiology of education in communication culture kingdom*

- 1. Valuable accents*
- 2. Communication trends*
- 3. Distance format*

*A presented textbook is an original edition in which the necessity of value-focused education and communication phenomena comprehension embodied. Acsiological, distance and communication vectors of knowledge phenomena actions are given in the work.*

*The main aim of a textbook information plot is a desire to attract searching interest to the education acsiology problems in general and distance learning problems in particular.*

*The textbook is aimed at students and teachers of education establishment humanity faculties and all who are interested in philosophy of education problems, education culture and role of communication and distance aspects in the theory and practice.*

ISBN 978-966-660-691-7

©Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова, 2011  
© Хрипко С.А., Яценко Г.Ю., 2011

Цінності – це те Слово,  
з якого починається життя, коли воно  
починається з чистого аркушу .

### **Шановний Читач !**

**Твої руки, завдяки Його Величності Випадку, розгорнули книгу, яка, можливо, написана виключно для Тебе ! Якщо дана робота вже потрапила в Твої руки - це означає, що вона зацікавила, як мінімум, своєю назвою, певними акцентами... і Ти вже, в принципі, готовий стати „співрозмовником” авторів.**

**Якщо Ти її відкриєш – можливо... вона зацікавить Тебе окремим розділом, певною темою, певною главою, тезою, думкою, висновком або й усім змістом. Захопить – або – розчарує...**

**Сподіваємось – Ти в будь-якому разі знайдеш в цій книжці щось своє, близьке, осібне.... Щось – сподобається, щось - „зачепить”, щось - обурить, але, в будь - якому разі, сподіваємось, не залишить байдужим.**

**Можливо, Ти по-новому відкриєш „двері” в утаємничений світ своїх цінностей, освітнього досвіду, життєвих пріоритетів, свого вартісного, а можливо – підійдеш до тих запитів душі і задумаєшся над тими проблемами і питаннями, які ще не бентежили, ще не непокоїли, ще не дивували, ще не цікавили , ще не зіграли певної ролі в Твоєму житті, ще не стали доленосно-життєдайними, магістрально-стрижневими, апріорно-значущими.**

**У будь-якому разі маємо надію, що „розмова” авторів і читача буде зрозумілою, цікавою, максимально взаємноплідною і, сподіваємось,... не останньою...**

## ЗМІСТ

<b>Вступ.....</b>	<b>7</b>
-------------------	----------

### **Розділ I.**

<b>Комунікативність і дистанціювання – дві грані буття освітнього феномену.....</b>	<b>13</b>
1.1. Концептуальна знаковість освітнього, цінного та комунікативного феноменів.....	13
1.2. Комунікативна роль цінностей в „граничних ситуаціях” культури людського буття.....	18
1.3. Культурно – комунікативна апріорність аксіо- освітнього феномену.....	21
1.4. Освітньо - аксіологічний вимір буття людини і суспільства.....	40.
1.5. Акмеологічні акценти освітньо- культурного простору спілкування.....	60
1.6. Овіта як простір міжкультурної комунікації.....	71

### **Розділ II**

<b>Теоретико-методологічна фабула філософського виміру засад дослідження феномену дистанційного навчання.....</b>	<b>79</b>
2.1. Становлення інформаційного суспільства як передумова до виникнення дистанційного навчання.....	79
2.2. Дослідження термінологічного простору та основних характеристик дистанційного навчання.....	92
2.3. Теоретико-філософський огляд явища комунікації.....	104

### **Розділ III**

<b>Світоглядна екстраполяція виявів ціннісного модусу комунікативної природи дистанційного навчання.....</b>	<b>113</b>
3.1. Аналіз поняття «комунікація» та її складових.....	113
3.2. Модифікація характеру комунікації у світлі зміни освітньої парадигми.....	124
3.3. Комунікація в системі дистанційного навчання.....	132

## **Розділ IV**

**Аксіологічні акценти комунікативних технологій  
дистанційного навчання: витоки, характер,  
затребуваність.....145**

3.1. Дидактична складова комунікативних технологій.....145

3.2. Моделі реалізації комунікативних технологій.....151

3.3. Комунікативна технологія віртуальної реальності...163

## **Розділ V**

**Праксеологічна взаємодетермінованість основних  
факторів інтенсифікації комунікативної активності в  
системі дистанційного навчання.....175**

5.1. Шляхи забезпечення інтенсифікації  
навчального процесу.....175

5.2. Дослідження існуючих факторів  
інтенсифікації комунікативної активності.....184.

5.3. Розгляд процесу комунікації заснованого  
на структурованих знаннях як фактору  
інтенсифікації комунікативної активності.....192

**Висновки .....204**

**Проблемна література до розділів.....208**

**Проблемні питання та творчі завдання.....212**

**Орієнтовні теми рефератів.....218**

**Література (загальна).....220**

**Додатки.....231.**

**Проблемні витяги з першоджерел.....231**

**Афоризми з проблематики  
цінностей, освіти, комунікації.....293**

## ВСТУП

### *Актуальність дослідження комунікативної площини цінностей освіти.*

Освіта є віссю життя (в суб'єктивному аспекті осмислення даного феномену) і віссю буття (в об'єктивному зрізі рефлексії та обґрунтування). Адже саме освіта є проекцією погляду в світовий простір, вектором його розуміння, трактування, відчуття і бачення.

Освіта є неповторним варіантом самоосвіти, з одного боку, і оригінальною версією втілення надбань людського простору буття з іншого аспекту розуміння її феномену і таїни. Саме тому перехід суспільства від індустріального до інформаційного став поштовхом до впровадження інформаційних технологій у всі галузі суспільного життя.

Глобалізація та інформаційна революція висувають сьогодні своєрідні виклики в освіті, що вимагає радикальної перебудови філософії освіти. Традиційно, філософія освіти, основана на безпосередньому спілкуванні вчителя та учня, сьогодні доповнюється комунікативними технологіями, які несе з собою інформатизація освіти, зокрема, дистанційне навчання. Актуальність дистанційної форми навчання підтверджує сучасне освітнє буття. Адже поряд з очною та заочною формою навчання дистанційна освіта широко застосовується в шкільних та університетських навчальних курсах, програмах з підвищення кваліфікації й перекваліфікації працівників. Гнучкість й динаміка дистанційної форми навчання певною мірою санкціонують й дозволяють застосовувати її у якості самостійної форми, або самодостатнього елементу очного чи заочного навчання на окремих етапах. Принадною перевагою дистанційної форми є її незалежність від простору та часу, тобто від відстані суб'єктів навчальної взаємодії та часового параметру вступу в дану взаємодію.

Проблеми дистанційного навчання розглядалися зарубіжними вченими С.Вайт, С.Гурі-Розенбліт, М.Муром, І.Ібрагімовим, О.Полат, О.Соловом та ін., своє освітлення вони знайшли у роботах вітчизняних дослідників Е.Веренича, В.Гриценка, А.Гуржия, О.Довгого, Г.Козлакової, І.Козубовської, В.Колоса, С.Кудрявцевої, В.Сагарди, В.Олійника, О.Пічкаря, П.Стефаненко, Б.Шуневича та ін. Проте дані роботи репрезентують, як правило, „термінологічну” версію дослідницької уваги, а не спробу філософського осмислення даного феномену.

Спектр питань, розглянутих дослідниками, включає вивчення особливостей дистанційного навчання, дидактичних принципів, технологічних платформ. Втім є помітним, що не достатньо розглянута саме комунікативна складова даного явища, зокрема аспект інтенсифікації комунікативної активності. Комунікація, що є невід'ємною складовою будь-якого педагогічного процесу, в

дистанційному середовищі здобуває статус прикладної, видозмінюється та переходить у форму електронної комунікації.

Концептуальний розгляд комунікативної проблематики проводився на основі світового та вітчизняного філософського досвіду, праць Аристотеля, К.Апеля, М.Бахтіна, В.Біблера, Ф.Большого, М.Бубера, Г.Вейля, Ю.Габермаса, В.Гьосле, А.Єрмоленка, В.Йегера, С.Лещева, О.Лосева, Платона, П.Рикера, О.Розенштока-Гюссі, Л.Ситниченко, К.Ясперса та ін.

Вивчення проблем комунікації, її складових та факторів інтенсифікації комунікативної активності ми проводимо в руслі філософії освіти, головні аспекти якої висвітлені в працях В.Андрущенка, Б.Гершунського, С.Гесена, І.Култаєвої, В.Кушерця, В.Лутая, Н.Маркової, М.Наливайка, О.Огурцова, М.Піщулина, В.Платонова, І.Предборської, С.Пролеєва, В.Розина, І.Степаненко, І.Фомічевої, Б.Щербакова та ін.

Аспектом комунікації, що потребує нагального дослідження, визначаємо інтенсифікацію комунікативної діяльності, вивчення якої проводилось у вигляді виокремлення основних факторів інтенсифікації комунікативної активності в середовищі дистанційного навчання. Актуальність проблемного простору даної роботи посилюють тенденції інформаційного вибуху, швидкого породження знань, що в свою чергу, передбачає прискорене оперування ними, їх вивчення, результатом чого є підвищення рівня комунікативної активності між учасниками навчального процесу для швидкого розгляду та засвоєння нових знань, що й зумовило наш інтерес до обраної теми.

**Проблемною метою даної роботи** є комплексне дослідження ціннісних акцентів комунікативної складової дистанційної освіти як основи побудови сучасних комунікативних технологій та виявлення визначальних факторів інтенсифікації процесу комунікації в дистанційному варіанті навчання шляхом їх філософської рефлексії та сутнісно-футурологічного обґрунтування.

**Загальною метою даної роботи** є прагнення репрезентації ціннісного зрізу освітньо-філософської рефлексії задля реальної актуалізації проблеми вдосконалення, плекання, оновлення і шанування вартостей, власне, українських.

Для досягнення поставленої мети нами було вирішено наступні **завдання**:

1) осмислено поліпростір розуміння феномену освіти та розглянуто специфіку розвитку саме дистанційного освіти в умовах становлення інформаційного суспільства та досліджено термінологічну самобутність дистанційного навчання, окреслити основні характерні складові даного явища з одночасним проведенням теоретико-філософського огляду процесу комунікації як такого;



2) виявлено важелі переваг та значущі атрибути й особливості комунікативної природи дистанційного навчання за допомогою визначення її складових компонентів, особливостей процесу електронної комунікації та усвідомлення її важливої ролі у підтриманні інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу та відображено злагоджений взаємозв'язок зміни характеру комунікації в дистанційному навчанні й загальної модифікації навчальної комунікації у світлі зміни парадигми освіти;

3) вивчено дидактичну складову й класифіковано комунікативні технології, які використовуються в процесі провадження дистанційного навчання за параметрами часу, мети взаємодії, характеру роботи з інформацією в електронній мережі, стрижневого виду комунікації та розкрито феноменологічну своєрідність комунікативної технології віртуальної реальності у світлі панування екранної культури;

4) визначено пріоритетні шляхи забезпечення інтенсифікації навчального процесу через виокремлення основних факторів інтенсифікації комунікативної активності в межах дистанційного навчання та досліджено аксіологічний простір явища процесу комунікації, заснованого на структурованих знаннях, як фактору інтенсифікації комунікативної активності.

**Об'єктом даної роботи є** феномен дистанційного навчання.

**Предметом є** аксіологічний вимір комунікативності в системі пріоритетів дистанційного навчання та ціннісний вектор факторів її інтенсифікації.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети застосовувались наступні методи: системного підходу – при вивченні системи дистанційного навчання, комунікативної системи та їх складових; системно-структурного аналізу – в ході класифікації комунікативних технологій дистанційного навчання; компаративістики – застосовувались при розгляді процесів навчання та дистанційного навчання, комунікації та електронної комунікації; систематизації та узагальнення – при визначенні факторів інтенсифікації комунікативної активності; абстрагування – при дослідженні комунікативної технології віртуальної реальності та процесу комунікації, заснованого на структурованих знаннях, як фактору інтенсифікації комунікативної активності.

Застосування міждисциплінарного підходу дозволило використати в процесі дослідження роботи з філософії освіти, соціальної філософії, філософії культури, педагогіки, лінгвістики, соціології, психології.

**Наукова вартість роботи** полягає у багатовекторній освітньо-філософській рефлексії процесу виокремлення стрижневих факторів інтенсифікації комунікативної активності у царині

дистанційного середовища та паралельному розгляді процесу комунікації, заснованого на структурованих знаннях, як рушійного фактору інтенсифікації комунікативної активності. В рамках проведеного дослідження обґрунтовано ряд положень, що є константами всієї роботи, а саме:

**1. Освіта розуміється як духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола.**

**Освіта - це якісно-гуманістичний вияв екстраполяції „цінностей оточення” на „цінності життєвого досвіду”, що в комплексі окреслюють й репрезентують вищезгадане „обличчя” певної людини (а також – народу, нації, суспільства, епохи...).**

**Освіта – це інтелектуальна потенція людини (саме тому – освіти ніколи не буває „забагато”, освіта не може бути „зайвою”, освіта або є або її нема).**

**Освіта – це також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування „обличчя людини”. В аксіологічному вимірі розуміння освіти, головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самостійно розпоряджатися своїми знаннями. І в цьому – цінність і значущість набутої освіти.**

**2.** Обґрунтовано, що розгляд ціннісного зрізу дистанційного навчання апріорно не можливий у відриві від контексту його функціонування, а саме від інформаційного суспільства, оскільки соціальні трансформації визначають траєкторії динаміки дистанційного навчання, обумовлюють попит на дистанційні курси. Дістало подальшого розвитку дослідження термінології дистанційного навчання, що дає змогу виокремити його автономію від очного, заочного та електронного навчання. Розкрито, що в процесі розгляду дистанційного навчання концептуального значення набуває поняття «комунікація», необхідність звертання до якої підтверджується потенційною діалогічністю освіти.

**Феномен комунікації стає як інструментом забезпечення ефективності навчального процесу та контролю за здобутим рівнем знань, так і потужним підґрунтям до особистісно-орієнтованої спрямованості дистанційного навчання, що визначається індивідуальним підходом до учнів та впроваджується завдяки комунікативній складовій дистанційних курсів.**

Теоретико-філософський огляд явища комунікації надав теоретичну базу для осмислення процесу **комунікації як взаємодії трьох комунікантів: адресанта, адресата та**

**«третього», особи, або осіб які не беруть участь у прямій взаємодії, проте розуміють сутність повідомлення.**

**3.** Крізь призму дослідження особливостей електронної комунікації здійснено аксіологічний аналіз комунікативної природи дистанційного навчання, й показано, що електронна комунікація підтримує процес навчання шляхом залучення учнів до знань, які містяться в інформаційному контенті дистанційного курсу (при цьому процес електронної комунікації залежить від рівня інтерактивності та зворотного зв'язку).

Встановлено фактологічну справедливість зміни ціннісно–пріоритетної парадигми освіти у світлі модифікованої навчальної комунікації у дистанційному середовищі, оскільки принципово новий тип відношень між учасниками навчального процесу запроваджується та підтримується особливостями електронної комунікації: відкритістю, гнучкістю, орієнтацією на учня як головної діючої особи навчального процесу.

**4.** Вдосконалено класифікацію комунікативних технологій, яка подана за параметрами часу, мети взаємодії, характеру роботи з інформацією та виду комунікації, що переважає в мережі, та визначено рівень ефективності застосування кейс-технологій, системи конференцзв'язку та Інтернет технологій з позицій заданих цілей та етапів навчання. Уточнено, що значущість розгляду дидактичної складової комунікативних технологій безпосередньо залежить від рівня пріоритетних шляхів вдосконалення останніх та відповідному розміщенні їх у навчальному курсі. З'ясовано ціннісний вектор своєрідності комунікативної технології віртуальної реальності, модель якої породжується для кожного окремого учасника навчального процесу в індивідуальному порядку через засоби зв'язку в постійно діючому комунікативному середовищі (при цьому параметри віртуальної реальності задаються комунікантами під час взаємодії, а сам процес її формування є нескінченним).

**5.** Окреслено пріоритетні шляхи забезпечення інтенсифікації навчального процесу щодо пришвидшення темпів навчальної діяльності учнів, використання завдань навчання підвищеної напруженості. Феномен комунікації презентовано як чинник інтенсифікації процесу навчання, оскільки він впливає на здійснення ефективного управління навчальною системою.

Виявлено ціннісно–сфокусовані модули інтенсифікації комунікативної активності в середовищі дистанційного навчання, й доведено необхідність розгляду як мінімум двох груп даних модулів.

*Перша* – залежить від організації навчального процесу та включає в себе осмислення необхідності вступу до комунікації, підтримку мотивації учня, відповідність виду комунікативної технології до поставленої мети навчального завдання, здійснення принципу наочності, підготовленість навчальних та методичних

матеріалів до процесу дистанційної навчальної взаємодії, якість передачі комунікативних технологій.

*Друга* – стосується безпосередньо процесу комунікації та містить чітку постановку комунікативної задачі, забезпечення управління процесом комунікації, підвищення рівня інтерактивності, підготовленість факту взаємодії до мети спілкування, співвідношення рівня змодельованості та довільності діалогу, проведення процесу комунікації на основі структурованих знань. Виокремлено фактор інтенсифікації комунікативної активності – «проведення процесу комунікації на основі структурованих знань» і показано, що рівень ефективності взаємодії учасників навчального процесу є апріорним віддзеркаленням моделі організації знань в дистанційному середовищі.

*Матеріали нашого дослідження можуть бути використані в процесі викладання дисциплін та підготовці методологічних семінарів у ВНЗ у галузі філософії освіти, соціальної філософії, інформатики, педагогіки, семіотики, лінгвістики, соціології, психології.*

*Результати роботи можуть слугувати у якості теоретико-методологічної бази для подальшого дослідження питань комунікації, складових дистанційного навчання, моделей реалізації комунікативних технологій, факторів ефективності дистанційного навчання.*

## **Розділ I.**

# **Комунікативність і дистанціювання – дві грані буття освітнього феномену**

*Щоб пізнати ціннісний світ людини, щоб судити про людину варто, як мінімум, принаймні, увійти в таємницю її думок і її нещастя, таємницю її хвилювань і її болю. **О. Бальзак***

### **1.1. Концептуальна знаковість освітнього, цінного та комунікативного феноменів**

#### **Актуальність комунікативної царини освітньо-аксіологічної проблематики**

З перших секунд великої таємниці народження нової душі, з перших хвилин по прибутті нової індивідуальності в цей світ, з перших моментів знайомства нової особистості з правічною таїною мікро – і – макрокосмосу ...з першого дитячого зойку... людина входить в **неоссяжний простір комунікативної культури**, а надалі - в **сакральну таїну родинного спілкування і безмежжя культурного досвіду світової цивілізації**, (іншими словами – в сферу дії освітнього феномену, торкаючись і знайомлячись з усіма гранями його функціонування і репрезентації ). Дитина мружить від першого променя світла і поступово знайомиться зі світом в цілому. І це знайомство поступово відкриваючи завісу таїни світобудови ...:

- завжди несе і спричинює *струмінь спілкування*;
- завжди втілює потребу *певної дистанції*;
- завжди є *комунікативним і по формі і за змістом*;
- завжди є *вартісно насиченим*;
- завжди є *культурно детермінованим*;
- завжди є *полівекторною проекцією втілення феномену освіти*.

Життя – це постійне спілкування (з своїм „я”, з оточуючим „ми”, з книгами, з пращурами, з небом....). Мисленнєвий процес, як і зміст будь-яких контактів і будь-якої форми комунікації завжди є просвітницьким, завжди є освітньо-сфокусованим, завжди є життєво-значущим.

#### **Ціннісні акценти сфери міжсуб’єктної комунікативної взаємодії**

Думка, думання, оцінка, судження...- це той постійний дієвий процес в якому існує людське „я”. Мисленнєвий процес, апріорно, є

найпершим визначальним чинником функціонування комунікативного простору. Думка породжує слова – слова породжують твердження – останні детермінують процес спілкування.

Тим не менш і думка, і слова, і твердження, і, наостанок –сам феномен спілкування, так чи інакше, є втіленням стилю мислення в його унікальних, оригінальних і неповторних формах вияву і репрезентації. Стиль мислення завжди є оригінальною версією віддзеркалення особистісних буттєвих обставин, характеру історичної епохи, специфіки духу й ментальності, генези культури, моралі та етики того чи іншого періоду, тієї чи іншої доби, того чи іншого суспільного утворення.

Беззаперечно - важливим елементом людського співжиття і міжособистісних взаємин є психологічні контакти і постійне спілкування. Але якщо контакт, як такий, є просто елементарним втіленням проблеми необхідного, то **феномен спілкування є віковичним культурно окресленим і ментально визначеним уособленням духовного й морального буття людини й суспільства.**

Загальновідомо, що потреба в постійному контакті з подібними до себе існує й у тваринному світі, однак **феномен спілкування – величезний, ні з чим незрівнянний дар, духовно-моральний набуток суспільного й особистісного буття людини.** Завдяки процесу спілкування людина пізнає світ, постійно знаходиться в процесі освіти (набуває інформацію „о-світі”), відкриває таїну свого „я”, власну духовність, підтримує духовно - психологічний зв'язок з іншими людьми через засоби масової комунікації й безпосередні стосунки, без чого важко зберегти емоційний життєвий статус.

Отже, **спілкування - це багатоплановий і поліакцентний процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який передбачає постійний обмін інформацією, певну логічну тактику і гармонійну стратегію взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного.**

Спілкування як явище історично склалося в процесі спільної діяльності людей, де спочатку відіграло допоміжну роль: організовувало, налагоджувало, нормалізувало, упорядковувало, направляло й супроводжувало прагнення і потяги, детермінувало певні дії і тенденційні впливи. Поступово, з ускладненням функціонованоорієнтованої діяльності воно набуває відносної самостійності, починає виконувати специфічну функцію передачі наступним поколінням форм культури, індивідуальних надбань та здобутків суспільного досвіду. В онтогенезі феномен спілкування також набуває специфічної значущості і поступово стає особливо знаковою і пріоритетно вираженою діяльністю. Так,

задовольняючи потребу в спілкуванні, вже в дитячому віці людина оволодіває процесом мовлення, гармонійно освоює соціальні норми й стандарти, культуру, в цілому будує образ світу і свого особистого неповторного "Я".

Апріорно – магістральною стрижневою метою спілкування є задоволення людьми своїх потреб, зокрема соціокультурних, громадських і внутрішніх – духовних і морально-етичних.

Основними моделюючими мотивами спілкування є реальність потреби у пізнанні і самопізнанні, в духовному і емоційному контакті, комунікативних взаємовідносинах, у відчутті безпеки, у психологічному захисті, у визнанні, у престижі тощо.

В самому по собі процесі спілкування завжди відбувається певний перехід від одного рівня життя до іншого. Спілкуючись, людина виявляє себе індивідом і реалізує свої прагнення бути особистістю, представником певної етнічної чи національної спільноти, громадянином, майстром-фахівцем і дійсним професіоналом.

Спілкування властиве усім видам людської діяльності, але в деяких професіях воно з фактору, що супроводжує діяльність переходить у категорію професійного. Прикладом може бути освітньо – виховна загалом, і професійно орієнтована зокрема, педагогічна діяльність, в якій процес спілкування якраз і є дієвим інструментом постійного впливу на духовно – моральні виміри буття особистості.

Варто акцентувати - окремі експерименти з позбавленням людини можливості спілкуватись, випадки виживання дітей, що виростили серед тварин, переконливо свідчать, що спілкування - необхідна умова повноцінного психічного розвитку окремого індивіда, певним чином - першофундамент нормального життя.

Науковий дискурс з проблеми спілкування дозволяє констатувати її історичну сталість, універсальну затребуваність і полівекторну актуальність в сфері міждисциплінарного простору. „Спілкування” як предмет наукового дискурсу репрезентує, окрім помітної етико-психологічної обумовленості, вельми багатовекторне поле осмислення, а отже є втіленням міждисциплінарної форми рефлексії і обґрунтування.

Рефлексія основних напрямків сучасної наукової думки з проблематики спілкування підводить до висновку про багатоплановість і певну полярність методологічних заходів в процесі осмислення ціннісного вектору сфери міжособистісного спілкування. Спілкування як обмін інформацією, в будь-якому разі, показує ситуацію, де кожний із партнерів є активним суб'єктом у процесі спільної діяльності і де важливу роль при цьому відіграє значущість інформації (завдяки чому партнери намагаються виробити загальний зміст, однакове розуміння ситуації). Ця тенденція є можливою лише за умови, що інформація прийнята, зрозуміла та осмислена. Тому в

комунікативному процесі поєднано діяльність, спілкування й пізнання, отже - спілкування — це активна взаємодія його суб'єктів, які по черзі діють одне на одного, оцінюють дії, сприймають або не сприймають спрямовані на них думки, оцінки, почуття.

Компаративний аналіз специфіки і особливостей загального і ділового спілкування підводить до думки, що ділове спілкування (тобто спілкування, яке має ціль поза собою і служить способом організації і оптимізації того чи іншого виду предметної діяльності виробничої, наукової, комерційної і т.д.) передбачає спілкування і взаємодію учасників, як необхідний засіб забезпечення її ефективності. Важливою видається акцентуація наступного - предметом ділового спілкування є *реальна справа*.

Спілкування як сприймання та розуміння одне одного показує універсальність тенденції, де взаємодія між учасниками спілкування, як правило, супроводжується сприйманням і розумінням одне одного і певним пізнанням однієї людини іншою. Отже - сприймання іншої людини означає відображення її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними характеристиками індивіда та інтерпретацію на цій основі її вчинків. *Акцентуємо, що „спілкування як процес” проявляється вже з перших хвилин нашого ставлення до ролі, яку обрали учасники „спілкування як явища”.*

Праксеологічний зріз осмислення феномену спілкування доводить його індивідуальну, колективну, інтуїтивну й раціонально обумовлену затребуваність, а футурологічний вимір рефлексії беззаперечно акцентує той факт, що освітньо-виховний і соціокультурний зріз проблеми спілкування ніколи не покине площину науково-дискусійного аналізу апіорі.

*Підсумовуючи вищесказане, зробимо декілька узагальнень:*

**1. Спілкування (як зустріч стилів мислення)** є необхідним для соціального й індивідуального становлення особистості чинником самоактуалізації і самовияву. Це багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, який передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і розуміння суб'єктами спілкування один одного. Спілкування як явище і як процес історично склалося в результаті спільної діяльності людей. Спочатку відіграючи допоміжну роль (організовувало і супроводжувало певні дії) воно, з ускладненням діяльності, набуває відносної самостійності і починає виконувати специфічну функцію передачі наступним поколінням форм культури і суспільного досвіду.

**2. Спілкування як стилістично узгоджений обмін інформацією** показує ситуацію, де кожний із партнерів є активним



суб'єктом у процесі спільної діяльності і де важливу роль при цьому відіграє значущість інформації (завдяки чому партнери намагаються виробити загальний зміст, однакове розуміння ситуації). Ця тенденція є можливою лише за умови, що інформація прийнята, зрозуміла та осмислена. Тому в комунікативному процесі поєднано діяльність, спілкування й пізнання. Спілкування — це активна взаємодія його суб'єктів, які по черзі діють одне на одного, оцінюють дії, сприймають або не сприймають спрямовані на них думки, оцінки, почуття.

**3. Спілкування як стилістично обумовлене сприймання та розуміння одне одного** показує універсальність тенденції. Де взаємодія між учасниками спілкування, як правило, супроводжується сприйманням і розумінням одне одного і певним пізнанням однієї людини іншою. Отже - сприймання іншої людини означає відображення її зовнішніх ознак, співвіднесення їх з особистісними характеристиками індивіда та інтерпретацію на цій основі її вчинків.

**4. Проблема спілкування як така, в принципі, бентежила філософську думку з самого початку її народження, що й ілюструє екскурс в історію рефлексії феномену спілкування як такого.** В той же час „спілкування” як предмет наукового дискурсу репрезентує вельми багатовекторне поле осмислення, отже є втіленням міждисциплінарної форми рефлексії і обґрунтування. Відсутність загальновизнаного підходу в трактовках і дефініціях феномену спілкування зайвий раз доводить актуальність, резонансність і перспективність будь-якого вектору в сфері дослідницького пошуку з даної проблематики.

**5. Акцент на чинник ідентифікації** дозволяє виснувати, що в постійному спілкуванні стає важливим більш глибоке і об'єктивне розуміння партнера - його актуального емоційного стану, намірів, його відносин до нас (тут сприйняття і розуміння партнера проходить по іншій основі). Психологічними механізмами сприйняття і розуміння при між особистісному спілкуванні є ідентифікація, емпатія і рефлексія. А найбільш простий спосіб розуміння іншої людини забезпечується ідентифікацією - уподібнення себе з нею. При ідентифікації людина ставить себе на місце іншої і визначає, якби вона діяла в подібних ситуаціях.

**6. Осмислюючи процес спілкування як феномен міжсуб'єктної взаємодії** доречно звернути увагу, що сам по собі аналіз спілкування як взаємодії являє значну складність. Оскільки в спілкуванні відбувається постійна реакція на дії партнера. Отже - спілкування є однією з нагальних потреб людини.

Спілкування в нашому житті відіграє дуже велику роль, а його психологічна природа надто складна. Адже людині важко бути щасливою, успішно працювати, самовдосконалюватися, самоутверджуватися не контактуючи з іншими.

Соціально, етнічно, національно, професійно... обумовлене спілкування є однією з нагальних потреб людини, яка живе в суспільстві і воно потрібне їй для взаємодії з іншими людьми, для впорядкування взаємовідносин з ними, для самоствердження себе в світі ідей, цінностей, комунікативних норм і стандартів.

## **1.2. Комунікативна роль цінностей в „граничних ситуаціях” культури людського буття**

Людське буття – це таїна приходу в цей світ, непередбачуваність комунікативного й культурного чинника насиченості життя як такого та вічного питання „а що далі?” з часу наближення переходу в вічність.

Життя – це дивна суміш надзвичайних миттєвостей, неочікуваних ударів, жорстокої нудьги та суму. Кожен етап життєвої дороги (маленький чи довготривалий) характеризується, з огляду на обставини цього періоду, знаковими саме для нього зустрічами, цінностями та вартісними акцентами долі.

Вони можуть бути різними, навіть альтернативними за змістом і протилежними по суті; вічними і тимчасовими; справжніми і надуманими, реальними й ілюзорними, зрозумілими й підсвідомо-невисловленими, раціонально окресленими й інтуїтивно-ледь-відчутними тощо. Вони - різні. Вони - унікальні. І вони – цінності. Який би фокус спрямованості у них не був і який би зміст не вкладався у їх звучання.

Те, чим переймається людина в конкретний період життя, те, навколо чого сконцентровані всі її думки, комунікативні потяги, емоції, інформаційні пріоритети, прагнення, почуття... і є фактичним і безсумнівним *втіленням феномену цінного*.

У життя кожного рано чи пізно приходиться хвилина, коли особливої гостроти, особливого резонансу набуває тема цінностей, проблема їх ствердження або нівелювання, фактичності й міфічності, поверховості й глибинності, обсягу „мішури” і справжності їх змісту. І ці питання (пошуки відповідей на них) охоплюють усю мисленнєву сутність людини, заповнюють все її єство. Отже, цінність – це те, що стає єдино-важливим у граничних ситуаціях буття.

Втіленням „єдино-важливого” може бути конкретна людина, звістка, відчуття, певне прагнення, жадання зустрічі, бажання, вольове рішення, стан, життєва позиція тощо. Це те, що в даний момент є кульмінацією, асоціюється з істиною, з бажанням пізнати істину. Це ті ситуації життя і той стан життєвідчуття, коли поняття правди, людини, культури, справедливості, честі, гідності набувають пріоритетного звучання, а пізнавальні здатності наближаються до

таємниці мудрості. *А мудрість – як констатував Йоганн Вольфганг Гете – криється лише в істині.*

Різні за змістом і результатом ситуації актуалізують і виносять на поверхню буття адекватні саме їм (ситуаціям) цінності. Останні на певний час стають первинними, центричними, передуючими щодо „усього іншого”, стають життєвим домінантом, доленосним акцентом, віссю буття. Раціональне й ірраціональне переплітається і точно фокусує увагу на тому, що беззастережно стає стрижневою цінністю даного відрізка життя. Є „проблемні” ситуації, де достатньо знайти точку дотику, озвучити причину непорозуміння і вирішити проблему, якої може й „нема як такої”, а є, так звані, „граничні ситуації” (за К. Ясперсом), де те, що відбувається, набуває ознак „зламу” і діється на грані „можна” і „не можна”, на грані терпіння, мовчання, моралі і, навіть, - існування. І допоки за цю грань ще не заштовхнули, треба встигнути (саме „встигнути”) зробити єдино вірний крок. Головне – не помилитись в бік чого робиться цей „крок”.

***Отже, цінності – це втілення якісно-апріорного вибору за обставин зміст і умови яких коливаються між крайнощами і „дном”. Цінності – це завжди проблема вибору.***

Особистісні (суб’єктивні) цінності, як правило, ґрунтуються на вірі (далеко не завжди релігійній) і впевненості. Це віра у велич та істинність даної цінності і впевненість в її дієвості й результативності утвердження.

*\*Цінне – це те, що не дає „зламатися” і втримує людину в житті, коли її існування виходить на рівень „граничного буття” за умов, які І. Франко окреслив як „поза межами можливого”. І в цьому – знаковість і значущість цінностей, зміст і роль яких вирізняє останні від цілей, пріоритетів тощо. Знаковість полягає в наступному – те, що набуває статусу „цінності”, сприймається як знак долі, як застереження від крайнощів, як дороговказ, як стимул до життя. Набуваючи ірраціональних і навіть містичних характеристик, те, що стало цінністю сприймається **як життєстверджуюче начало** нового витку власної долі, як джерело поривань і прагнень, як фундаментальна основа спокійного погляду в таємницю „прийдешнього завтра”.*

*Підсумовуючи, зробимо декілька статичних висновків:*

*\*Цінне – це те, що стає світлом в кінці тунелю;*

*\*Цінне – це те, що дає надію на велич і торжество правди (якщо вірити в непереможність останньої і якщо в моральній свідомості „правда” ототожнюється з вищою цінністю);*

*\*Цінне – це те, що „запалює сонце в людині” (головне, щоб це „сонце” остаточно не згасло);*

*\*Цінне – це те, що не дає „зламатись” в „межових”, „граничних” ситуаціях буття;*

*\*Цінне – це те, що мінімізує саморуйнацію, самознищення, втрату особистісного „я”;*

*\*Цінне – це те, що окреслює життя і визначає долю (на певний відрізок часу);*

*\*Цінне – це те, що наповнює „мікросвіт” конкретної людини, коли „макросвіт” тимчасово втратив свою значущість;*

*\*Цінне – це те, що зумовлює знакову дуалістичну природу освіти і життя (освіта стає способом, інструментом пізнання життя; життя, в свою чергу, підкидає ситуації, варіанти їх вирішення, ту чи іншу інформацію; життя стає вчителем, освітянином; освіта стає способом „почути” вчителя-життя, способом зрозуміти, запам’ятати те, про що „говорить” життя; освіта стає втіленням „уроків життя”, життя стає „суворим вчителем”, а усвідомлена цінність – результатом і оцінкою цього „уроку”);*

*\*Цінне – це те, що уособлює здатність протистояти обставинам, зміст яких граничить між „так” і „ні”; суть яких поділяє життя на „до” і „після”; „граничність” і „гострота” яких „від і до” наповнюють болем усе життєвідчуття певної особистості;*

*\*Цінне – це те, що в граничних ситуаціях буття оточує людину невловимим, непомітним для сторонніх очей мерезивом захисту, яке дає відчуття власної гідності, якщо воно є вродженим, і так злилось з людською сутністю, що й сама людина не помічає її, подібно подиху.*

*Цінності – це зміст того Слова, з якого починається життя, коли воно починається з „чистого аркуша”!*

### **1.3. Культурно – комунікативна апріорність аксіо- освітнього феномену**

*Кожне прийдешнє століття є втіленням і уособленням століття вже минушого:*

- *його цінностей і псевдоцінностей;*
- *його культурних традицій і інновацій;*
- *його комунікативних норм і ціннісних акцентів щодо об'єктів дистанціювання;*
- *його злетів і падінь;*
- *його оціночної спадку щодо потрактування проблеми вічного і дочасного, безнастанного і хвилинного;*
- *його розуміння світу і спроб втрутитись в таїну передвічного;*
- *його духовної височини і ерзац-культів;*
- *його епохальних особистостей і знеособленого натовпу;*
- *його „людей з великої літери” і їх антиподів...*

Все ці тенденції закарбовуються в історичній пам'яті та цивілізаційній традиції, входять в ментальний досвід, художню літературу й наукову літературу; окреслюють зрізи реформованого і сталість узвичаєного; все це проходить крізь сюжетні лінії долі всіх і кожного. Адже кожна без винятку людини є представником декотрого етносу, нації, спільноти – отже реальним втіленням культурних еталонів і певних освітніх цінностей, що продукуються етнопедогогікою, національними системами виховання, просвітницькими акцентами певної епохи. І ці „акценти”, як правило, завжди по-своєму цікаві, неординарні, оригінальні і, безсумнівно, актуальні для даного відрізка історичного часу.

*Свобода ціннісного і культурного вибору завжди за людиною, а не за суспільством. Людина цінується за тими цілями, які вона перед собою ставить.*

Особи, які є персоніфікованим втіленням певних цінностей проходять крізь усю історію людства, адже саме їх імена входять в освітню літературу, залишаються в людських спогадах, історичній пам'яті, архівних документах тощо. З них беруть приклад – і їх зацьковують, на них рівняються – і про них принципово намагаються забути, ними пишаються – і їх бояться, їх люблять - і ненавидять одночасно. „Особистості епохи” викликають повагу, захоплення, потрясіння, здивування, відданість і пієтет. Саме „герої свого часу”, здатні на епохальне ціннісно-сфокусоване реформаторство: вони стверджують або нівелюють цінності й моральні устої того чи іншого періоду, стають кумирами або вигнанцями, саме епохальні особистості

опиняються під ударом політичної критики і шквалом мистецького „зачарування”, виступають об’єктом побутових і науково-філософських дискурсів і стають прообразами ключових персонажів творів художньо літератури.

Адже будь-яка культурна епоха, будь-яка спільнота завжди переймалась проблемою цінного, репрезентуючи свій варіант „правильної ціннісно – сфокусованої особистості”. Аксіологічні іпостасі проходять крізь усю історію людської цивілізації і залишаючись в літературних творах назавжди стають образним уособленням предмету захоплення й наслідування для прийдешніх поколінь, а також об’єктом філософських міркувань, наукових розвідок і майбутніх дослідницьких дискурсів.

І ці тенденції якнайкраще показує саме аксіологічно сфокусована навчальна, науково-філософська, культурологічна і, особливо, художня література, що завжди блискавично реагує на історичні події, суспільні настрої і духовно-моральний стан тої чи іншої епохи.

*Аксіологічна проблематика є апріорно вічно актуальною, цікавою, самобутньою й, певним чином, неординарною.* Адже рефлексувати проблему цінного „вихоплюючи” її безмежжя літературного простору справа досить кропітка й складна, яка потребує високої комунікативної і філософської культури, вміння проблемно-акцентовано аналізувати художні тексти, науково коректно репрезентувати власні дослідницькі висновки й продукувати нове знання.

Апріорно - кожна епоха продукує свою систему ціннісних стандартів, а освітній простір шляхом навчально-методичних розробок миттєво реагує на цю пропозицію, пропонуючи й розставляючи свої акценти в прообразах останніх. Читачам й дослідникам лишається лише приймати або ні, погоджуватись або ні з даною фактичністю проблеми аксіологічного. А тематика останньої ніколи не втрачала й не втратить своєї актуальності й, навіть, резонансності апріорі. Адже особистісний фактор завжди є в етико – комунікативному і культурному фокусі актуалізації будь-яких ціннісних установок. Апріорність актуальність царини аксіологічного знання побічно посилює й наша неоднозначна минувшина, й доволі полярні й складні обставини сьогодення і вельми тривожні прогнози щодо майбутнього.

***Освіта є стрижневою віссю життя (в унікально-суб’єктивному аспекті осмислення даного феномену) і передвічною віссю буття (в найширшому об’єктивному зрізі рефлексії та обґрунтування).*** Адже саме ціннісна наповненість комунікативного змісту освіти є проекцією людського погляду в світовий простір, вектором його розуміння, трактування, відчуття і бачення.

**Освіта** (як ціннісно-втілений результат) є неповторним варіантом самоосвіти з одного боку, а освіта (як аксіологічно-обумовлений процес) є оригінальною версією досвіду людської цивілізації, унікальним втіленням надбань людського простору буття з іншого аспекту розуміння її феномену і таїни. (Так, наприклад, модерні інформаційні технології, що не могли не зачепити комунікативну складову освітньої галузі, вплинули як на увесь обсяг її ціннісно - змістовних пріоритетів, так і на сучасну культурну динаміку в цілому. Безсумнівно - аспект гнучкості й динаміки усіх форм навчання певною мірою санкціонували нові комп'ютерні технології, що посилили, зокрема, цінність дистанційної освіти й дозволили застосовувати її у якості самостійної форми, або принадного самодостатнього елемента очного чи заочного навчання на окремих етапах).

Отже – **освіта** (в контексті будь-якого розуміння і потрактування) є **наочним втіленням аксіологічного спектру буття** (від пропагованих цінностей до призабутих або нівельованих).

Сама ж по собі аксіологія освіти (педагогічна аксіологія) почала користуватись посиленою увагою дослідників лише в останні роки. Проте це не означає, що раніше цей філософський напрям був узагалі виключений з науково-дослідницького простору. Проблеми цінностей, їх осмислення і обґрунтування ніколи не опинялись поза людською екзистенцією, поза суспільним виміром буття. Адже:

- будь-яка філософська школа ґрунтується на певній шкалі цінностей;
- будь-яка філософська система в кінцевому рахунку фокусується на освітній парадигмі запровадження чи спростування;
- будь-яке філософствування закінчується проблематикою освіти і цінністю культурологічного знання.

**Аксіологія** (від грецьк. “аксія” – цінність, вартість; “логос” – слово, поняття, вчення) – філософське вчення про цінності; теорія цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольняти потреби, інтереси і бажання людей.

**Освіта** – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола. Освіта – це також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування “обличчя людини”.

В аксіологічному вимірі розуміння освіти головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

**Аксіологія освіти** – це на сьогодні один з найперспективніших (і в той же час – один з найменш досліджених) напрямів філософського й культурологічного знання, а як навчальна дисципліна є змістовною основою курсу “філософія освіти”.

В той же час можна беззастережно стверджувати, що поза ціннісним та культурологічним виміром освіта (в будь-якому розумінні) не може існувати апіорі. Саме тому доречним видається наступне: – **ціннісна апіорність освітнього простору** – це аксіо-сфокусована версія культурно і комунікативно обумовленої реалізації тих чи інших освітніх програм та педагогічних систем.

Сучасне інформаційне суспільство (де все більше і більше відокремлюються суб'єкт від предмету праці) ще тільки формує нову парадигму філософії освіти і одночасно акцентує її новий етап як етап її інтеграції національних філософій освіти в міжнаціональну аксіологію освіти і виховання. В силу цього презумпція досконалості штучного комп'ютерного інтелекту поставила перед філософією питання значущості формалізованого знання та ідеалу раціоналізму в їх відношенні з інтуїцією, невербальними способами мислення, неусвідомленим почуттям, неявними формами знаннями. В кінцевому рахунку, виходячи з вищенаведеного, саме освітня культура в цілому, та її аксіологічний вимір зокрема, набуває вплив на соціальну політику в області освіти в глобальному масштабі.

Сутнісний зміст роботи в освіті і особливо безпосередня педагогічна діяльність дуже тісно пов'язаний з культурно-детермінованими основами світогляду людини, навіть якщо це і не усвідомлюється нею і не виявляється явно.

Позиція і становище освітянина по відношенню до учнівської або студентської молоді в ціннісно-пріоритетному вимірі є такими, де в їх повсякденному контексті проявляються:

- 1) *суспільні норми, ліміти й усталені стандарти;*
- 2) *культурні пріоритети й соціальні примати;*
- 3) *комунікативні вектори й дистанційні можливості;*
- 4) *життєві пріоритети, ціннісні переваги й характеристики конкретного педагога;*
- 5) *ціннісні установки (або й певні стереотипи) молодого покоління;*
- 6) *реальні ціннісні стандарти системи освіти як такої.*

І не можна не погодитись, що всі ці чинники можуть перебувати в гармонії, а можуть і жорстко конфліктувати між собою в практичній площині освітнього буття.

Саме тому характерної ціннісно-сфокусованої актуальності набуває інформація з культури та аксіології освітнього менеджменту, що покликана нейтралізувати конфліктну площину буття в комунікативній сфері освітньо-культурного простору.



## **Аксіологія в просторі філософської рефлексії і культурної дійсності буття**

Питання ціннісної наповненості життя і долі хвилювали й бентежили людський розум завжди. Проблема цінностей ніколи не ставала “ не на часі”, оскільки це не можливо апріорі. Можливо саме цим пояснюється традиційне тлумачення філософії як “визначальної науки про те, що є найціннішим” (Аристотель). “Цінніше понад усе” – гідне утвердження в світі, яке ґрунтується і виявляє гідне існування. Останнє повинно спиратись на незборимі вічні значущості які тяжіють до феномену досконалості.

Людина не тільки і не стільки істота розумна; вона – істота ціннісна, ідеологічна. Людина не все спроможна осягнути розумом, але абсолютно все здатна оцінити. Будь-що може бути предметом оцінювання. Людина здатна цінувати навіть невідоме, втаємничене, незрозуміле, очікуване, містичне тощо. Раціональність, розумовість – капітальна, але не вичерпна, не самодавлююча характеристика. “Розум сам по собі є нейтральним, технічним відносно екзистенційної тематики.

**Аксіологічна царина** – це сфера ціннісно-сфокусованого виміру людського буття, де характерної посиленої акцентуації набуває проблема значущого і знакового в житті і долі особистості, суспільства, епохи тощо.

Доктринальний підхід в осмисленні аксіологічного феномену репрезентує наступну тезу - **“Аксіологія - об’ємна філософська доктрина цінностей (імперативи, ідеали, еталони, регулятори, принципи, норми), що аналізує природу, характер, способи, зміст регламентування смисложиттєвих позицій, орієнтацій, мотивацій людської діяльності”**.

(Варто відзначити, що хоча відповідний термін (від грецьк. a’si,a – цінність), номінуючий філософську доктрину цінностей, введений французьким філософом П. Лапі лише в 1902 р., саме по собі принципове розуміння безперервного статусу цінностей в філософських тематизаціях дійсності існувало і рефлексувало ще здавна. До 1902 р. в філософських роздумах з проблем цінного широко використовувався започаткований І. Крейбігом термін тимологія – від грецьк. τιμη – ціна).

**Унікальність аксіології** полягає в тому, що вона певним чином є нормативною, рефлексійною, дискурсною дисципліною. Навіть більше – адже на відміну від інших наук, що сфокусовані на вивчення способу і варіанту конкретного нормування поведінкової діяльності (юриспруденція, історія, педагогіка, правознавство, методика того чи іншого ...), вона концентрується на питаннях фундаментального значення, а саме:

- стихія людського буття ;
- сфера міжособистісного спілкування ;

- *поле принципів регуляції людської взаємодії;*
- *регламентації співбуття і дистанціювання і відсторонення;*
- *оцінки стосунків тощо.*

Нюанси вищеописаних тенденцій в комплексі репрезентують те, що В. Ільїн констатував як “нерв аксіологічного осмислення”.

**Предметом аксіології** є ціннісний важіль деонтологічного середовища та культурний інструментарій його обов’язково належного впливу, дієве відображення сфери повинного на сферу наявно істотного, суттєвого. Отже, предметом аксіології є таїна того, що за певних умов і обставин в сфері людського розуміння і відчуття набуває статусу цінності.

**Статус аксіологічного знання** в сфері філософської теорії та практики є предметною цариною того питання, що, певним чином, тяжіє до полівекторного дискурсу.

Так, якщо поділяти думку, що *“сума філософських знань, яка склалась у віках, відрізняється цілісністю, синтетичністю ... і є такою, що детермінована єдиним рефлексивним завданням - доктринацією суб’єкт – об’єктивних зв’язків”*, то на цьому фоні дійсно здаються неправомірними ідеї абсолютизації аксіології та прагнення субординувати фрагменти філософської теорії шляхом фундаменталізації аксіології.

Тенденції останнього ґатунку простежуються у В. Віндельбанда, який трактував призначення філософії бути системою *“про необхідні і загально значимі визначення цінностей”*. Все–таки призначення філософії, звичайно, перевищує й перекриває окреслені баденцем рамки. Саме тому ціннісне кредо Віндельбанда в настільки прямолінійній формі позбавлене смислу. Але разом з тим, дискутуючи з організаційної, інституалізованої фундаменталізації, ми підтримуємо і розділяємо фундаменталізацію ідейну – **аксіологія є евристичним стрижнем філософії**. Ця ідея простежується у наступних мислителів:

- Ріккерт - *(вищі цінності є “останнім базисом пізнання”)*.
- Гуссерль - *(будь-який акт свідомості виходить з “глухої прихованої атмосфери фундаментальних цінностей”)*.
- Ейнштейн - *(від людських цінностей залежить і наша внутрішня стійкість і саме наше існування, цінності в наших вчинках надають “красу і вартість нашому життю”)*.

Апріорі, не може бути життя поза ціннісним виміром його змісту, не може бути *“взагалі не ціннісного мислення”* або позаціннісного вибору. Людина завжди знаходиться в стані мисленнєвого вибору між тими чи іншими цінностями, тими чи іншими проблемами. Фактичність того, що не було, нема і не може бути *“нецінної”* і *“не ціннісної”*, або вільної від цінностей, аксіологічно

нейтральної філософії доводиться історико-філософською і логічною реконструкцією філософських вчень, напрямів і шкіл.

Саме на філософське пізнання як специфічну діяльність людини (або спеціалізовану діяльність груп людей розповсюджується та загальна, емпірично підтверджена істина, суть якої полягає в наступних тезах :

1) *Людина ніколи не знаходиться в ситуації вибору, одного боку цінностей, а з іншого, того, що не має до них жодного відношення.*

2) *В спектрі людської діяльності неможлива ситуація відсутності цінностей, а є само собою зрозумілі розбіжності ( за змістом, якістю, спеціальністю, узгодженістю, рівню організації, ієрархії, типологізації, домінування, ступеню інтенсивності, пріоритетності, значущості і т. інше ) цінностей і різноманітних способів їх інтерпретації та мовленнєвого вираження.*

Процес філософського пізнання, (будучи характерною різновидністю інтелектуальної діяльності та інтуїтивних духовних шукань), вже за визначенням є інтенціональним, оскільки пов'язаний з постановкою проблем і спрямований на вирішення поставлених проблем. Зміст проблеми окреслює грані того чи іншого філософського напрямку.

Отже, **аксіологія – це комплексна версія варіантів вирішення “проблеми цінностей”, а вони, як відомо, є багатовекторними і поліфункціональними.** Але статус цих проблем, тим не менш, є визначальним в змісті усього філософського знання.

Акцентуємо – вираз “проблема цінностей” і термін “аксіологія” самі по собі не несуть якості значущості і не детермінують хоч якийсь змістовне їх витлумачення. Факт використання цих виразів в повсякденному просторі в кращому випадку являє приклад деякої загальної для нашого часу культурної орієнтації, тематично навіть подекуди й неузгодженої і неоднорідної, а в ідейному відношенні нерідко й гостро протилежних і взаємосуперечливих (що особливо простежується в сучасних філософських напрямках). З іншого боку, варто відзначити, що питання які стоять перед аксіологією, стосуються не просто дослідницької практики лише окремих проблемних філософських вчень і напрямів, а відносяться до тієї філософської сфери, яка реально може цікавити (і цікавить) будь-якого мислителя. Питання цінностей не можуть не цікавити. *Отже – аксіологічна константа є невід’ємною складовою будь-якого напрямку філософської думки.*

Але значущість статусу аксіологічного феномену виходить й за межі аксіології як такої. Це, в свою чергу, детермінує, так званий, **аксіологічний парадокс**. Адже мова йде про проблему яка

переступає грані її рефлексії в філософії чи характеристики філософії і більше – за межі всього, що стосується лише дослідницької тематики. І якщо прийняти до уваги той факт, що самі по собі наукові знання в принципі створюються поза будь-якою теорією науки, то вже тим більше це стосується сфери цінностей – вони існують, детермінуються, створюються, нівелюються, наражаються на осудження, підпадають під переоцінку і поза будь-якою аксіологією. І в цьому полягає парадокс, істина, креативність і таємниця ціннісного феномену. В цьому криється також і специфіка методологічного й лінгвосемантичного аспекту статусу аксіології в системі філософського знання.

Окремої уваги заслуговує **культурно-семантичний ракурс використання ціннісного чинника.** Адже за проблемою цінностей, при відповідному рівні її філософського дискурсу, простежуються складні питання духовного, правового, політичного, економічного, культурного, навіть ментального розвитку будь-якого сучасного суспільства, світової спільноти в цілому. І саме при обговоренні проблем подібного ґатунку і масштабу широко (і природно) використовується як категорія цінності, так і мова цінностей. Можна закинути, що це схоже на певний популізм і небезпеку зведення категорії “цінність” до публіцистичного рівня. Але це лише доводить значущість і затребуваність і цих понять і того змісту питань, що стоять за ними. Так, категорія “цінності”, як правило, використовується в багатоманітних словосполученнях, небезпідставно претендуючи і на сферу понятійної фокусації : життєві цінності, матеріальні й духовні цінності, політичні й правові цінності, моральні, культурні, релігійні, особистісні, загальнолюдські , корпоративні, сімейні, наукові цінності і т.д. В сфері соціально наукової літератури і, загалом, в гуманітаристиці поняття цінностей все частіше використовується при обговоренні проблем світогляду, особистості, культури, науки, глобальних проблем сучасності. Так ми спокійно можемо розмірковувати, наприклад, про нормативно-ціннісну структуру суспільства, цінностях тої чи іншої політичної і правової системи, ідеології, про цінності як носії первинного сенсу людського буття, про цінності як першопочаток особистого світогляду, про культуру як систему створених і постійно відтворюваних цінностей; про здійснюваний суспільством ціннісний відбір і вибір, про ціннісне кредо і ціннісний кордоцентризм тощо.

Лінгвістичний контекст ціннісного дискурсу достатньо полемічний і полярний. Тому різного роду мовленнєві ціннісно-сфокусовані “родзинки” (на кшталт: “моє ціннісне “Я”, “Богоданні цінності”, “ціннісна парадигма”) є абсолютно природним явищем і таким, що може навіть стати предметом окремого наукового дослідження.

В якому б контекстуальному ключі не розглядалась тема цінностей, вона все одно буде тяжіти до людиновимірною аспекту свого аналізу. Будь який контекст роздумів з проблем аксіології репродукує тезу наступного ґатунку - головним, основоположним, стрижневим чинником залишається те, що мова ведеться або про людські цінності, або про цінності що, так чи інакше, стосуються людини. Адже проблематика цінностей в філософії нашого часу глибоко пов'язана з філософськими проблемами людини (взаємозв'язок людини і світу, людини і людства в цілому, людини і соціуму...) - питаннями, які самим розвоєм об'єктивного суспільного буття висувуються в філософії на зараз на перший план.

Питання статусу аксіологічного знання акцентує, ще один проблемний ракурс, який проте, не отримав в сфері наукового дискурсу свого концептуального вираження. Мається на увазі наявність реального зворотного зв'язку, який, з огляду на зміст філософської літератури, в достатній мірі ще не усвідомлений і теоретично не відрефлексований – *філософські проблеми людини в своїй основі є суттю проблеми людських цінностей або (що є тотожним) питання людини і її цінностей*. Адже ціннісні системи, ціннісна ієрархія, ціннісне ставлення людини до світу – це потенційна першооснова, конструктивне ядро людської сутності як такої. Специфіка людського буття полягає в тому, що воно відбувається, обертається, здобувається, засвоюється і розгортається на історично мінливому кордоні буття і цінності, сутнього і повинного, реального і бажаного, фактичного й ідеального, наявного й нормативного, дійсного й ілюзорного... Таким чином питання про людську сутність, можливо, варто розуміти як *питання про сенс існування взагалі*, отже – про його справжність, дійсність, оригінальність.

*Статус сучасної аксіології – це й резонанс фактичної переакцентації питання актуальності і статусу людського життя та майбутнього людської цивілізації взагалі*. Будь-яка епоха є епохою вибору, будь-яке покоління вважає, що воно є “поколінням перехідного періоду”, поколінням історичного перелому (що досить часто подається під контекстом „втраченого покоління”) тощо. Немає сумніву в тому, що й інші покоління людей, а не тільки наше, переживали зламіві миттєвості історії, відчували страх стану між “до” і “після”, випробовували на собі чуття кризи епохи, а значить знаходились перед необхідністю вибору й віянням нового світовпорядкування, адже “кожне покоління вип'є свою чашу” – писала Л. Костенко – і ця “чаша”, як правило, гірка.

Але, очевидно, не можна не помітити, що не було ще в історії такого періоду, коли вибір тої чи іншої ідеології, філософії, тих чи інших політичних, правових, економічних інституалізованих виражень суспільства не набував би разом з тим і характеру вибору *висхідної цінності – забезпечення життєво важливих умов самого*

людського існування. Ніколи ще системи цінностей, які репрезентує людство, держави, нації, соціальні групи, індивіди, не ставали такими факторами їх розвитку, від яких в вирішальній мірі залежали б не просто зміст і спрямованість людської історії, але й те, чи буде ця історія мати продовження чи вона здатна й обірватися. Отже, те, що трактується як проблема цінностей, в наш час має безпосереднє відношення до змісту глобальних проблем сучасності.

Людство підійшло до межі, яка позначила кризовий результат усієї світової історії. Антагоністичні тенденції, які розмежовують людську історію на „буття” і „ніщо”, можна визначити як зміст кризи об’єктивних життєвих цінностей людини. Це – в глобальному масштабі. А в звуженому, на жаль, правий був Вільям Сомерсет Моєм, коли констатував, що *“кожне покоління насміхається над батьками, сміється над дідами і захоплюється прадідами”*.

Така версія обговорення і розуміння проблеми цінностей (мається на увазі узгодженість і співвідношення аксіології з проблематикою людини і гуманізму) потребує адекватного її сутності термінологічного вираження, потребує й відповідної *концептуально – ціннісної мови*. Вираз “ціннісна проблематика” може бути прийнятий як найменування комплексу питань, що стосуються вивчення реальних феноменів (і ноуменів), що називаються ціннісними, і відповідних їм понять, суджень і, загалом, визначального роду мисленнєвих конструкцій. Доречно стверджувати, що вже в самому факті звертання до мови цінностей (наприклад в виразах такого загального плану, як “ціннісні судження”, “ціннісні категорії”, “логіка оцінок”, “ціннісні системи”, “ціннісний підхід”, “ціннісні дослідження”, “загальна теорія цінності” і т.д.) варто відмічати і констатувати специфічну спрямованість і особливість мислення. І мислення це є ціннісно-обумовленим і ціннісно-сфокусованим.

З огляду на вищесказане можна стверджувати, що *проблема аксіології глибоко співдетермінована з темою аксіології мови*, іншими словами, з питаннями теорії мови в її аксіологічному аспекті рефлексії. Поняття “аксіологія мови”, в контексті даної проблемної тематики, можна використовувати для окреслення дослідження мови ціннісного феномену. Цим поняттям фіксується також специфічна ціннісно-визначальна спрямованість вивчення мови, відмінна від розгляду останньої з вузько-гносеологічної точки зору.

Поняття “мова цінностей” апелює до необхідності включення системи “пізнання і мова” в більш багатовекторну систему “людина і мова”. Схожі розбіжності витікають з однієї сутнісної особливості в сфері, власне, філософської мови (категорії, поняття, абстрактні поняття, умовності, гіпотетичні твердження...). Думка і слово, поняття і мовленнєвий знак, фраза і символ ... підкреслюють неподільну єдність структурних компонентів мови. Усвідомлення того факту, що

мовленнєві вирази слугують для формування і передачі думок, будуючи й самі по собі включеними в процес і результати мислення й комунікативних дій, зробило проблему мови однією з центральних в змісті сучасного філософського значення.

Проте джерелом складнощів самої філософської мови є її надзвичайно багата прагматика, наявність в ній в прихованому або явному вигляді мовних і понятійних оціночно - нормативних компонентів. Але, тим не менш, варто акцентувати, що дані обставини поважчують можливість її “формалізації”, але в той же час ця обставина і умова є скоріш достоїнстю філософської мови, її вартісною ознакою, ніж недоліком.

“Знати багато мов – означає мати багато ключів до одного й того ж замка” – писав Франсуа Вольтер, але сам факт володіння (та ще й досконалого) філософською мовою відкидає потребу в “ключах” як таких. І в цьому її беззаперечна цінність.

### ***Методологічний аспект аксіосфери***

Проблема методологій аксіологічного знання в сфері наукового дискурсу постає як простір для дискурсу. Так, німецький філософ Мартін Хайдеггер – автор методу *“думаючої поезії і концепції “поетичного мовлення”* – вважав, що співвідносячи цінності зі значущостями, певними основоположними принципами, аксіологія обертається в світі логіки. Отже, за Хайдеггером, *метод аксіології – це метод логічного міркування, аргументації і т. інше.*

З цією позицією абсолютно не погоджується сучасний дослідник аксіологічної проблематики В. Ільїн, який стверджував, що в методологічному руслі аксіологія отримала долю філософії – вивчати висхідні передумови, аналізувати відношення граничного з одно порядковим, собі подібним. З цієї причини відповідний *метод аксіології – раціональна реконструкція, інтенсивна теоретизація, рефлексія.*

Оскільки рефлексія аксіосфери є неможливою поза особистісним аспектом розуміння, прийняття і сприйняття, то доречним видається розширити пласт аксіометодології наступним:

- *Інтуїтивістські методи* (адже людина не завжди виключно при допомозі раціональної логіки осягає сферу цінного, а радше - на рівні ірраціонального внутрішнього відчуття того, що є “значущим” від того, що лише видається за нього, а насправді є “зайвим”, “чужим”, не вартим уваги і часу, отже – “не цінним”).
- *“Шокова терапія”*, потрясіння, стрес, граничний стан і т. інше (адже досить часто саме в ситуації між “до” і “після” людина відкриває для себе феномен цінностей, які й скеровуються після того, що спричинило граничний стан в долі особистості).

- *Екстраполяція уявлення про цінності на власній досвід “знайомства” з ними (можна довго і гарно розмірковувати про цінність життя, але лише після “зустрічі зі смертю” життя стає справжньою усвідомленою цінністю, як в особистому так і в загальнолюдському контексті розуміння і сприйняття).*

- *Компаративний аналіз “цінного” й “нецінного” в контексті аксіосфокусованого пізнання тих чи інших проблем та явищ.*

- *Різновиди герменевтичної методології (буквальна інтерпретація, моральна інтерпретація, алегорична (символьна) тлумачення, аналогічна (містична) інтерпретація, фактичність активного й пасивного джерела ціннісно значущої інформації ...).*

***Методологічний зміст освітньої аксіології безперечно включає в себе увесь спектр методів аксіології класичної. Але, все – таки, з огляду на освітньо-сфокусовану інформацію окремого звучання набувають методи комунікації, передачі досвіду (як педагогічного, так і життєвого), інтерактивні методи міжсуб’єктної взаємодії тощо.***

### ***Поліфункціональний аспект аксіосфери***

Функціональний вимір аксіологічної сфери обумовлений вже самим призначенням філософського знання бути засобом виробництва граничних ціннісних орієнтацій, глобальних цілей, що моделюють оригінальну єдність, яка, в свою чергу, позначає всі приватні, кінцеві цілі і цінності, що обумовлюють усі дії людини. Таким чином можна стверджувати, що увесь можливий комплекс функціональних властивостей аксіофеномену „ні в чому іншому, окрім як в повідомленні культури думки, життєвої глибини, заобрійного оковиду, внутрішньої зібраності не коріняться”, оскільки саме ці тенденції й окреслюють аксіозріз філософії (як любомудрствовання). Життєнастановча позиція, катарсична місія, потенційно вітальна сила філософії забезпечується оптимально кваліфікованим вибором тої чи іншої дії, зміст якої втілює ціннісно – обумовлений вектор набутого знання. Адже не можна не погодитись – „філософ працює на злет, підйом, підняття: піднімає публіку до понять, тоді як політик, місіонер працює на процес сходження, пониження: опускає поняття до публіки (свідомо чи й неусвідомлено впадаючи в популізм).

Ці тенденції стосуються перш за все саме аксіології освіти, оскільки:

- саме освітньо – наукова рефлексія (яка за будь-яких обставин сфокусована на ціннісний вектор осмислення і репрезентації)



виводить свідомість за межі побутового знання та за грані стереотипів мислення;

- саме освітні цінності кристалізують життєвий досвід;
- саме освітня інформація розширює обрії пізнання;
- саме аксіологічний вимір освіти репрезентує багатовекторність в розумінні освітнього феномену;
- саме аксіологія здатна презентувати освіту як „форму втручання в світ” і як „шлях до себе”;
- саме аксіосфера пізнавальних потенцій акцентує грані і колорит освітнього феномену;
- саме аксіокультура розставляє „крапки над „і” в змісті набутого знання і комунікативної практики, доводить, що будь-яка освіта є перш за все самоосвітою;
- саме аксіологія відкриває світ цінностей загалом, певної цінності зокрема, продукує власне розуміння тої чи іншої цінності, демонструє ефект „ін шості”, „несхожості”, „дуалістичності” в розумінні змісту цінного.

Знайомлячи з світом цінного аксіологія „працює на випередження”, оскільки „зустріч з певною цінністю” подекуди випереджає власний досвід розуміння і сприйняття суті даної цінності (людина може писати надзвичайні вірші про кохання, але ще не маючи досвіду цього почуття, ще не переживши ні щасливу ні нерозділену любов). Або, н-д, людина здатна до безкінечності говорити про цінність життя, але сам факт цієї цінності і не усвідомлювати допоки не виникне небезпека в самому житті, допоки хтось не спробує „забрати” життя тощо.

Аксіологія узгоджує іншу (дивну, незрозумілу, подекуди – неприйнятну ...) трактову й теоретичну інтерпретацію цінностей з власним досвідом розуміння й відчуття їхнього змісту.

Пропонуючи варіанти і версії прийняття та сприйняття тлумачення змісту тої чи іншої цінності, аксіологія втілює й різні форми репрезентації останньої, а саме: констатуючу, інформативну, афористичну, інтерпретуючу, критикуючу, компілятивну, екстраполяційну тощо.

Депозит можливостей аксіології має вагоме представництво, він достатньо змістовний й широкий, не менше за сам досвід, який отримує форму стабілізації й узаконення в філософії. Нижче в реальності – тайний вимір вищого; позасвідоме – свідоме; тваринне – людське... Сепаруючи вище, представляючи його ще вищим, аксіовектор філософського знання стверджує абсолютне, повинне, фактично ідеальне. Повинне, абсолютне – справжня стихія, стрижнева дорога філософії, яка відмітає некритичний ентузіазм щодо нападок на до неї як на сферу зайнятості. Те, що дозволяє філософії бути явищем, яке завжди здатне витримати багатоманітні соціальні,

розумові випробування й навантаження є приналежним до сфери, де, - як писав Е.Агацці, - абсолютне „як повинно бути” видається „передуючою ціллю і тому – цінністю в справжньому смислі”.

В звичайному покояються загадки вічного. Перебуваючи в малому, тимчасовому, миттєвому людина торкається величного, безкінечного, цінного, значущого, а подекуди - й доленосного. Цінність звичайного іноді перевершує за критерієм знаковості значущість бажаного, очікуваного, жаданого ... *Аксіологія, по-своєму, якраз і акцентує вартісне значення наявного порівняно з тим до чого людина (як вона вважає) прагне.* Цінність факту і цінність мрії знаходять в сфері аксіології своє вартісне наповнення і звучання.

Майбутнє як в своїх найглибших елементах, так і в резонансі розіграваних на поверхні пріоритетних казусах не буде, апріорі, тотожно повторювати минуле, імітувати й наслідувати його. Тільки людина, люди, покоління несуть ім'я, генерують Історію, передають Історію, заповідають її нащадкам. І тільки це варте уваги. Тільки це є вартістю історії людської цивілізації.

Показовим у цьому контексті є наступний приклад. *Спінозі від Його Величності короля Франції запропонували більш ніж солідну пенсію, якщо він присвятить йому хоч яку-небудь свою працю. „Свої твори я присвячую лише істині”, - почувлось у відповідь на цю пропозицію.*

Філософська думка цю істину й шукає. Освітня аксіологія до неї наближається, а почасти - й знаходить.

Світ, історія, культура, освіта.. мають смисл завдяки вищому, величному, недосяжно-істинному, справжньому. Вони „ лежать у злі, але стоять на добротності. Нема такого нелюда, який би знайшов собі прихильників, нема такої глупоти, яка б не знайшла прибічників. Але апріорність абсолютів – в звільненні від тиску буденного й стереотипного. Поняття мають сенс в залежності від ціннісних обривів, від ціннісного колориту і багатогранності. Запрошуючи в світ абсолютного, повинного, ідеального, філософська аксіосфера вводить і стверджує ціннісно високі рівні розуміння і пізнання, відсікає від нагромадження непотрібного, зайвого, неправдивого. Не сіючи ілюзій, вона все одно руйнує їх. (Так ціннісний пафос відомої казки - приповіді про голого короля все-таки не в фіксації відсутнього плаття, а в розвінчанні міфу про його ілюзорну наявність).

Китайська мудрість стверджує: *”Не варто щоб збувались ваші найпотаємніші мрії бажання”, а найстрашнішим прокляттям є побажання щоб справдилась найпотаємніша мрія*”. Східна мудрість як завжди „тонка” і найближча до таїни істини. Дійсно, людям не стало б краще й легше, якби б раптово збулись усі їх прагнення й жадання. Проблема ціннісного вектору страждань знайшла свою

філософську рефлексію. Іноді саме через зріз страждань відбувається пізнання, відчувається істина, отримується досвід, наближується мудрість.

Аксіологія не претендує на вироблення певних конкретних рецептів, інструкцій, настанов. На відміну від спеціальних наук аксіологія генерує дещо, що з повним правом заслуговує назви „рятувальної можливості бачити взагалі”. Адже неочікувано свіжі, духовно-вивільняючі, завжди актуальні й доленосні прояви аксіології в своєму досвідному ключі детермінуються від здатності ціннісно обумовлювати зміст тої чи іншої роботи, „заставляють в духовному вимірі бачити те і жити тим, що в фактичному зрізі не існує”. Аксіологія детермінує етичний зміст освіченості (яку можна відчутти, але не констатувати).

Лише сон і смерть, нічого не обіцяючи, все виконують. В реальності все не так. Безкінечна тяга до покращення, „примушуючи перетворювати отруту в ліки”, зіштовхує людину і суспільство, реформу і владу, природу і культуру, пізнання і практику, робить їх внутрішньо конфліктними, зводить їх до пікової грані накалу. Нагадування про ці тенденції в якості ідейного фону дозволяє не тільки деталізувати інтуїтивні уявлення про порядок зв'язку аксіології з суспільно історичним процесом, але й запропонувати варіант зрозумілого поняття їх специфічної ролі. Принципово продуктивний, творчий, знаковий прояв аксіології щодо компонентів і комплексів культури (загальної, освітньої, внутрішньої...) репрезентується нею в ракурсі виконання наступних евристичних функцій.

**Аналітична функція** передбачає виявлення і виокремлення межових, граничних основоположень, певних фундаментальних підстав (які виступають у вигляді змістовних припущень, передбачень, задумів і замислів, семантичних універсалій), що складають умови самої апріорної можливості існування і рефлексії усіх видів теоретичного і практичного досвіду. Адже часто саме умови граничного виміру буття блискавично актуалізують той чи інший зміст ціннісно-обумовленого досвіду „знайомства” з уроками життя (де останнє перебирає на себе роль єдиного можливого вчителя). А аксіологічний вектор аналітики завжди є граничним.

**Рефлексивна функція** втілює можливість перетворення прихованих припущень, латентних комплексів, завуальованих бажань в явний предмет спеціалізованого дослідження; реальну експлікацію всезагальних ідей, мотивів і спонукань, схильностей і потягів, ініціатив, заходів і починань, що обумовлюють унікальні (культурні та історичні) або універсальні (цивілізаційні) принципи, форми організації й реалізації суспільно-історичної свідомої діяльності. А зміст освіти завжди є рефлексійним (інакше освіта, як така, перетворюється на поле панування догматичного).

**Критична функція** актуалізує можливість охоплення як позитивного так і негативного досвіду, розвінчання багатоманітних помилок, стереотипів, мисленневих забобонів, примар і догм – цих, за виразом Ф.Бекона, докучливих, обтяжливих, незграбних противників, які сковують й паралізують пошукову думку й перевтілюючу дію. Талант критики, в своїх повноваженнях і проявах вимагає підтримки, а не шор і кайданів. Критика є структурним компонентом і реквізитом аксіології. Даючи реаліям деякі нестандартні неординарні трактування, по-своєму „прочитуючи” ті чи інші обставини буття, аксіологічний зріз філософії грає роль своєрідного ціннісного селектору: „відокремлюючи овець від „козлищ” (8. С.15) та випрацьовує адекватні програми творення життя як такого. Знімання (або й зривання) масок, виявлення *facta concludentia* в випадку філософії не є самоціллю. Критика аспектів наявного буття підлягає більш серйозному завданню – обслуговувати позитивну діяльність. За інших обставин критика набуває ознак елементарного критиканства, що аж ніяк не є бажаним і цінним. Критиканство в освітньому ж середовищі є навіть небезпечним, оскільки несе певний руйнівний чинник, а істина, як відомо, на критиці не стверджується.

**Соціальна функція** обумовлює свідоме об'єднання людей в рамках тих чи інших гуманітарних спільностей, втілює гармонізацію, збалансування суспільного буття. Осмислення проблеми персональної реалізації доводить, що індивідуальне „я”, будучи самостійним джерелом екзистенціальних процесів в різноманітних початкових умовах життєдіяльності, приходять насамкінець до певного стану рівноваги, який аж ніяк не залежить від передуючих умов тієї чи іншої дії. Рефлексія самоствердження відбувається в багатовимірному просторі, на вісі котрого відкладається значення узагальнених параметрів – особистісних інтенцій. Якщо прийняти презумпцію повної й беззастережної свободи волі, воно нічим не підтверджується. Разом з тим досвід і здоровий глузд підказують: людина, яка не виносить атмосфери казарми (задетермінований соціум), не живе й в стихії вивільненої волі (анархія). Соціогенетично буття людини є збалансованим: в висхідному ракурсі воно орієнтоване на вектор гуманітарновиправданих правил гуртожитку. А „ті, хто в силу різноманітних причин ціннісно не узгоджуються з цими правилами, ставлять себе по ту сторону соціуму (ізоляція безумців, манкрутів, відщепенців, неповноцінних культурнозанепавших персоналій)” – стверджує В. Ільїн і, спираючись на концепцію російських дослідників А.Бороноева й Смирнова, додає, наступну констатацію - „визнання в нас особистостей зі сторони співгромадян ...супроводжується з засвідченням в нас носіїв цінностей”. На думку Ільїна умовно можна виокремити 5 ціннісних груп :

- соціально-цільові (Святість, Духовність, Знання, Майстерність, Справа, Слава, Влада, Багатство);
- соціально-інструментальні (Право, Свобода, Справедливість, Солідарність, Милосердя);
- персонально-інструментальні (Життя, Здоров'я, Сила, Спритність, Краса, Розум);
- суб'єктивно-цільові (Матерія, Енергія, Простір);
- загальнолюдські (Мислячий дух, Суспільство, Людина).

З комунікативного фокусу дослідницького осмислення цінності перебирають на себе роль модулю, що й визначає специфіку людської поведінки, яка на перший погляд здається хаотичною. Але це лише на перший погляд. Поведінкова хаотичність подекуди може тлумачитись або як наслідок значущості ступеню свободи системи, або як результат „нерепрезентативності, публічної показовості поведінки, розрахованого на спостерігача”. Але за видимою подобою хаосу проглядаються елементи урегульованості і порядку в змісті тенденцій поведінкової демонстрації, які обумовлені й детерміновані свідомою чи підсвідомою орієнтацією на цінності. Життя є джерелом певного контексту самоосвіти, а специфіка останньої й моделює зміст насиченості ціннісного вектору самовиявлення й самопрезентації.

„Світ не підірваний і не зруйнований зсередини тільки тому, - констатують сучасні дослідники, - що існують універсальні постійні феномени соціальності у вигляді законів ефективної колективності, виробничості, екзистенціальності”. Отже, можна припустити, що соціально сфокусований зріз ціннісного феномену є чи не найголовнішим у сфері аксіологічного знання й освітньо пріоритетної практики. Адже освіта завжди несе печать соціально-комунікативного замовлення.

**Регулятивна функція** аксіології полягає не тільки в прагненні змодельовання оптимально прийнятної форми міжсуб'єктної взаємодії й порозуміння, а й в конституюванні „соціальних форм взаємодії людей в груповій, „ройовій” формі життя”, налагодження систем „прилучення”, „участі” окремих індивідів до соціального зрізу ціннісно-гуманістично-регламентованої життєдіяльності. Кожна людина є унікальною, неповторною й самостійною (орієнтація на власні потенції, ідеали, пріоритети), що можливе за умов відсутності емоційної залежності від іншої людини або спільноти. Але при всій „самостійності” індивід підсвідомо, глибинно, кордоцентрично - настроєний на визнання. Останнє є можливим лише за умов відповідності конкретної людини соціально засвідченим стандартам, ідеалам, навіть – стереотипам, які підтримують Я – концепцію й не нівелюють індивідуальне „я”, не низводять його до відчуття власної мізерності, нікчемності, незначущості й убогості. Регулятивна функція, певним чином,

узгоджує освітньо - практичну версію соціального зрізу людського буття з теорією можливого і теорією цінного.

**Гуманістична функція** аксіоверсії філософського знання досить влучно сформульована у І. Канта, який між іншим стверджував, надзавдання, надмета філософії полягає в тому, щоб репрезентувати глибоку, солідну трактову проблеми „ яким варто бути, щоб бути людиною”. Але конструювання реальності в філософії не терпить занадто вже необмеженої довільності й свавілля. Гра розумових сил і потенцій, інтелектуальне студіювання, витонченості міркувань, розвиненість висновків, загостреність думок, різновекторні нарочитості своєю природною межею продукують суспільний резонанс, соціальне звучання, громадянську роль затребуваної доктрини. Краще за Марка Аврелія не сказав ще ніхто : - „Час людського життя – миттєвість; його сутність – вічна течія; відчуття примарні; будова всього тіла скороминуча; душа загадкова; слава недостовірنا ... життя – боротьба й мандрівка на чужині ; посмертна слава – забуття. Але що може вивести на шлях? Ніщо, окрім філософії”. Життєлюбної. Духовивільняючої. Тієї, що дарує щастя відчувати себе людиною.

Уроки історії зобов'язують. Оцінка зробленого й здійснюваного демонструє й доводить: якщо філософія не виконує своєї очищувальної місії, якщо не вкладає в фундамент практики здобутий в негараздах, в складнощах, в проблемах і стражданнях досвід, який все одно був, є і залишається людиною – й - життєстверджуючим.

Проте в філософії простежується й тенденція до т.зв. ціннісно-гуманістичного деформування, що має два вектори, дві варіації. Мається на увазі зріз самобичування й контекст пошукового – кого б ударити (словом, теорією, гіпотезою, спростуванням, контраргументом ...). Свобода волі й „воля до неволі” - на думку В. Ільїна – не мають висувати практичне питання – руйнування життя. Всі рани виліковні, рани від філософії неможливі до лікування. Отримуючи можливість робити життя людини незначним, мізерним, убогим, неістотним й нікчемним, філософія втрачає найсуттєвіше – здатність бути філософією.

Філософія перш за все повинна бути людиною вимірною, людиною орієнтованою, ціннісно окресленою й виключно гуманістичною та життєдайною. Інакше це не є філософія ( любов до мудрості) апіорі.

### Підсумовуючи вищесказане можна зробити наступні узагальнення.

**1.** Статус аксіології в змісті філософського значення прямо-пропорційний моделі висвітлення тої чи іншої проблемно-сфокусованої теми.

В свою чергу ціннісний статус тої чи іншої філософської проблеми є віддзеркаленням рівня зацікавленості і розумілості змісту

цієї проблеми в сфері людських інтересів, пріоритетів, бажань і прагнень.

**2.** Філософська проблема повинна висвітлюватись філософською мовою. Філософська мова – це “красна” мова. І в цій красі – її цінність. А **“по – справжньому красномовний той, - писав Марк Туллій Цицерон. - хто про звичайні явища висловлюється просто, про великі – велично, а про посередні – стримано”**.

**3.** Виокремлюючи з усього досвіду філософського знання аксіологію і акцентуючи фактичність ціннісного вектору будь-якої мисленнєвої рефлексії не можна обійти увагою **проблему статусу саме освітньої аксіології**. Аксіологія освіти є альфою і омегою філософії освіти як такої. Аксіологічний модуль є стрижнем як філософської теорії так і освітньої практики. Аксіосфера є джерелом, змістовним наповненням, суттю результатів будь-якої освітньої діяльності в долі кожного педагога. Саме базуючись на певній ціннісній платформі реалізуються ті чи інші освітні проекти. Спираючись на комплекс певних цінностей приймаються стверджувальні чи критичні рішення з приводу реформування системи освіти. Пріоритет тих чи інших цінностей (національні чи європейські, етнічні чи геополітичні ...) визначає вектор вибору в змісті освітньої політики держави. Національні вартості чи політична доцільність? Домінант усталеного, традиційного чи крок до реформи, інновацій? Ці питання в освітній площині реалізації завжди є проблемою ціннісно – сфокусованого вибору.

**5.** Аксіологія освіти є центричною в змісті загальної “філософії освіти”, є детермінуючою по відношенню до “методології та онтології освіти”, є потенційною проекцією “етики освіти” і , звичайно, є векторно - парадигмальною основою “логіки освіти”. Отже, по статусу освітня аксіологія є віссю філософії освіти, комунікативної культури і філософії культури в цілому.

## **1.4. Освітньо - аксіологічний вимір буття людини і суспільства**

### **Гене́за ціннісного знання**

З давніх-давен світ ціннісних переживань перебував у центрі філософських досліджень, головним чином й його етичних, естетичних та духовно – релігійних проявах. Джерелом еволюції філософських уявлень про цінності стала давня теоретична традиція, що подавала відношення людини до світу в дихотомії знання та цінностей. В античні часи та середньовічну епоху філософи розробляли ціннісну феноменологію, не піднімаючись до аналізу власне категорії “цінність” та її логічного змісту.

Характерним поштовхом до розвитку теорії цінностей стала філософія раціоналізму, що з'явилась у XVII ст. Раціоналізм принципово поставив питання про природу вихідних визначень буття, його підлеглість закону і раціональну пізнаваність світу як таку. Паралельно почав формуватись конфронтаційний щодо раціоналізму інтуїтивістський напрям філософії, який відстоював поза раціональні начала буття.

Унікальним і кардинально поворотним пунктом у розвитку проблеми цінностей стала філософія І. Канта, його вчення про регулятивні принципи практичного розуму, за яким вищі цінності буття мають не онтологічні, а виключно регулятивні підстави до існування. Цим самим німецький філософ першим розмежував поняття буття і блага, протиставивши сферу моральності як свободи сфері природи, яка має підлягати закону, необхідності.

Самостійного значення проблема цінностей набула вже у працях учнів: послідовників Канта.

Сфокусований аксіологічний напрям у філософії почав формуватись у другій половині XIX ст.. в працях Г. Лотує, В. Віндельбанда, Г. Ріккерта та інших.

У XX ст.. розвиток суб'єктивізації та трансценденталізації проблеми.

Важливе, і навіть більше – доленосне, значення проблема формування цінностей має для розвитку України в умовах державотворення, в атмосфері руйнування колишніх пріоритетів у політиці, економіці, культурі, духовності. Ціннісно – центричного для України стала проблема віднайдення чітких методологічних підстав щодо реалізації процесу духовно – морального відродження нації, формування гуманістичних засад образ України в XXI ст..

*Під час серйозних епохальних (або приватних життєвих) потрясінь специфічної значущості, гостроти і актуальності набувають цінності (традиційні або осучаснені, суспільні або індивідуальні, усвідомлені або й ні), які в кінцевому рахунку або стверджуються, або остаточно девальвуються і занепадають.*



Отже, з одного боку, організація педагогічного процесу згідно з принципами аксіології передбачає, що його стрижневою ланкою є формування соціально значущих систем особистісних цінностей.

З другого боку, організація освітнього процесу на цінних засадах дозволяє створити оптимальні умови для розвитку людини, врахування її індивідуальних потреб і інтересів. Таким чином можна зробити висновок, що тільки інтеграція акмеологічного та аксіологічного підходів в організації освітнього процесу може забезпечити повноцінну самореалізацію кожної особистості.

### **Освітній простір як комунікативна проблема узгодження цінностей консерватизму і цінностей зростання**

При усій багатоманітності цінностей освітньої сфери їх умовно можна поділити на дві основні комунікативні групи:

- 1) цінності позиції принципного збереження існуючого стану речей;
- 2) цінності позиції щодо їх полівекторного перетворення.

**Цінності консерватизму в освіті.** Культурний консерватизм (від лат. “conservatio” – зберігаю) – можливо, найбільш давня ідеологія освіти. Ідеї, що знаходяться в основі цього напрямку, за структурою досить прості:

- а) освіта є передачею культурних досягнень, що складають “тканину” цивілізації;
- б) обов’язок освітянина – зберегти й передати вартості й традиції минулого.

Достатньо сильно дані умонастрої представлені в будь-якому громадському суспільстві, що характеризується вельми тривалим часом існування і здатністю проходження криз різноманітні гострі кризи. Консерватори твердо і непохитно протистоять різного роду революціонерам, здатним “змести” надійно установлене минуле і замінити його певними абстрактними, не зовсім зрозумілими ідеалами.

**Визначальним освітнім положенням педагогічно-філософського консерватизму є непохитна впевненість, що апріорі не є справою школи проблема оголення різних реформістських рухів. Глибоким переконанням консерваторів є ідея того, що школа повинна відстоювати ясні, зрозумілі, установлені, визначальні і вічно стабільні цінності.**

Мета освіти, на думку консерваторів, полягає в пристосуванні не до життя, а до норм, до вічних стандартів, до вічних істин. Загальна

освіта є традиційною по необхідності, оскільки вона спрямована на збереження цивілізації.

Класичний реалізм в освітньому просторі. Центральною тезою цього напрямку є думка про те, що щоб зрозуміти будь-який об'єкт, треба зрозуміти його форму. Форми – це не плід уяви і не продукт культури, вони не винайдені суб'єктами, а існують об'єктивно (буквально містяться в самих об'єктах).

За класичним реалізмом усі роздуми з освітньої проблематики повинні починатись з питання: які якості і здатності є спільними для усього людства? Відповідь – здатність набувати знання, використовувати знання, насолоджуватись знанням.

Есенціалізм і освітня діяльність. Одна з крайніх консервативних течій, яка вперто й наполегливо відстоює необхідність збереження і передачі ідей, уявлень і варіантів практики, що характеризували культуру в минулому. Сучасна культура, як вважають прихильники цього напрямку, занадто далеко відійшла від “вірного шляху”.

Есенціалізм повстає проти концепцій, які ставлять перед усе навчання шляхом спроб і помилок, гнучкість викладання, активну самостійну діяльність молоді тощо.

Переніалізм в освітньому середовищі. На думку представників даної течії принципи філософії є аксіоматичними, вони розташовані поза часом і простором. Стоять над історією і над усіма окремими культурами і саме тому можуть слугувати надійними скеровуючи ми чинниками розвитку особистості – по суті, єдино вірними і єдино надійними. Реакція переніалістів на кризу ХХ століття полягає в заклик до відновлення вічних цінностей. В розумінні освітніх цінностей переніалісти є близькими з есенціалістів вони вірять в універсальність форм реальності і в те, що шляхом пізнання люди “охоплюють” її основні смисли.

Аналітична філософія в сфері освіти відстоює союз між дуалізмом науки і логічним методом. В освіті варто не тільки насаджувати моральність. Але й привчати розмірковувати про неї, вважають аналітики.

Освіті, стверджує аналітична філософія – це практичне мистецтво. Що має, між тим, наукову основу, воно просуває переконання учнів (чи студентів) в напрямку істинного значення і розвиває їх здатність раціонально мислити. На переконання прихильників аналітичної філософії головною цінністю освіти є розвиток здатності мислити.

Цінності розвитку і зростання в освіті. Прихильники більшості сучасних напрямків в сфері освіти (не заперечуючи в цілому значимість проблеми збереження традиційних цінностей і культурних досягнень) на перший план висувають, все – таки, цінності, які були усвідомлені порівняно недавно. Якщо консерватори розглядають

більш прискіпливо роботу вчителя, його професійні, дослідницькі й повсякденні службові обов'язки, то ліберали навпаки –

1) Підкреслюють першочергову важливість навчальної діяльності як такої.

2) Актуалізують роботу не викладача чи вчителя, а студентів і учнів.

3) Намагаються виявити основні фактори, що сприяють розвитку особистості в освіті.

### Експерименталізм в сфері освітньої теорії і практики.

В пошуках цінностей, які повинні керувати досвідом. Експерименталісти звертаються до самого досвіду як факту. Справою освітніх закладів (за логікою експерименталізму) є можливість так організувати роботу, щоб мінімізувати випадкову діяльність і актуалізувати скеровуючи діяльність, яка веде до ясності знань і плідного розуміння змісту освіти. “Школа не повинна відводити молодь зі сфери діяльності в судорожне вивчення звітів про відкриття, які зробили інші” (Д. Дьюї).

За ідеологією експерименталізму вчитель повинен пробуджувати в учня пізнавальний інтерес. Оскільки особиста зацікавленість є вирішальним фактором навчання як такого.

Якщо експерименталізм в цілому відстоює ідею поступового емоційного вдосконалення суспільства, то представники соціального реконструїзму – радикальної гілки експерименталізму – вважають, що соціальні інститути, зокрема школи, можуть і повинні взяти на себе панівну і керуючу роль в процесі швидкої зміни суспільного порядку. Реконструїсти закликають освітян перетворити навчальні заклади в провідні центри соціального планування заради кардинальної перебудови суспільства.

Якщо консервативний напрям підкреслює роль освіти як оберега культури, то соціальний реконструїзм бачить і трактує освітній феномен як культурного архітектора. Освіта, за цією ідеологією, не може лишатись інтелектуальною нейтральною. Вона повинна бути пронизана ентузіазмом дослідження, бажанням розповсюдження знань, жаданням нових знань. Освіта повинна продемонструвати свою здатність відігравати не другорядну, а головну роль в цивілізаційних змінах. (Т. Бремелд).

Екзистенціалізм і освітнє буття. В системі цінностей екзистенціалізму ключове місце займають свобода і відповідальність.

За філософією екзистенціалізму людина завжди знаходиться в процесі становлення, завжди відповідає за те, що з собою робить, свобода і відповідальність за себе не мають кордонів. Людина – не об'єкт управління, а свідомий суб'єкт, який вибирає, між іншим, і своє становлення до себе і до світу.

*Право вибору* - для екзистенціаліста – головний аспект людської життєдіяльності. В рамках екзистенціального уявлення про світ освіта починається не з вивчення природи, а з досягнення людської сутності, не з освоєння відчуженого знання, а з розкриття морального “Я”. Навчальну групу екзистенціалісти розглядають як середовище, де свій унікальний освітній шлях проходить кожна окрема особистість.

В центрі навчального процесу – самовизначення кожної особистості (і вчителя і учня).

З точки зору освітян - екзистенціалістів, навчальні заклади повинні визнавати, що всі творчі роботи учнів (чи студентів) репрезентують високу ступінь оригінальності, несуть печать індивідуальності і тому – не можуть бути помилковими в принципі, адже “головною цінністю освіти є можливість завоювання внутрішньої духовності своєю окремою людиною” (Жак Марітен).

### ***Освіта як комунікативний детермінант психологічної зрілості і пристосування до життя***

Процес осмислення ціннісного виміру освіти вимагає акцентування концепцій, де організація освіти розглядається з таких позицій, які якщо й висувались коли-небудь по відношенню до освіти, то скоріш за все до її спонтанної складової. До таких теорій можна відносити концепцію, яка розглядає в якості ключової цінності освіти можливість досягнення психологічної зрілості. Освіта є нічим іншим як вихованням душі – ось теза, на якій принципово наголошують прихильники цього напрямку і пропонують ґрунтувати це виховання на сучасній психології, засади якої йдуть від Фрейда, Юнга, Адлера, Саллівена та інші. “Пізнай самого себе – девіз цього напрямку. Концептуальною основою цієї течії є ідея особистого сенсу”, сутність якої полягає в наступному – освітянин повинен приділяти максимальну увагу особистісно – вмотивованому смислу того матеріалу якому він навчає, особистим інтересом і турботам учнів чи студентської молоді. “Освіта повинна допомогти і молоді і дорослим краще пізнати самих себе і виробити нормально здорове ставлення до проблеми само прийняття”.

Найрезонансним питанням є наступне: - “чи потрібно молоді те, що вони вивчають, в ми викладаємо?” (Артур Джерсилд).

Концепція освіти для психологічної зрілості закликає чесно становити і вирішувати питання. З якими стинається кожний в таємній глибині свого життя і, як правило, не отримує ніякої допомоги.

Цей підхід передбачає особливу і надзвичайно високу компетентність викладача.

Усвідомлення цінностей “психологічного дорослішання” в рамках системи освіти. За великим рахунком, є актуалізацією проблеми реального підвищення психологічної культури викладача.

## **Освіта як комунікативна можливість розуміння і пристосування до життя**

Дана ціннісна концепція підкреслює, що освіта могла б (і повинна) зіграти важливу роль для забезпечення пристосованських можливостей підростаючого покоління до складнощів реального життя. А для цього варто створювати навчальні програми, які відштовхувались би від щоденних інтересів і проблем життя молоді.

Мова, по суті, йде про доволі прості (по постановці, а не по вирішенню) завдання:

1) допомогти молоді віднайти розумне становлення до основних проблем повсякденності і напрацювати навички їх вирішення;

2) допомогти їм усвідомити не прийдешній, постійно повторюючись характер багатьох ситуацій з якими випадає стинатись.

Осмислений усвідомлений досвід і є джерелом розвитку для учнів (чи студентів) матеріал конкретних ситуацій з життя завжди має для молоді смисл, він тісно пов'язаний з їх власними цінностями і цілями (і саме тому – тільки на такому матеріалі і можливо вчитись).

Прихильники цієї концепції підкреслюють, що при сьогоденній швидкоплинності подій в суспільстві школа просто елементарно неспроможна підготувати людину до всіх тих ситуацій, з якими вона зустрічається в майбутньому. Це недоступно нікому з нині живучих. Висновок – і вчитель і учень повинні вміти бачити сьогодні в конкретних ситуаціях життя загальний малюнок, структуру, щоб мати можливість завтра розгледіти її в нині невідомому ракурсі.

Цінність цієї концепції полягає в наступному:

- вона пропонує фундамент для більш широкого і більш гнучкого уявлення про професійний обов'язок вчителя ;

- закликає освітян не упускати в своїй практиці можливості спиратись на реалії контексту життя молоді і не виконувати з непорушною впертістю заздалегідь складений план, а цінувати вартість випадку, йти йому назустріч і використовувати його для залучення молоді до процесу пізнання світу.

Процес навчання (за логікою концепції пристосування до життя) – це процес використання людиною свого розуму задля організації власного досвіду в певну пов'язану систему, яка б допомогла йому впорядкувати свої пізнавальні здатності, можливості, мрії і бажання з реальністю і в той же час зробити ці стосунки глибоко індивідуальними. Це, певним чином, є втіленням пошуку особистої істини.

## **Ціннісне поле освіти як предмет філософської рефлексії**

Філософія і освіта – феномени, які можуть бути безмежно далекі одне від одного в сфері теоретико-методологічної рефлексії і одночасно близькі в ціннісно-апріорному взаємовіддзеркаленні. Саме аксіологічна площина охоплює і актуалізує спільне і своєрідне, збіг і полярність, освітньо-виховної і філософсько-пізнавальної сфери генези людської цивілізації. Безсумнівно, поза людським фактором, осмислення будь-чого зі світу філософії, освіти і цінностей втрачає і свій сенс, і своє значення, і свою фактичність. Саме феномен людини, як чуттєвої і мислячої істоти, зумовлює значущість філософсько-освітньої аксіосфери буття. А спектр проблеми цінностей, їх осмислення і обґрунтування ніколи не опинявся поза людською екзистенцією, поза суспільним виміром актуалізації. Адже будь-яка філософська школа ґрунтується на певній шкалі цінностей, будь-яка філософська система в кінцевому рахунку фокусується саме на освітній парадигмі запровадження чи спростування, будь-яке філософствування закінчується проблематикою освіти і цінністю знання.

Функціональне значення аксіосфери по важелю впливу є не тим, що можна недооцінювати, адже саме ціннісний аспект грає визначальну роль в період соціальних потрясінь, суспільно-історичних „переломів”, особистісних негараздів тощо. *Саме цінності стверджуються, переоцінюються, нівелюються, занепадають, переосмислюються, відроджуються, відновлюються, плекаються чи шельмуються в результаті тих чи інших резонансних (або й для широкої публіки і не помітних) подій та ситуацій.*

Аксіологія актуалізує питання про дуалістичну природу ціннісного світу як такого; про взаємодетермінованість цінностей між собою; про зв'язок останніх з природою, культурою, суспільством, особистістю, минулим і майбутнім. Сміслові навантаження самого терміна „цінність” чітко і безапеляційно вказує на знакову і особливу роль для людини чи суспільства тих чи інших об'єктів, типу відношень чи явищ дійсності (або й явищ міфічного змісту, що тим не менш не применшує її вартість). Отже, **цінності – це певні риси, образи, характеристики реальності (може й справді дійсної, а може й надумано-ілюзорної) відносно котрих існує чітка й раціонально вмотивована установка глибокого прийняття, крайнього ступеня бажаності їх втілення в оточуюче середовище буття.**

Сучасна аксіологія виходить з того, що **цінність – це поняття, що вказує на суспільне або особистісне значення (значимість) явищ, фактів, подій.** Саме тому осмислюючи й аналізуючи його, традиційно застосовують критерій об'єктивності. У

результаті такого підходу цінності розділяються на об'єктивні та суб'єктивні (див. табл. 1). Причому у більшості наукових підходів об'єктивні, матеріальні цінності трактуються як фундаментальні, „первинні”, базисні. Внаслідок такого підходу, духовні, суб'єктивні, внутрішні цінності особистості вважаються вторинними, похідними від матеріальних, об'єктивних. Актуалізація подібних методологічних установок нерідко призводить до нівелювання багатьох важливих аспектів у дослідженні цінностей, таких, як воля, емоції, переживання, віра, почуття, ідеали та ін.

**Таблиця 1**  
**! Умовна ! класифікація цінностей за критерієм об'єктивності**

<b>Об'єктивні цінності</b>	<b>Суб'єктивні цінності</b>
Предмети матеріальної та духовної діяльності	Установки, стимули
Суспільні відносини	Вимоги (норми)
Природні явища, які мають певне значення для людини і використовуються для задоволення її потреб	Ідеали, цілі, пріоритети
	Оцінки, судження
	Орієнтації, прагнення тощо

Очевидно, що будь-яка класифікація цінностей є умовною, адже типи і підтипи формуються за певними ознаками, а в такій складній сфері, якою є ціннісна, виявити „сталі” ознаки досить важко. Це стосується і класифікації за критерієм об'єктивності. Дійсно: чи існують „об'єктивні” цінності насправді, якщо люди з часом змінюють свої ціннісні уявлення на протилежні? Особливо гостро це питання постає у періоди глобальної переоцінки цінностей, коли виникає сумнів у значущості, істинності колишніх цінностей. Зауважимо, на пострадянському просторі ця переоцінка охопила навіть саму методологію аксіологічних досліджень. Численні спроби класифікації та структуризації світу цінностей не будуть нічого варті, якщо призводитимуть до абсолютизації того чи іншого аспекту ціннісної сфери (наприклад, об'єктивних чи суб'єктивних цінностей). Бо, зрештою, „цінності не є дійсністю ні фізичною, ні психічною. Сутність їх полягає в значущості, а не в їх фактичності”(Ріккерт). Разом з тим, для вивчення будь-якого феномена, предмета чи явища застосування методу аналізу його складових є безперечним.

Розмаїтість підходів до вивчення аксіосфери породжує велику кількість критеріїв для систематизації цінностей. Існують різні точки зору щодо їх природи і розуміння. Зокрема, цінність розглядається:

- як предмет, що має певну користь і здатний задовольнити ту чи іншу потребу людини;
- як ідеал, до якого прагне людина;
- як норма, якої необхідно дотримуватися;

- як значущість чого-небудь для особистості або соціальної групи.

Ціннісно-сфокусована обумовленість буденного і наукового пізнання виокремлюють аксіологію в особливий функціональний статус „пріоритетного дороговказу” людського буття загалом і професійного вибору зокрема. Поряд з доктринальною аксіологією цю функцію виконує й унікальний різновид мисленнєвого дискурсу – філософія освіти.

Попри те, що філософія освіти як навчальна дисципліна і філософський напрям існує в світі пізнання вже достатньо довгий час (змістовне навантаження філософії освіти є багатовекторним і більш ніж плюралістичним, оскільки під цією назвою узгоджуються і співіснують найрізноманітніші погляди на освіту і шляхи її здобуття, полярні думки щодо життя та його пріоритетів, різні підходи на проблему цінностей набутого знання) доводиться констатувати – в нашій країні ні цей філософський напрям, ні відповідна навчальна дисципліна практично не існують. Та невелика кількість матеріалів з філософії освіти, що з'явилася за останнє десятиріччя, знаходиться поза світовим контекстом її розвитку. Ця ситуація пояснюється досить тенденційно: панівне володарювання „єдиновірної” ідеології в радянську добу повністю виключало можливість проникнення на матеріалістичний мисленнєвий ґрунт інших філософських ідей і концепцій. Проте радянська тенденційність та інерція виявились, мабуть, занадто сильною (оскільки увійшла в ментальність і свідомість людей) і це зумовило ситуацію, що й досі визнані у всьому світі імена та ідеї так і не увійшли в зміст вітчизняної педагогічної освіти. Відповідна бібліографія і загалом проблемна філософська література, як і раніше, є недосяжною для широкого читача, оскільки відсутні їх переклади українською мовою.

Проте, зазначимо, що попри всю плюралістичність і широкий діапазон існуючих позицій в змісті філософії освіти, остання ствердилась як самодостатня і ціннісно-знакова сфера наукової рефлексії, дослідницького пошуку і мисленнєвої культури.

Ціннісний аспект свідомої освітньої діяльності (спрямована вона на інших людей чи на самого себе) є цілісною і цілеспрямованою пошуковою діяльністю людини, суть і форми якої визначаються її переконаннями. Деякі з них є важливими складовими світогляду. Це саме ті переконання, які пов'язані зі ставленням певної особистості до світу і до людей, до навчання і пізнання. Адже від того, що конкретна людина вважає добрим, важливим, гідним, пріоритетним, залежить її ставлення до життя загалом і до роботи зокрема. **Людині зі світу освіти варто перш за все усвідомлювати і сприймати як належне те, що у оточуючих (колег, керівництва, вихованців) є свої власні цінності і визначальні**



**переконання, і те, які вони, не тільки сутнісним чином позначається на характері і якості роботи, а й втілює коефіцієнт корисності професійного буття.**

Спроби усвідомити свої цінності, а також зрозуміти, чому вони виявилися саме такими, а не іншими, примушує поставити перед собою питання про ключові ідеї, головні рушійні тенденції і скеровуючі мотиви життя і професійної діяльності. Адже розібратися в собі подекуди буває складніше, ніж в інших. Лабіринти власного „я” бувають більш заплутані, ніж усвідомлення пріоритетного начала іншої особистості.

Освітня політика як ціле складається з окремих рішень, які приймає людина зі сфери освітньої діяльності (від вчителя до ректора) в мінливих і суто унікальних ситуаціях конкретної міжособистісної взаємодії. Піднесення думки за межі буденного, роздуми, самопоринання в світ ідей і цінностей допомагають віднайти і зберегти необхідну для роботи внутрішню готовність до осмисленої дії, психологічну форму подачі свого „я”.

В процесі осмислення і співставлення різноманітних концепцій відбувається поетапне становлення майбутнього діяча освіти, його загальна підготовка до проблеми вирішення тих чи інших конкретних питань. Адже будь-яка ідея, концепція, проблема залишають певний слід в пізнавальному і професійному досвіді освітянина. Відзначимо: освітянину (і взагалі людині, яка з будь-яких причин в той чи інший час займається викладацькою діяльністю) зовсім не обов'язково прийняти і зробити „керівною вказівкою до дій” якусь одну конкретну визначальну концепцію і в контексті останньої будувати свою роботу. Догматика і освіта – ціннісно не сумісні.

Проте уважно і критично вивчити теорії, розроблені професійними філософами освіти, - важливий крок для вироблення власного професійного світогляду. Фактично будь-яка людина, що займається викладацькою діяльністю, має власний концептуальний підхід і до моделі викладу інформації і до фахової діяльності загалом. Цей підхід може бути і не до кінця усвідомлений, ніяк не сформульований в суворих поняттях, критеріях, але цей підхід обов'язково виділяється в нюансах поведінки, у мовленнєвому етикеті, у ціннісно-обумовленій манері подачі матеріалу.

Вивчення філософії освіти є абсолютно незмінним для організації повноцінного професійного спілкування викладачів. Адже тільки усвідомлене точне використання філософської мови дає справжній інструмент для дискусії, без цього обговорення проблем відбувається на побутовому рівні, а істинні причини непорозуміння між працівниками освітніх структур так і не актуалізуються і не розкриваються.

Філософія освіти, яка сформувалася в самостійну дисципліну у другій половині ХХ століття, - це дитина комунікативної культури,

філософії і освітнього досвіду. Вона народилася завдяки довгій і неухильній взаємодії між багатьма філософськими течіями і системою освіти; завдяки творчій активності багатьох думаючих людей, для яких питання, пов'язані з освітою, виявилися особисто вагомими і значущими; інакше кажучи, завдяки постійній взаємодії між освітнім досвідом і філософськими роздумами про нього.

Передусім, філософія освіти розглядає, як відбувається розумовий і моральний розвиток людини в культурному середовищі і як повинна сприяти цьому процесу система освіти. При обговоренні виникаючих при цьому проблематичних питань виникає потреба звернення до корінних філософських запитів і смислів. Різноманітні філософські школи намагаються знайти методи розуміння і побудови освітніх процесів, намагаються виявити комплекс ідей і успішно підтримати формування індивідуальної культури.

Розходження, що існують в сфері рефлексії проблематики цінностей освіти, навряд чи зможуть бути коли-небудь зняті, навіть якщо з'явиться глибока і всезагальна теорія, прискіпливо сфокусована на усі аспекти, грані і відтінки феномену цінностей. З цього приводу свого часу Л. М. Толстой зазначив: „Ми знаємо, що єдиним методом є досвід, а його основним критерієм є свобода, для одних ці слова звучать як набридла банальність, для інших – як незрозуміла відстороненість, для третіх – мрія і неможливість”.

Узагальнюючи, можна підсумувати, що філософія освіти перш за все розглядає ступінь і природу всіх явищ в освітньому процесі, а саме:

- що таке освіта сама по собі (*онтологія освіти*);
- яким чином вона відбувається і здобувається (*логіка освіти*);
- яка природа і джерела цінностей освіти (*аксіологія освіти*);
- якою буває освітньо-комунікативна культура і якою повинна бути поведінка суб'єктів освітнього процесу (*етика освіти та освітній менеджмент*);
- якими бувають і якими повинні бути методи комунікативного сприяння освітньому процесу (*методологія освіти*);
- сукупність ідей, які утворюють основу того чи іншого цілісного підходу щодо постановки справи освіти, можуть розглядатися окремо як *ідеологія освіти*.

Саме вищенаведений контекстуальний зріз можливостей осмислення вартісного зрізу філософії освіти нагадує про неподільний зв'язок загальної філософії і філософії освіти, а також про їхню дуалістичну природу взаємодетермінування. Адже освіта (*як процес здобуття, вдосконалення і практичної реалізації набутих знань*) і

філософія (як любов до мудрості) просто апріорі не можуть існувати і розвиватися осторонь одне від одного.

**Освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола.**

***Освіта - це якісно-гуманістичний вияв екстраполяції „цінностей оточення” на „цінності життєвого досвіду”, що в комплексі окреслюють й репрезентують вищезгадане „обличчя” певної людини (а також – народу, нації, суспільства, епохи...).***

***Освіта – це інтелектуальна потенція людини (саме тому – освіти ніколи не буває „забагато”, освіта не може бути „зайвою”, освіта або є або її нема).***

***Освіта – це також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування „обличчя людини”.***

**В аксіологічному вимірі розуміння освіти, головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміння самотійно розпоряджатися своїми знаннями.** І в цьому – цінність набутої освіти.

Аксіологія освіти як філософський напрям і навчальна дисципліна втілює і репрезентує багатовекторний функціональний зміст. Серед усього спектру функцій (інформативна, виховна, комунікативна і т.д.) пріоритетне значення мають функції кореляції і екстраполяції, оскільки саме вони зумовлюють вибір життєвих стандартів, настанов, принципів. Цінності виконують функцію перспективних стратегічних життєвих цілей і ключових мотивів життєдіяльності. Вони визначають моральні устої і принципи поведінки. Саме тому будь-яке суспільство є зацікавленим у тому, щоб люди притримувались тих чи інших норм поведінки, щоб актуалізувались ті чи інші цінності та пріоритети життя і щоб людина неминуче ставала об'єктом цілеспрямованого виховання. А методологічна система виховання, прийнята в даному суспільстві, завжди визначається, в свою чергу, панівною в ній системою цінностей. У той же час можна беззастережно стверджувати, що поза ціннісним виміром освіта (у будь-якому розумінні) не може існувати апріорі.

Акцентуємо – „аксіологія освіти” – це не сукупність готових істин і ціннісних установок, а лише висвітлення загальних підходів до них, що склалися протягом століть розвитку філософської і педагогічної думки.

Пропускаючи ціннісно-сфокусовану інформацію крізь власне “я”, крізь призму власного досвіду, людина збагачується духовно, відкриває нові (раніше незбагненні і непомітні) фарби життя, кристалізує світобачення і світорозуміння, розкриває несподівані для

самої себе потенції, прагнення, пориви й каталізатори самовдосконалення та життєвого самоствердження, що й втілює вартісна наповненість оточуючого буття.

### ***Освіта як дуалістична єдність процесу і результату комунікації***

Будь-які дефініції, інтерпретації, трактування й роздуми щодо сутності освітнього феномену, так чи інакше, є варіантами осмислення освіти або як *„комунікативно-сфокусованого процесу здобуття певних знань”* або як *„результату залучення цих знань в своїй життєдіяльності”*. І в цій дуальності процесу і явища криється стрижень, вісь, основа сутнісної цінності освіти як такої.

Перш ніж освіту мати - треба її отримати; перш ніж освіту отримати - треба її здобути; перш ніж освіту здобувати – варто визначитись в ім'я якого майбутнього результату й буде відбуватись процес отримання певної (за фахом ) освіти.

Якісний зміст освіти завжди є втіленням певних причин, пріоритетів і осмислених результатів. Освіта репрезентує багатовекторний початок отримання й не менш багатовекторний результат застосування .

Освіта не може бути *„будь-якою”, „хоч якою-небудь”*...тощо. Освіта завжди

- 1) пріоритетно визначена;*
- 2) контекстуально оформлена;*
- 3) ціннісно обумовлена;*
- 4) комунікативно узгоджена (суб'єктивно, вона є певним результатом полівекторних домовленостей).*

Так, наприклад, якщо молода людина поступає в педагогічний навчальний заклад – це означає, що вона, *в принципі, не байдужа до професії вчителя, викладача*. Це означає, що їй, *хоч якоюсь мірою, але все-таки близькі педагогічні цінності* як такі. Може ще не усвідомлено, але – близькі. Адже якби сфера освітньо-педагогічної культури була взагалі не цікава, абсолютно чужа, неприйнятна й незрозуміла – молода людина (особливо з огляду на юнацький максималізм) ніколи б не наважилась поступати до педагогічного вищого навчального закладу. Навіть якщо випускник ніколи не пов'яже своє життя з викладацькою діяльністю, його освіченість завжди буде репрезентувати певний *„присмак”* педагогічної культури, певний елемент освітньої аксіології, певне фахово-ціннісне

„нашарування” в знаннях, етиці поведінки, мовленні, загалом – в житті .

### **Освіта як цінність**

Ціннісне наповнення має вже сама по собі можливість здобувати освіту ( оскільки цю можливість / на відміну від права/ мають далеко не всі ). Ціннісне наповнення має, як вже підкреслювалось, зміст процесу здобуття освіти. А факт документально завіреної освіти (освіта як результат) вже абсорбує знаковість і значущість отриманої освіти, є втіленням офіційного визнання рівня освіти і унаочненням її прогнозованої якості.

Освіта – це те, що може сприйматись і трактуватись:

- як певна норма (нормативна цінність) життя і життєствердження в процесі знайомства і осягнення світу;
- як те, що може згадуватись як найзначніший і знаковий період в житті і долі;
- як те, що максимально наблизило людину до істини пізнання й таємниці ідеалу;
- як фактичність (процесу і явища) що вже саме по собі є цінністю;
- як те, що відкриває дорогу в професійне життя;
- як те, що дає можливість самореалізуватись;
- як те, що, так чи інакше, але реально стане дороговказом в житті і долі.

*Освіта – це те чим пишаються і що постійно вдосконалюють, це те, що мають і до ціннісної наповненості якої постійно звертаються. Освіта – це те, що завжди „є” (якою б вона не була за змістом), це такий варіант надбання, якого „взагалі не бути” не може априорі.*

### **Освіта як мета**

„ Чимало людей розглядають навчання і освіту ніби якусь принуку” – зазначає сучасний мислитель і публіцист О.Воля – але ж справжня „освіта вимагає зусиль”. Прагнення отримати певну освіту, певні знання; пристрасть до пізнання - все це є потенційними детермінантами досягнення найпріоритетнішої мети життя – ОСВІТИ і ОСВІЧЕНОСТІ. І щоб зреалізувати цю мету, людині дійсно треба докласти вельми серйозних зусиль. Легко освіта (справжня, якісна, ґрунтовна) не дається нікому. В процесі освіти не можна поставити „остаточної крапки”. Освіта є постійним і нескінченим процесом

пізнання світу, себе, людей, цінностей і надбань цивілізаційного поступу людства .

Життя постійно пропонує певні „уроки”, життя „вчить” і „перевіряє” набуті знання . Життя є досить суворим вчителем. Освіта, в такому контексті, постає як мета життя і самовдосконалення. Освіта є метою і втіленням життєвого шляху самопізнання і саморефлексії. Жадання жити – це жадання ще і ще раз віднаходити все нові й нові, іноді неочікувані, грані знання про навколишній світ у найширшому значенні . Адже будь-яка освіта є певним зрізом знань про світ (просвіта ). А просвіта завжди була не тільки фокусом перетинання суспільних, державних, станових інтересів і пріоритетів а й втіленням особистісно-орієнтованої цікавості й ціннісно-обумовленої мети .

### ***Освіта як джерело освіченості***

Освіченість – це якісний результат набутої освіти (в будь-якому розумінні останньої). Якісний зміст цього результату завжди є ціннісно сфокусованим, фахово обумовленим і пріоритетно вираженим. Якщо перейматись платою за освіту, якщо думати, що плата завелика – спробуй обрати неосвіченість і невігластво, тим паче, що, як помітив свого часу Наполеон Бонапарт: - „невіглас має більше переваг в порівнянні з людиною освіченою – він завжди задоволений сам собою” . „Освіта як гроші, її варто мати багато, інакше все одно будеш виглядати бідно й по жебрацькі ”(Ліна Марса).

### ***Освіта як інтелектуальний феномен і „грань таланту”***

Осмишлювати феномен освіти поза інтелектуальним контекстом і чинником талановитості видається помилковою позицією. Адже інтелект є результатом освіти як процесу, а талант – це та „крапля здібностей і море праці”, які кристалізуються вже самим змістом певної освіти. „Інтелектуали поділяються на дві категорії – писав Гілберт Кій Честертон – одні поклоняються інтелекту, інші ним користуються”. Інтелектуал – це людина яка всім своїм єством скерована на процес пізнання, на процес постійної безперервної освіти. Інтелект як результат пристрасного ставлення до процесу накопичення знань розглядав Бернард Шоу стверджуючи: „Взагалі інтелект – це пристрасть, і ця жага знань набагато цікавіша і триваліша, ніж, скажімо, еротичний потяг...”. Інтелект завжди критичний, але не завжди самокритичний; майже завжди іронічний, але не завжди гуморливий; іноді цинічний і дещо скептичний, саме тому „чимало людей вважають свою пам`ять інтелектом, а свої погляди фактами” (Поль Массон). Найкращий вияв розвиненого інтелекту – талановитість, найгірший – снобізм (а саме – інтелектуальний снобізм) .

„Освіченим людям часто не вистачає знань, аби щонайрозумніше скористатися життям; розумним, навпаки – бракує справжньої

освіченості, тобто світлої впевненості у правильності вибраного напрямку – писав О.Воля - освічених поважаю, але любов моя на боці талановитих”. Талант завжди має людське обличчя, інтелект – ні. „Не слід обожнювати інтелект – писав А.Ейнштейн -... у нього є могутні мускули, але він позбавлений обличчя”. Освіченість - не стільки в тому, скільки прочитав книг, а скільки не прочитав зайвих. Глибокої поваги заслуговують ті люди, освіченість яких ненав`язлива. Талант ніколи не нав`язується, хоч би тому, що він талант. Талант не може бути дріб`язковим, він вміє промовчати, вміє відійти, вміє викреслювати зайве у власному тексті тощо. Інтелект – це критерій освіченості і ,певним чином, здібність, але здібність - ще не талант, а талант - ще не творчість.

**Освіченість є візитною карткою в житті, є певним інструментом життєствердження і є гранню таланту, але не його змістом. Талановиті люди талановиті по-різному, адже талант не може повторюватись. Освіченість не годує, але вона робить людей такими, якими вони хочуть себе бачити. Освіченість пропонує змиритись з неминучою смертю; геніальність в шаленому спаласі провидінь і наближення до абсолюту бунтує проти неї. Освічені люди підходять майже впритул до відкриттів, але відкриття роблять таланти і генії.**

### **Освіта як шлях самореалізації**

Не можна не погодитись, що „освіта і творча діяльність починаються лише тоді, коли людина розпоряджається на свій розсуд і вибір, чим їй займатись. Змістовний і якісний результат здобутої освіти проявляється виключно в процесі реалізації власних інтелектуальних потенцій в сфері професійної діяльності і проблемному устрої життя як такого.

В процесі самоствердження і самопізнання, людина постійно звертається до власної екзистенції, до внутрішньо-вмотивованої ціннісної парадигми життя. Останнє, не в останню чергу, формується і корегується за допомогою і при участі освітніх закладів загалом, і представників освіти зокрема. Набуті знання (навіть якщо людина працює не за фахом) ніколи не будуть зайвими. Рано чи пізно та чи інша інформація „нагадає” про себе, обов`язково стане в нагоді, а подекуди й зумовить важіль пріоритетного вибору. Фахова освіта може відвести людину від власної спеціальності (що не є, в принципі, втіленням невдачі) а може й несподівано акцентувати вірність, правильність, єдиність професійного шляху самореалізації. Ніщо і ніколи не буває зайвим і непотрібним – тим паче освіта.

Сприймаючи життя і світ як джерело освіти (у загальному розумінні) людина постійно знаходиться в процесі здобуття освіти, в

процесі її вдосконалення, контекстуального розширення й оптимізації. Людина реалізує себе через власні знання, за допомогою призми суб'єктивного вододілу на „знаю” і „не знаю” ; „не розумію”, але „обов'язково дізнаюсь” тощо. Самореалізація – це процес виокремлення власних пізнавальних потенцій, кристалізації освітньо-сфокусованої цікавості, а також - осмислення і переосмислення особистісних цінностей і пріоритетів. А на шляху самореалізації (подекуди вельми суперечливому й неоднозначному) освіта в своєму якісному значенні грає не останню роль, а іноді й вирішальну.

### ***Освіта як форма втручання в світ***

Освіта дає світогляд, але часто його й руйнує. Освіта формує світогляд, але іноді й деформує. Освіта корегує світогляд, але подекуди й ламає його цілісність і єдність. Освіта здатна відкрити світ, але може й зумовити світоглядну кризу. Освіта спроможна відчинити двері в світ ірраціонального, але й може поламати гармонію світосприйняття. Дивлячись - яка освіта, дивлячись - які освітяни. Дивлячись - „чому” вчили, „як” вчили, „хто” вчив . Тенденції останнього обумовлюють як версію розуміння світу, так і варіант втручання в таїну світової гармонії.

Людина може ніколи не полишати власного міста, але за допомогою освітньої інформації здатна відчутти дух інших епох, побачити драму історичних переломів, пізнати іншу культуру, ознайомитись з традиціями інших народів, підняти до зірок і заглибитись в лабіринт підземелля, посперечатись з Сократом і побродити по руїнам Херсонесу тощо. Отже, освіта як процес – це форма втручання у світ, а освіта як явище – це варіант світорозуміння і світосприйняття.

### ***Освіта як шлях до себе***

Життєвий шлях – це шлях самопізнання, це шлях самоактуалізації і саморуїнування, це шлях до людей і дорога до себе . Життя є джерелом освіти, остання є варіантом пізнання сенсу життя як такого.

Освітня інформація сприймається не в цілому, а досить вибірково, точно. Людина чує те, що на даний момент в її розумінні варто почути, що для неї є нагально необхідним або, принаймні, важливим. Будь-яка інформація, будь-яка ситуація пропускається крізь власне „я”, крізь власну ціннісну парадигму життя, крізь власні пріоритети і принципи. Кожної хвилини, кожного дня людина відкриває себе (в першу чергу для себе), відкриває власні потенції, власну таїну, власні амбіції і виключно власні сумніви й печаль. Життя завжди є духовним вчителем, а Вищою освітою душі – совість. Голос совісті озвучує найоб'єктивнішу оцінку тим чи іншим словам та вчинкам, з совістю



„домовитись” не можна (якщо вона дійсно є). „Совість царює, а не керує” (Поль Валері). Совість – це тисяча свідків на шляху до себе.

Як не можна вивчитись за когось, так не є можливим і прагнення прожити чуже життя, зійти з власної дороги, втекти від власної долі, - іншими словами, не можна піти від неминучих наслідків своїх власних дій, слів, вчинків. Освіта відкриває можливість віднайти свою особистісну неповторність, адже - як писав свого часу Е.Мунье - „особистість – це єдина реальність, яку ми пізнаємо і яку одночасно обробляємо зсередини”.

### ***Освіта як джерело мудрості***

„Я знаю, що нічого не знаю...” – ці слова найвідомішого і найзначнішого мудреця античності є еталоном освіченості, скромності і мудрості. Сократівський афоризм крізь час і простір своєрідно переформулюється з думкою сучасного вітчизняного мислителя О.Волі, який констатує : - „освіту здобуваєш, щоб більше знати, але набувши знань, з гіркотою переконаєшся, що знаєш дуже мало, а те , що відкрилося як знання – приблизне і неточне”. Тільки мудрість здатна визнати обмеженість набутого знання, здатна саме це акцентувати, а при потребі й промовчати. Адже не можна не погодитись з Дж.Хендріксом щодо наступного - „розум говорить – мудрість слухає”.

Мудрість завжди скромна, глупота – навпаки, адже відомо, що „скільки дурня не вчи, а він все одно все знає” (Л.Сухоруков). Мудрість – це знання потрібного, а не неосяжного. „Щоб ти не робив, ніколи не намагайся зробити неможливе, так як тоді ти програєш. Завжди знай свою межу. Той, хто знає свою межу є мудрим, а той хто виходить за власні межі, стає дурнем” (Китайська мудрість). Отже - мистецтво мудрості полягає в умінні знати те, на що не варто взагалі звертати увагу. Але „ні мистецтво, ні мудрість не можуть бути досягнуті, якщо ним не навчатись,” – стверджував Демокрит, саме тому недостатньо мати мудрість, варто вміти нею грамотно і оптимально користуватись. Мудру пораду, мудру думку, мудре мовчання здатні почути і сприйняти тільки порядні, розумні й освічені люди, а щодо інших – правий був Соломон, констатуючи: - „Не варто розсипати перли перед свинями”. Не вартими ніякої уваги є найшляхетніші слова, якщо їх ніхто не чує. Саме тому, дійсно мудрим є той, хто говорить виключно тоді, коли його уважно слухають, коли сказане не розсипається в тиші, а досягає ціннісної свідомості слухачів, їх уваги і їх єства. Тільки за таких умов мудра думка має сенс бути озвученою.

Мудрість – це результат досвіду життя, останнє є джерелом освіти й самоосвіти, а „краща в світі освіта – та, що отримана в боротьбі за шматок хліба” (Уендел Філіпс). Тільки те, що далось нелегко, тільки те, що отрималось через опір обставинам і певне страждання здатне стати цінністю. Освіта – не виняток. Мудрість – теж . А, як стверджував

М.Опіц, - „...найвища мудрість полягає в тому, щоб вміти не завжди бути мудрим”.

### ***Освіта як втілення досвіду і пам`яті***

„Освіта – це те, що залишається в пам`яті після того, коли все починає забуватися” (япон. прислів`я). Пам`ять завжди вибірково залишає найпотрібнішу і найзатребуванішу інформацію. Зайве пам`яті не потрібне. І пам`ять ніколи не помилиться в своєму виборі. „Вибір”, в свою чергу, залежить від досвіду (а останній в усіх більш ніж різний). Саме тому освіта (як якісний результат) апріорі не може бути однаковою, стандартною, стереотипною. Освіта завжди індивідуально-обумовлена, пріоритетно-сфокусована, ціннісно-окреслена і тому – якісно різна.

**Будучи втіленням досвіду і пам`яті освіта, в принципі, за будь-яких умов є самоосвітою.** Адже людина вчиться щодня, щохвилини, щомиті . „Чому б ти не навчався, ти вчишся для себе”, - писав свого часу Петроній. З цими словами перегукується думка наших сучасників – „Університетська освіта, а надто самоосвіта, дали ..... не стільки знання, скільки переконання” (О.Воля). Погодьмося – найбільшу користь нам дають самоосвіта і , якщо пощастить, майстри – вчителі.

**„Формальна освіта допоможе вам вижити – писав Джим Рон - самоосвіта приведе вас до успіху”.** Успіх, не в останню чергу, залежить від освіченості ,а „освічений – як констатував Д.Сіммел - це той, хто знає де знайти те, чого він ще не знає”. Останнє є втіленням наукового пошуку, отже освіта як кроком до світу науки і крок цей є не останнім, а подекуди й найважливішим у житті і долі.

### ***Освіта як духовно-моральний феномен***

„Освіта там, де віра у життя, Коли душа спілкується із Богом ” - писав О.Воля, акцентуючи, що „зробити освіченим розум набагато легше, ніж просвітити душу. Освіта й просвіта людини починаються ще у материнському лоні і тривають від народження аж до смерті; а може, й після смерті душа людська проходить через вищі космічні освітянські орбіти ”. Освіта є комплексним втіленням набутих знань і їх репрезентацією з огляду на моральні пріоритети певної людини . Навчально-освітню інформацію (наприклад-лекцію) чують однаково, але сприймають по-різному. Сприймають з огляду на власні пріоритети, особистісну мораль, індивідуальну етику, суб`єктивні критерії розуміння „добра” і „зла”, „можна” і „не можна” тощо. Інформація звучить одна, але її вибірково чують дещо по-різному. І це „по-різному” безпосередньо залежить від ціннісної наповненості власного „я”. „Адже ...хто дивиться на світ чистими і чесними очима, в того зір світлішає ще дужче від пізнання істини”,

тим паче, що „ніяка освіченість не замінить людині доброти, якої часом їй не вистачає”.

Викладач, якого сприймають як „Людину з великої літери”, як „Духовного наставника” іноді й надалі в пам`яті залишається як „моральний дороговказ”, а зміст його слів і тверджень згадується ще й ще раз через багато років після закінчення навчального закладу. Так само може запам`ятатись і певна окрема думка, теорія, гіпотеза тощо. І не просто запам`ятатись, а стати стрижневою й контекстуальною протягом усього життя .

Пам`ять про студентські роки („море” інформації, „океан” вражень, резонанс інтелектуальних суперечок, потрясіння від факту несумісності умовиводів і теорій з практичним досвідом (або й навпаки), позитивний вектор екзальтації й епатажу як прояв юнацького максималізму, романтизація й ідеалізація сенсу буття....) може лишитись найкращим (і найетичнішим) спогадом в житті і долі людини . Саме тому щодо „Вчителів з Великої літери” звучать не просто піететні характеристики, а залишається власне „добра пам`ять”, „гідне враження”, „доброчинні спогади”. Іншими словами – лишається саме моральний контекст пам`яті про роки навчання і освіти.

### ***Освіта як інструмент життя***

Освіта в найширшому розумінні – це процес пізнання і освоєння світу, це процес пізнання життя і відкриття його істинного сенсу і його таємниць. Зміст набутої освіти – це певна форма дотику до феномену життя, це окреслення способу розуміння життя і певного професійного зрізу цього осмислення і , якщо можна так виразитись, - „прожиття”. Освіта – це специфічний акцент в процесі пізнання і формування власної життєвої дороги. Освіта – це шлях дорослішання і набуття мисленнєвої зрілості, адже, як писав Ернст Легове: - „ Виховання – це наука, яка вчить наших дітей обходитись без нас.

### ***Освіта як вісь життя***

Освіта (якщо етимологічно подивитись на російський варіант цього слова – „образование”) створює певний образ людини , формує саме духовне обличчя у людини , окреслює вектор особистісного погляду на світ і своє місце в світі. Специфіка і зміст набутої освіти стають тим дороговказом, який і формує, за великим рахунком, життєву дорогу. (Так, наприклад, педагогічна освіта за будь-яких умов проявиться в характері реагування на ті чи інші життєві обставини, а останні в свою чергу ніколи не позбавлять людину певної педагогічної „родзинки” в процесі прийняття тих чи інших рішень).

Грунтовна якісна освіта здатна сформувати міцну і не менш ґрунтовну вісь життя . При наявності солідної освіти професійне життя „не скластися взагалі” не може апріорі. Освіта ж отримана „похапцем”,

„не в тому закладі” і „не за тим” фахом здатна подекуди зіграти фатальну роль в житті людини, поламати вісь цього життя, поламати пріоритети власного „я” або й зумовити втрату цього „я” як такого.

*Підсумовуючи вищезазначене констатуємо* - життя людини є „шляхом до себе” – до свого „я”, до свого „дна” і до своєї „висоти”. Увесь життєвий шлях є унікальним вектором пізнання світу, джерелом самоосвіти і втіленням ціннісно-творчого начала людини. Захоплення і здивування від емоційно-раціональних потенцій власного „я” пронизує життя і долю кожного.

Апріорі - питання цінностей (а особливо освітніх цінностей) ніколи не покидало (і не покине) ні площину наукового дискурсу, ні сферу людської цікавості, отже – належить до вічно актуальних проблем. І історія проблемного наукового дискурсу і реалії сьогодення свідчать - аксіологічна тематика знаходиться в фокусі уваги не лише професійно зацікавлених фахівців і дослідників, а є однією з найрезонансніших і найактуальніших в усіх колах соціуму. Отже – аксіологія освіти має цікаву історію і вельми серйозну наукову потенцію, оскільки охоплює як проблему самоактуалізації так і аспект професіонального зростання та життєвої мудрості й зрілості в поглядах. А з огляду на пік резонансності освітньо - інноваційних хвиль сьогодення можна спрогнозувати неминучість дослідницької акцентуації й актуалізації аксіологічної проблематики й надалі.

## ***1.5. Акмеологічні акценти освітньо-культурного простору спілкування***

### ***Актуальність акмеологічної проблематики***

Життя кожної, без винятку, людини є „шляхом до себе” – до свого „я”, до свого „дна” і до своєї „височини”. Увесь життєвий шлях є суб’єктивно-оптимальним, пріоритетно-сфокусованим, єдино-можливим за змістом, а тому – по-своєму унікальним вектором пізнання світу, джерелом самоосвіти і втіленням ціннісно-творчого начала людини. Захоплення процесом інтелектуального прориву, здивування від емоційно-раціональних потенцій власного „я”, потрясіння від духовних „злетів” і „падінь” пронизує життя і долю кожного без винятку.

Апріорі - питання пошуку найдосконаліших шляхів самореалізації в контексті віднайдення, кристалізації і ствердження істинних цінностей (а особливо освітніх цінностей) ніколи не покидало ні площину наукового дискурсу, ні сферу людської цікавості, отже – належить до вічно актуальних проблем. В той же

час, на відміну від аксіологічної тематики, можна помітити, що зріз акмеологічного знання допоки знаходиться в фокусі уваги лише професійно зацікавлених фахівців і дослідників.

Тим не менш - популярне наразі в наукових колах, але не дуже відоме широкому загалу, поняття „акме” має цікаву історію і вельми серйозну наукову потенцію, оскільки охоплює як проблему самоактуалізації задатків людського „я”, так і аспект професіонального зростання особистості, що стає, власне, втіленням її життєвої мудрості й зрілості в поглядах на минуле і майбутнє, вічне і тимчасове, високе і недосяжне... А з огляду на пік резонансності освітньо-інноваційних хвиль сьогодення можна спрогнозувати неминучість багатовекторної дослідницької акцентуації й актуалізації акме-аксіологічної проблематики як такої в цілому й надалі.

Поняття **„акме”** рефлексується, як правило, як вищий щабель досконалості, вершина розвитку, оптимум або й пік оптимальності та пієтетних характеристик, що стосуються проблеми розвитку певної людини.

Багатовекторний простір досліджень з акмеологічної проблематики відноситься до нової сфери людинопізнання і людинознавства. І ця сфера не є надуманою, не є штучною, не є „кабінетною”. Ця сфера – надактуальна, оскільки торкається життя і долі кожної без винятку людини. Адже людина як природна істота (індивід), як особистість (ансамбль відносин з власним „я” і з оточуючим світом) і як суб’єкт діяльності (перш за все професіонал) здатна досягти найоптимальнішої височини в своєму життєвому польоті, підкорити безліч вершин і піднятися на вершину власного розвитку, доторкнутись до істини і відбутись як людина, як особистість, відбутись на рівні „акме” власної індивідуальності.

Звертаючись до історії акмеологічного знання можна констатувати, що, **акмеологія** – це природно запрограмований усією логікою історії людської цивілізації дослідницький зріз особистісно-орієнтованого самопізнання; це наука, що виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних та технічних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності й механізми розвитку людини на щаблях зрілості і, особливо, за умов досягнення нею найбільш високого рівня в цьому зростанні. Але акцентуємо - це „зростання” не може відбуватись поза ціннісно-сфокусованою сферою самопізнання і самоактуалізації, поза аксіологічним виміром буття. В сучасних дослідженнях акмеологія представлена як теорія вищих досягнень в процесі розвитку людини і цивілізацій (А.Бодалев, В.Ганжин, А.Деркач, В.Зазикін, Н.Селезньова та інші) і вивчає вищі форми в прогресивній, рушійній, творчій діяльності людини, в житті відомих людей –

знакових персоналій історії. Як і будь-яка інша наука, акмеологія володіє власним предметом і власним категоріальним апаратом: *акме – форма, акмеологічний аналіз, акмегенез, акмеограма, акмеометрія, акмеологічні інваріанти, акмеологічні здібності та ін.* (В якості акме-форм, наприклад, вивчаються індивідуальність, зрілість, творчість, духовність, здоров'я, професіоналізм тощо).

Окремої уваги заслуговує **акмеологія освіти**, яка є інтегрованою, психолого – педагогічною наукою, що вивчає можливі грані досягнень в цілісному розвитку зростаючої і дорослої людини шляхом освітньої діяльності. Вельми актуальним цей напрям є в російському науковому просторі (це роботи Л.Варфоломєєвої, Н.Вишнякової, Ю.Гагіна, Н.Кузьміної та інших вчених) де розкриваються фактори самовдосконалення педагога, досягнення вершин його професіоналізму й творчої майстерності. Цікаво, що, наприклад, Н.Кузьміна такі якості як здатність до творчості (креативність) і здатність до саморозвитку відносить до розряду акмеологічних властивостей людини, що створюють психофізичну основу розвитку творчої індивідуальності її єства. Узагальнюючи можна висувати, що **акмеологія освіти** – це наука про закономірності досягнення вершин в цілісному розвитку людини в процесі освіти, де в якості пріоритетів, вершин і цінностей висувається цілісність розвитку людини, його індивідуальність, моральне здоров'я, зрілість, творчість і духовність. Отже аксіологічна обумовленість освітнього „акме” є апріорною.

„Філософський сенс” інтеграції акмеологічного та аксіологічного підходів в освітньому просторі професійного буття репрезентує різнобічний і полігранний фокус комунікативної культури і не тільки.

Безсумнівно – процес і факт досягнення „акме” є можливим виключно через самоосвіту, а остання завжди ціннісно-обумовлена і пріоритетно-визначена. З огляду на сучасні умови докорінного реформування усіх сфер освітньої життєдіяльності і реалізації особистісно-зорієнтованої моделі педагогічного процесу виникає багато актуальних завдань, які потребують невідкладного розв'язання і знаково-особливе місце серед них займають питання забезпечення акмеологічного й аксіологічного підходів до організації навчання та виховання молоді.

Констатуємо – **акмеологія**, як наука, що вивчає закономірності й механізми оптимального розвитку людини, при якому забезпечується найбільш повне розкриття її потенційних задатків і можливостей і **аксіологія**, як теорія цінностей, що з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольнити потреби, інтереси і бажання людей **є дуалістично-стрижневими в**

процесі вирішення і осмислення освітньо-виховних завдань і професійних устремлінь і прагнень.

З одного боку, організація педагогічного процесу згідно з принципами аксіології передбачає, що його стрижневою ланкою є формування соціально значущих систем особистісних цінностей. З другого боку, організація освітнього процесу на ціннісних засадах дозволяє створити оптимальні умови для розвитку молоді людини, за умов врахування її індивідуальних потреб і інтересів. Таким чином можна зробити висновок, що саме інтеграція акмеологічного та аксіологічного підходів в організації освітнього процесу може забезпечити повноцінну самореалізацію кожної особистості.

Акцентуємо --- акме-аксіологічний вектор філософії освіти – це науковий дискурс про закономірності досягнення вершин в цілісному розвитку людини в процесі освіти. В якості пріоритетів, вершин і цінностей висувається цілісність розвитку людини, його індивідуальність, здоров'я, зрілість, творчість і духовність. В свою чергу акмеологія освіти, як така, виходить з ряду філософських рефлексійних ідей, а саме:

а) освіта – це виховання знанням;

б) освіта – це процес поетапного дорослішання людини;

в) на кожному етапі розвитку людини, остання досягає визначеної і фіксованої вершини „акме”;

г) духовна зрілість – вищий рівень дорослішання і саморозвитку людини.

Але будь-яка аксіологічна парадигма проблемної рефлексії доводить - саме креативний чинник є стрижневим в сфері акмеологічного моделювання пріоритетів освітньої діяльності.

Бажаними, необхідними, омріяними і доконечними умовами сталого розвитку особистості видаються наступні потенційні напрями:

а) принципова сфокусованість на оптимум, на вищий щабель реалізації власних можливостей;

б) неухильне і наростаюче формування позитивної (і прогресивної) мотивації щодо самого факту досягнення успіху;

в) грамотна організація активної (внутрішньої і публічної) життєдіяльності учбового закладу;

г) витримане створення якомога більш позитивного й популярного іміджу обраного навчального закладу;

д) *реальне прагнення до формування й вдалої реалізації „акмеологічного середовища” в стінах певного навчального закладу* (під акмеологічним середовищем ми розуміємо середовище, де прагнення до успіху, до високих результатів діяльності є не просто пріоритетними чи вигідними, а „само собою зрозумілими”, де бажання якісно вчитись є втіленням престижу навчального закладу, ілюстрацією його ваги і авторитету).

Студентська (учнівська) молодь завжди сприймає викладача як дорослу й професійно зрілу людину (навіть якщо викладач за віковими характеристиками не дуже й відрізняється від своїх учнів). Підкреслимо – саме (акме-аксіологічно обумовлений) фактор професійної зрілості є стрижневим і пріоритетним у змісті ставлення до викладача з боку студентства. Викладач може не подобатись за особистісними людськими характеристиками, але не повинен, в принципі, викликати сумніву в професійному плані. Стан зрілості не з'являється у людини раптово, несподівано, „одразу й назавжди”. На нього й на те який він „працює” усе передуюче життя людини. Не тільки від природних задатків, але й від вже прожитого життя в більшій мірі залежить, з яким запасом фізичної міцності підійде людина до ступеню зрілості, які ціннісні орієнтації і відношення складають ядро її особистості і які здатності, а також який запас знань, умінь і навичок будуть характеризувати її як суб'єкта діяльності, коли вона стане дорослою.

Осмислюючи проблему загального і приватного в процесі досягнення особистісного власного „акме”, А. Бодалев, між іншим, зазначав: - „...попри те, що характеристики людини як індивіда, як особистості і як суб'єкту діяльності повніше за все проявляються саме на ступені зрілості, не варто забувати той факт, що вони завжди пов'язані причинно – наслідковими залежностями й обумовленостями, з особливостями її характеристик на передуючих етапах розвитку, але одночасно і ті, і інші, і треті завжди опиняються обумовленими загальними й приватними обставинами, в яких протікало життя людини”. Іншими словами - людина є тим, чим і ким вона була до даної миттєвості життя.

Наголосимо, що період найповнішої репрезентації особистісного „акме” не можна уявляти у вигляді, так би мовити, „площини рівнини”, „простору спокою”, „стану оптимальної гармонії” тощо. Проходячи цей період, цю ступінь свого життя людина переживає і злети і падіння, відчуває як духовне піднесення, так і крайній ступінь розчарування, наближується до кордонів геніального й до межі зриву. Це стосується і стану здоров'я, і її особистісних характеристик, і внутрішньо-вмотивованих проявів, і тих чи інших екзистенціальних демонстрацій, і самоманіфестацій в різних видах



діяльності, і не зрозумілих для себе й оточуючих тенденцій поведінки і мовленнєвого етикету тощо. Зазначений вектор самоактуалізації стосується і педагогічного контексту виявів і розумонастроїв.

*„Акме-височини”* можна досягти й за несприятливих обставин. Адже життя людини – це, перш за все, її власний характер, її потенції до життя і здатність до протидії незручностям. „Люди вельми сильно відрізняються одне від одного - констатує А.Бодалєв - вмінням протидіяти складним проблемним обставинам і наперекір останнім здійснювати свої жадання і прагнення”. Спільне, як відомо, існує в окремішностях і крізь окремішність.

Існує багато прекрасних досвідчених педагогів, але кожний із них професіонал „по-своєму”. І освітнє „акме” у кожного з них виявляється теж „по-своєму”. У кожної людини є *свій рівень*, скажімо так, *„ціннісної парадигми”*, яка, за великим рахунком, окреслює та визначає соціальні кордони та особистісні межі дій, які „дозволяє” собі вчинити людина. Зі змістом цієї парадигми безпосередньо пов’язаними є наступні тенденції:

1) *яку вершину здатна досягти людина в своїй творчості;*

2) *до вінців якої креативності вона схильна;*

3) *до якої ступені вона спроможна дійти в сфері власного професійного зростання;*

4) *який шлях вона обере у процесі досягнення власного „акме”;*

5) *„акме” чи „анти-акме” досягне людина в „кар’єрному пошуку” і на життєвому шляху.*

Інтенсивність, тривалість, сталість, визначеність і вартісна наповненість „ціннісної парадигми”, які, в свою чергу, зумовлюють фактичну „ціну” реалізації „акме-планів”. І ця ціна втілює високий показник затраченого часу, великий обсяг цілеспрямованої роботи (подекуди й вельми чорної праці або роботи, що називається „в стіл”), відмову від хобі й захоплень, розчарування, стан колективного невизнання, прагнення до протидії, професійні й особистісні кризи, злами, злети, падіння й відродження тощо. Гармонія „ціннісної парадигми” відособлює вартісне наповнення особистісного „я” й моделює стратегічну лінію життя людини. Останнє найтісніше пов’язане з розумінням людиною значення й значущості своїх вчинків і результатів власної праці в наступних зрізах: виключно для себе; тільки для найближчого ( суб’єктивно значущого) оточення; для батьківщини; для усього людства; для історії. Підсумовуючи вищесказане доцільно комплексно зазначити, що *„акме” – це не*

*просто внутрішньо-вмотивоване прагнення до самореалізації і самовдосконалення, а це й найвищий для кожної людини рівень розвитку його фізичного здоров'я, розуму, почуттів, волі, взаємодіючих таким чином, що вона досягає найбільшого результату, проявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт.*

Проблематика *акме-реалізації*, так чи інакше, але продукує й питання псевдоакме і псевдошляхів її реалізації. Недарма існує розхожа фраза : „короля робить оточення (свита)”, і не секрет, що в недалекому минулому, дозволимо сказати так - сучасна пострадянська спільність була свідком створення „ілюзії акме”, псевдоакме у першої особи в державі, на яке „працювало” і безпосереднє оточення цієї особи, і уся існуюча на той час ідеологічна й інформаційна й правова система.

Не можна не наголосити й на проблемі „*антисоціального акме*”. Найточнішим прикладу такої версії самореалізації в житті є приклад крадія. До речі „крадій” мається на увазі і „інтелектуальний”, і „науковий”, і „дослідницький”, і „науково-методологічний” (більш докладно багатоконтекстуальний вектор цієї проблеми рефлексовано в науковому доробку академіка Д.С.Ліхачева під зрізом „наукове хуліганство”, „наукоподібність стилю”, „наукові хитрощі” тощо).

Окремої уваги в проблемному просторі акмеології заслуговує поняття *людської совісті*. Адже на зміст людського „я”, на духовне обличчя людини і ,перш за все, „ на цільність людини як особистості завжди працює висока ступінь сформованості у нього совісті як такої”. Постійно працююча совість – це одночасно одна з умов мінімізації прояву протиріччя у відношенні людини як особистості до дійсності. „ Добро завжди совісне – стверджує Олесь Воля – адже совість бачить усе, розум – лише те, що йому вигідно; ... совість – це робота того невидимого механізму провидіння, який у людині ніколи не дремає; ...совість перевіряє розум на здоровий глузд, а розум, якщо він справжній, бере консультації у совісті; ...совість піднімає з моральної прірви, але піднятися звідти багатьом не вистачає сил” . Саме совість не дозволяє людині під час проходження періоду акме-височини, що називається „переступити межу” й віддатися на розсуд власної амбіційності, перетворитись на інтелектуального сноба і стати уособленням его – й - кар”єроцентризму.

### ***Досягнення власного „акме” як ціннісне втілення потреби самоактуалізації***

Будь-який зовнішній вплив кожна людина преломлює крізь накопичений, специфічно виражений, усвідомлений і, так чи інакше, впорядкований власний досвід. І, безсумнівно, саме зміст цього досвіду окреслює вибірковість і суб'єктивну значимість тої чи іншої реакції на певні події, ситуації, слова, стани. В одних випадках людина

діє стереотипно, а за інших обставин може і здатна виявити приголомшливий креатив і творчість. Наголосимо – об'єднуючим всі індивідуальні характеристики началом є змістовний вектор того смислу життя, реалізації котрого виявляються підкореними усі вчинки і дії людини. І яка система цінностей проектується в цьому смислі найсильнішим чином відлунюється як на просторі життєвих пріоритетів, так і в сфері доленосних рішень. Хтось вбачає цей смисл у реалізації прагнення накопичення духовного й загально - культурного багатства накопиченого людством, інші бачать цей смисл в процвітанні тієї невеликої спільності, членами якої вони є; треті – в обов'язковому ствердженні себе над іншими людьми, а четверті - в позиції „все для мене”, „собі – все, інші – обійдуться”, отже в стяжательстві будь-якими шляхами і методами.

До проблематики внутрішньо-освітнього стрижня власного „я” звертались свого часу Карл Юнг і Мартін Бубер наголошуючи на аспекті особистісної відповідальності за рівень власної зрілості. *„Перша половина життя - констатував К. Юнг – це досягнення : навчання, пошук роботи, одруження. А от в другій половині життя настає час, коли людина може розвивати своє власне внутрішнє „я”* (Yung K. The Freud – Yung letters. – L., 1979. –P. 121). А Мартін Бубер висловлювався про індивідуалізацію і відповідальність самої людини за свою освіту ще яскравіше: *„ Кожна особистість, народжена в цьому світі, - писав він, - являє собою децо особливе, раніш ніколи не існуюче, децо нове, оригінальне, унікальне. Кожна людина зобов'язана увесь час розуміти, що ніколи раніше у світі не існував ніхто подібний їй, і тому кожна людина закликана в здійснити свою власну місію в цьому світі”.* (Buber M. Between Man and Man. –NY.; Macmillan, 1968, - P.78).

У проблемних рамках нашого дослідження доцільно констатувати, що „здійснити свою місію – це для людини означає відбутися на найбільш високому за можливостями рівні. Це означає, що людина буде жити і діяти, стверджуватись і творити в конкретних історичних умовах місця і часу і тільки для неї належним чином і образом. „Людина – писав Сартр – це не що інше як те, чим вона робить себе сама. Я – є мій вибір”. Але в той же час не варто забувати про специфічність наступної тенденції. Мається на увазі, між буденним, так би мовити, життєвим досвідом „я” людини і його найвищим „я” в якому сконцентровано її дійсний громадянський та професійний творчий потенціал, як правило існує вельми помітний зазор. І саме він подекуди може провокувати, скажімо так, полярність вражень і оціночних суджень щодо духовних і творчих потенцій певної особистості. *„Пересічне „я” здатне мінімізувати , а також ціннісно й професійно розпорошити „акме - я”.*

Варто звернути увагу й на таку проблему як сфера „дефіцитарних” і „буттєвих” мотивів в людській діяльності та впливу останніх на процес досягнення власного „акме”. Більшість людей – констатує А.Бодалєв – програмує свої вчинки й діяння виключно за умов звички прислуховуватись до своїх дефіцитарних мотивів, що забезпечують рух власного життя як за накатаною колією. В свою чергу А.Маслоу писав, що життя у відповідності з дефіцитарними мотивами перетворює людину в звичайного респондента, який „просто реагує на стимули, на заохочення й покарання, на надзвичайні обставини, на біль і страх, на вимоги інших людей, на рутину щоденних обставин”. З іншого боку, люди, які керуються в своїх діях і вчинках буттєвими мотивами, здатні вирватись з повсякденної рутини і все більш збагачуються як особистості в якості зрізу самостійності. Життя таких людей, констатував Маслоу, доречно визначити як зусилля або ривок, коли людина використовує усі свої здатності в повному обсязі. Так званий „буттєвий образ життя” (за виразом самого Маслоу) включає в себе найбільш цінні, значущі й хвилюючі моменти людського існування, а також моменти найвищого ступеню зрілості, прояви справжньої індивідуальності й наповненості високим змістом життя.

Осмишуючи проблему факту реально невеликої кількості людей, що реально переймаються проблемою власної самоактуалізації, А.Маслоу акцентував, що потреби вищого рівня, особливо на початку їх пробудження і вкорінення в людині є слабкими і дуже легко гальмуються або змінюються в результаті страху, несприятливих культурних умов і невірного навчання. В той же час науковець розглядав бажання до актуалізації власного потенціалу як інтелектуальну складову того, чим є людина, а не як те, що вона здобуває. Цікаво, що саме це бажання, за концепцією Маслоу, є вершиною ієрархічної піраміди людських потреб.

Усі вище зазначені тенденції являють безсумнівний інтерес і для акмеології, яка більш цілеспрямовано і системно, ніж вона це робила в попередні роки, повинна – за словами А.Бодалєва - розкрити закономірності й механізми формування вищих потреб людини як важливої умови його розвитку не тільки як соціально активної особистості, але й його наполегливого просування до вершин майстерності в тій області діяльності, яка є для нього сферою професійною.

Відзначаючи сприятливі або ускладнюючі особливості, які так чи інакше але все одно впливають на процес самоактуалізації людини, А.Маслоу виокремлює й цілий **комплекс психічних якостей, що є притаманними людині на шляху самоактуалізації і, за великим рахунком і**

**зумовлюють підйом на вершину цього процесу.** І ці якості, на думку відомого психолога, репрезентують наступний зміст, а саме :

- **Більш ефективно сприйняття реальності.** Самоактуалізуюча своє „я” людина бачить реальність такою, якою вона є, а не такою, якою їй хотілось би бачити. **Прийняття себе, інших і природи. Здатність переносити слабкості інших і не боятися їхньої сили.** (Іншими словами, така людина позбавлена крайньої ступені ілюзорності і надуманості в зрізі сприйняття тих чи інших обставин та ситуацій).

- **Безпосередність, простота й природність в поведінці. Відсутність схильності до лицемірства...**(Можна сказати, що саме ці люди є, скажімо так, „нормальними” у всьому чим наповнене життя. Доречними у цьому контексті видаються слова вітчизняного мислителя О.Волі, який стверджував, що

а) *простота не дається просто так, і так просто простим не станеш;*

б) *глибока правда не боїться простоти, а тільки глибшає в ній ;*

в) *спроба підробити простоту – лицемірство, і воно несамохіть спливає у роблених жестах, фальшивому голосі, зрештою – в самому намірові приховати своє неприродне нутро;*

г) *до простоти йдуть через складнощі, прибираючи все зайве і тому простота ніколи не зайва;*

д) *простота захищається своєю первородною сутністю і обеззброює будь-якого мудригайла;*

е) *що таке великий талант? – це простота, що вражає животворящою силою ще більшої простоти ).*

- **Сконцентрованість на проблемі (а не розпорошеність в думках).** (А.Маслоу стверджував, що всі вивчені ним особистості, у яких чітко простежувалась потреба і здатність до самоактуалізації, були прихильниками якогось певного завдання, покликання або улюбленої роботи, яку вважали надважливою. Іншими словами, вони були не еґо-ценричні , а скоріш орієнтовані на проблеми, які стоять вище їх безпосередніх потреб і втілюють те, що можна трактувати як життєву місію).

- **Незалежність, потреба в усамітненні.** (А.Маслоу вважав, що люди, яким не байдужа проблема самоактуалізації здатні знаходитись на самоті без того, щоб відчувати себе самотніми. І умовою цього є постійна інтенсивна робота їхнього внутрішнього світу, сконцентрованість на вирішенні певних завдань, якими переймається розум).

• Автономність і відносна незалежність особистості від культури і оточення. (Ці якості, за твердженням Маслоу, дозволяють спиратись на свій власний потенціал і на внутрішні джерела росту і розвитку).

• Свіжість сприйняття. (Чинник самоактуалізації дозволяє людині володіти здатністю оцінювати і цінувати навіть найнезначніші події в житті, принагідно відчуваючи новизну, благоговіння, задоволення і т.ін.).

• Величні, вершинні або й містичні переживання. (Виникаючи у людей, які знаходяться у процесі самоактуалізації, вони, за твердженням А.Маслоу, являють собою екстатичні стани, які переживаються в кульмінаційні моменти життя, поривів творчості, осяяння, відкриття або злиття з природою).

• Суспільний інтерес. (Ця тенденція виражається відчуттям співчуття, розумінням змісту чужого страждання, симпатії і любові до усього людства).

• Глибокі міжособистісні відносини. (За спостереженням А.Маслоу, у самоактуалізованих людей коло найближчих друзів не є великим, оскільки, на думку психолога, дружні відносини в контексті стилю самоактуалізації вимагають великої кількості часу і немалих зусиль).

• Демократичність і взаємоповага. ( Самоактуалізовані люди, за твердженням А.Маслоу найбільш демократичні з усіх інших. В них немає забобонів, комплексів , упереджень і тому вони поважають інших людей . В той же час вони не вважають інших рівними одне одному).

• Розмежування засобів і цілей. (Досліджувана А.Маслоу категорія людей притримувалась визначених моральних норм і тому їм, на думку науковця, завжди є притаманним загострене відчуття розмежування цілей і засобів щодо їхнього досягнення).

• Філософське відчуття гумору. (А.Маслоу відзначав, що через подібне ставлення до гумору, само актуалізовані люди часто-густо сприймаються загалом як стримані і занадто серйозні).

• Креативність. (А.Маслоу звернув увагу, що усі без винятку схильні до самоактуалізації особистості володіють здатністю до творчості і цю властивість не припиняють проявляти і вдосконалювати).

• Спротив масовій культурі (так званому- окультуренню). ( А.Маслоу підкреслював, процес самоактуалізації зумовлює наступне – людина хоча й знаходиться в гармонії з власною культурою, тим не менш можуть бути надзвичайно незалежними й нетрадиційними, якщо мова заходить про певні стрижневі вартості й доленосні цінності).

На нашу думку в цей перелік можна додати також чинник адекватності (поведінки, слів, висновків і оцінок, рішень і можливих спростувань тощо). Не зайвими в цій групі якостей видаються також і чинники справедливості, мудрості й порядності, оскільки вони є втіленням оптимальності будь-чого в ситуації або судженні про неї.

Цікаво, що відзначаючи ці якості, які різнять звичайних людей від тих хто переймається проблемою самоактуалізації особистісного „я”, вчений насправді чесно визнавав, що останні, за великим рахунком, не є ангелами, оскільки в повсякденному житті у них можуть бути й емоційні зриви, й епізодичні моменти наївності, відчуття вини, тривоги, сумнівів в собі і т.інше. Не погодитись не можна. Людські слабкості притаманні усім, навіть тим, кого широкий загал сприймає як „людину з великої літери”. Навіть мудрецам. Навіть святим. Але тим не менш, А.Маслоу не втомлюється повторювати, люди, яким не байдужа проблема самоактуалізації, не зважаючи на усі вище перераховані недосконалості є взірцем психічного здоров'я, і вони показують наочно, що потенціал психологічного росту людства набагато вище, ніж той, якого досягає переважна більшість людей. Особистість завжди рухається вперед і „по мірі того як людина піднімається за ієрархією потреб, вона стає все більш вільною в виборі напряму особистісного росту і, керуючись цим обранням напрямом, людина обов'язково не просто міняється, а розвивається як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності і в останньому прикладі як професіонал”.

*Підсумовуючи усе вищезазначене* вважаємо за доцільне стверджувати, що у будь-якому разі логіку тих чи інших вчинків людини, характер певних висловів і діянь зумовлює перш за все те, що є змістом внутрішнього світу особистості. І без проникнення в цей світ людську сутність пізнати неможливо апіорі. Пізнання атрибутів і особливостей суб'єктивного досвіду є більш важливим ніж спостереження за характером і поведінкою певної людини. Все має свій зворотній бік, який подекуди і є сутністю духовного обличчя людини.

## **1.6. Овіта як простір міжкультурної комунікації**

Апіорність культурної детермінованості аксіосфери видається вічною й дискурсною сферою людського пізнання себе, світу, людства... Адже... **“людство-це ріка світу, яка витікає з правічності, тече, і впадає у вічність”** - східна мудрість

гармонійно і феноменально охоплює ціннісний ракурс культури минувшини з таїною прийдешнього, непомітно акцентуючи увагу на людиновимірну вартість сьогодення. Адже не можна не погодитись - **“Кожна людина – це світ, який з нею народжується і з нею помирає; під кожним могильним каменем покоїться всесвітня історія”** (Г.Гейне).

Акцентуємо - особистість – це ціннісний мікросвіт, який, в свою чергу, є репродукцією культурного макросвіту. Але будучи творцем культури, людина спочатку стає все-таки її уособленням, її продуктом, її репрезентантом. Адже народжуючись людина опиняється не в вакуумі, а в певному культурному середовищі, що є втіленням комплексу певних цінностей (епохальних, цивілізаційних, національних, суспільних, сімейних...). Загальнолюдські цінності і суспільно – прийняті норми поступово кристалізують особистісний вимір ціннісного “Я”. Останнє може жорстко конфліктувати з першим. Цю тенденцію акцентував Джебран Халіль Джебран констатувавши : *“Людина, народжена вільною, живе рабиною жорстоких законів, які створили її батьки і діди...”*.

У процесі соціалізації й набуття певної освіти людина стає *“суспільною істотою”*, її персональні характеристики набувають *“соціально–прийнятного”* контексту. Особистість стає *“соціальним зрізом індивідуального “я”*. Гармонійне узгодження загальнолюдських, суспільних і особистих цінностей (що й втілює та чи інша система освіти) не дозволяють людині відчувати себе *“гостем на цій землі”*. За умов реалізації протилежних обставин виособлюється феномен *“асоціальної істоти”*, що завжди супроводжується внутрішньо-моральним конфліктом, станом незадоволеності собою і оточенням і, як правило, гострою духовною кризою. А гіпертрофована захопленість (або й одержимість) загальнолюдським аспектом ціннісної феноменології (ідеї на кшталт *“ощасливити людство”* тощо) може призвести до знеособлення людини, до втрати нею *“самої себе”*, *“себе в собі”*. Отже, оптимальною моделлю ціннісного конструкту міжкультурної комунікації видається тріада *“загальнолюдські цінності – суспільні цінності-особистісні цінності”*, яка є духовним результатом історичного розвитку і свідчить про тенденцію до виокремлення та характерного вияву сутнісних цінностей людини. *“Навіть у біологічній і напівбіологічній сфері, яка керується насолодою та болем, уже існує самообмеження почуттям реальності або розрахунком – для подальшої поведінки. Соціальна ж людина починається - за твердженням Л. Гінзбурга – з сублімації, з того, що безпосередні рушії – задоволення-незадоволення – витісняються інтересами та цінностями”* (Человек за письменным столом. – Л-д, 1989, - С.244).

Проблема культурної детермінованості аксіосфери є по-своєму апріорною. Адже пріоритет загальнолюдських цінностей над іншими



– індивідуальними та колективними (маргінальними, суспільними, національними) – не просто декларація. Це, скоріше, аксіологічний імператив, який усвідомлюється сьогодні різними напрямками наукової думки. Це також – вимога часу, без задоволення котрої людство може припинити своє існування. Адже саме з процесу девальвації цінностей, з ситуації знецінення тих чи інших цінностей й починались найжахливіші сторінки історії людської цивілізації. На процес формування спектру цінностей впливають усі значимі чинники людського існування – біологічні, соціальні, психічні тощо. Їх індивідуальне поєднання комплексно обумовлює унікальність особистісної структури цінностей, яка, проте, ”вибудовується” на загальнолюдських цінностях. Погодьмося - загальнолюдські цінності стають особистісними, якщо вони – частина внутрішнього світу особистості і, в результаті засвоєння, набули особистісного забарвлення, смислу, звучання, значущості і знаковості.

Безперечно, взаємозв’язок загальнолюдських, суспільних та особистісних цінностей не є гармонійним і однозначним. Чимало дискусій виникає з приводу понять “справжня цінність”, “надумана цінність”, “псевдоцінність” або “уявна цінність”, „сумнівна цінність”, а також щодо природи феномену власне загальнолюдських (або й вічних) цінностей як таких. Незважаючи на багатовекторну проблематичність зазначеного підходу, саме триада “загальнолюдські – суспільні – особистісні цінності” заслуговує на особливу увагу. Завдяки їй стає реально – можливим вивчення культурологічних коренів цінностей. Це, в свою чергу, рефлексійно дозволяє зробити істотний крок до цілісного бачення аксіосфери ( на відміну від технічності об’єктивно – суб’єктивного підходу). Адже, як стверджував С. Франк, - “ багатство культури спирається на багатство особистості, багатство власної свідомості не руйнується, а живиться багатою культурою”. Аксіологічний сенс культури, в такому аспекті, втілює дуалізм детерміновано футурологічної моделі ціннісного конструкту суспільного буття, де цінності стають і джерелом, і змістом і наслідками дії тої чи іншої культурологічної парадигми.

Глибока за змістом і багатовекторна за функціями культурна проблематика ніколи не втрачала ні актуальності, ні резонансності, оскільки витoki і суть культурного феномену є уособленням людської цивілізації і мають безпосереднє відношення до життя і долі кожної людини в принципі. Культура (попри безліч концепцій і інтерпритацій) є перш за все духовним та суспільно - історичним феноменом, оскільки будучи втіленням надбань та цінностей, вона функціонує виключно в рамках людського простору (без людського фактору проблема культури втрачає сенс), а її зміни обумовлюються історичними обставинами і історичним розвитком людства в цілому. Історія в цьому контексті, є феноменальною культурологічною

властивістю світогляду людини зокрема і ментальною пам'яттю людства загалом.

Культура – це слово іноземного походження (лат.cultura – догляд, освіта, розвиток). Сам термін “ культура” вживається досить вільно, і трактується досить довільно, оскільки застосовується і в побутовому житті, і в виробничій діяльності, і в сфері політики, і в художньої творчості тощо. “Культурними” можуть назвати відпочинок, політику, епоху, роботу, знайомих, простір, минуле, цінності... Як бачимо поле вживання терміну досить різноманітне. Різноманітними є й інтерпретації. Наприклад:

1) “К”- це рівень розвитку суспільства, який характеризується властивими тільки певній епісі матеріальними та духовними цінностями.

2) “К.” – це рівень розвитку в якійсь галузі знань або діяльності.

3) “К.” – це ціннісно-сфокусована характеристика певних історичних епох, народів, націй, країн (н-д, “трипільська культура”, східна культура...).

4) “К.” – це рівень виховання та розумового розвитку особистості (або освітній та інтелектуальний рівень розвитку певної людини чи спільноти ).

5) “К”- це ціннісно - окреслений процес вирощування якоїсь рослини, а також сама рослина, яку вирощують.

Як видно (з останнього прикладу) термін культура не завжди стосується безпосередньо людей та людської життєдіяльності, хоча саме поняття культури перш за все відноситься до особистісної та соціальної сфери буття людини. У такому контексті культуру можна розглядати як систему життєвих сенсів суб'єкта (особи, групи, спільноти), що реалізується в засобах та результатах його діяльності. Не можна не погодитись - у кожному акті та результаті людської діяльності поряд з іншими обов'язково присутній і культурний аспект. Наголосимо - найдискусійнішою є проблема буденної трактовки “культури”. У буденній свідомості кожна людина під словом “культура” розуміє в предметі, дії, фразі, ситуації тощо якесь благо, або пов'язує й поєднує його з розвитком особистості: “розвинена людина”, “культурна людина”, “освічена людина” часто звучать синонімічно.

Нерідко культуру як таку пов'язують і асоціюють з вихованістю людини, її мораллю, моральністю, грічністю в поведінці, вмінням красиво говорити, манерами, навіть одягом. Часто з культурою пов'язують мистецтво ( похід до музею трактують, н-д, як культурну подію), науку, освіту... Такий підхід є досить дискусійним, оскільки виходить, що одні є діячами культури, а всі інші – споживачами культури. Якщо й навіть погодитись з точкою зору, що культура – це сфера лише духовна (“виробництво духовних цінностей” – є такий популярний вираз), то що ж тоді створюють “не діячі культури” – робітники, селяни, пенсіонери, безробітні... Як видно з наведених

прикладів, буденна версія уяви про поняття “культура” досить обмежена, суперечлива, фрагментарна і, тому - дискусійна.

Кожний вид людської діяльності ( від приготування їжі , ремонту, до, наприклад, наукового відкриття) окрім оціночних суджень потребує культури – вміння довести до досконалості, навіть артистизму чи професіоналізму. Етичний зріз людських стосунків теж може набувати „культурного” й „поза культурного” акценту (є культура вибачення, спростувань, перепрошення, визнання власної помилки в своїх діях і словах тощо). Варто наголосити, що навіть соціально шкідливі види людської діяльності ми в побутових обставинах називаємо культурою (грабіжницька культура, культура розлучень, карна культура...). *А зміст останнього так чи інакше, але ґрунтується і репрезентує певну шкалу цінностей (комусь не зрозумілу, а для когось майже сакральну-піететну).*

Акцентуємо - культурі притаманна перш за все аксіологічна (оціночна) функція, яка узгоджуючи минуле й сучасне, дійсне й прогнозоване, фактичне й очікуване, можливе й ілюзорно-гіпотетичне репрезентує спектр суджень про якісний стан тої чи іншої культури як певної системи цінностей. Остання формує зміст особистісно-центричних еталонів певних цінності, ціннісних орієнтирів, пріоритетів, потреб, ціннісних стереотипів, поняття й розуміння сакрального. Людина, в принципі, все сприймає на рівні оціночних категорій. Сприймаючи ту чи іншу річ або явище, людина, як правило, дає позитивну або негативну оцінку. ( До речі діти, на відміну від дорослих, все сприймають не на рівні гарно-погано, а на рівні люблю-не люблю).

У відповідності зі ставленням людини до культури часто судять про рівень інтелігентності особи. У процесі функціонування культури відбувається формування духовного обличчя людини, її світогляду, політичних, правових, моральних, художніх, релігійних поглядів, виробляються певні ціннісні орієнтації, моральні установки, культурні смаки, формується багатогранний духовний світ людини. В рамках, наприклад, національної культури аксіологічна функція формує національне розуміння і сприйняття “добра”, “істини”, “краси”, “святого” тощо. Детерміновані великою кількістю факторів: економічних, політичних, релігійних, цінності становлять своєрідний фонд загальнонаціональної, загальнокультурної мотивації. В контексті зазначеного виникають проблеми національного темпераменту та національних почуттів. Адже, незважаючи на наявність у кожного народу всіх типів темпераменту(як індивідуальних динамічних особливостей психічних процесів і станів), динаміка вияву їх психічної діяльності здійснюється за історично закріпленими у свідомості народу канонами, етнічними нормами. В основі ж національного( етнічного) почуття лежить емоційна сторона усвідомлення своєї етнічної, культурної належності.

Окремої уваги заслуговує ціннісно-виховна функція, оскільки культура виступає універсальним фактором саморозвитку людини, спільноти, людства. Адже, в принципі, кожен конкретну особистість або людську спільність правомірно розглядати як продукт власної культурної творчості. В той же час культура не лише пристосовує людину до певного природного та соціального середовища, сприяє її соціалізації. Культура як явище опосередковано виховує людину як “культурну особистість”, “людину високої культури”, “людину глибокої культури”, “національного патріота” тощо.

Цінність світоглядної функції культури виявляється в синтезації різних факторів духовного світу особи-пізнавальних, емоційних, чуттєвих, оціночних, вольових та ін. Світогляд - це система уявлень особи на світ і своє місце у ньому. А світоглядне мислення і світоглядне уявлення в історичному плані черпають свій зміст у міфології, згодом у релігії, й нарешті, у науковому пізнанні.

Основним напрямком культурного впливу на людину є сам по собі процес формування світогляду, через який вона включається в різні сфери в соціокультурної регуляції. Саме культурні надбання і цінності є критеріями та змістом світоглядних орієнтирів та пріоритетів. Сучасні тенденції глобалізації багатьох сфер життєдіяльності в практичному плані вимагають врахування означених вище особливостей і, в свою чергу, породжують проблему прийняття політичних рішень. Ця проблема виключно важлива тому, що від прийняття тих чи інших рішень залежать зміст, якість життя, а в умовах глобалізаційних тенденцій-і саме існування цивілізації.

Історія суспільного розвитку свідчить, що до ціннісної проблематики частіше всього звертаються на його “переломах”, а цінності сприймають як своєрідний “магічний кристал”, завдяки якому можна зрозуміти глибинні процеси, що відбуваються у тій чи іншій соціальній системі, виявити їх суть. У контексті цього чи не найважливіша практична складова аксіології-прогностика. Саме за допомогою призми “ціннісного кристалу”, аналізуючим ціннісні системи народів, культур, можна знайти відповіді на одвічні питання: куди і чи тією дорогою йдемо, що чекає на нас-злети чи падіння, розквіт чи стагнація...

Культурна еволюція - це завжди питання “зламу”, “перелому”, “вибору”. Це проблема змін в нормативному устрої суспільного життя; це корекція (або й переоцінка) пріоритетів життєвого шляху; це варіант переакцентації в ціннісній площині буття; це версія переосмислення ідейних та світоглядних орієнтирів; це актуалізація проблеми “буття” чи “забуття” усталених вартостей в їх загальнолюдській-суспільній-чи-особистісній версії репрезентації та нівелювання.

**Аксіологічний культурний парадокс** полягає в тому, що ніколи ще не було епохи, яка б її сучасникам не здавалась перехідною. Кожне покоління вважає себе „переломним” (а почасти й „загубленим” або й „втраченим”). Завжди існує проблема ціннісної сумісності поколінь. Кожне покоління рано чи пізно репрезентує посилення на кшталт „а за наших часів...”. Кожна епоха не тільки „здається”, а й насправді апріорно „є” перехідною. І цей “перехідний контекст”, як не дивно, завжди є стрижневим в ціннісно-рефлексивному зрізі буття. В рамках цього “контексту” виокремимо й ціннісно-сфокусовані характерні ознаки сучасної культурної епохи, а саме:

- англомова фокусація в сфері міжнародно-комунікативного мовленнєвого етикету;
- відкритість культурних кордонів ( що продукує “зустріч” цінностей Сходу і Заходу, усталених - і- псевдодемократій...);
- глобалістичні тенденції (які актуалізують популяризацію загальнолюдських цінностей);
- субкультурне розмаїття (що виносить на тему дня проблему “ціннісного конфлікту”;
- поява НРУ (новітніх релігійних утворень) з відповідною культурою та системою ціннісних пріоритетів;
- криза урбанізаційного буму( що поступово призводить до переакцентації пріоритетів “місцеперебування” і певної орієнтації на цінності антейстичного ( сакралізація землі) зразка);
- ціннісна домінанта матеріального виміру життя ( що поступово призводить до духовної дисгармонії як в суспільному, так і в індивідуальному вимірі);
- беззаперечний (на жаль) архаїзм традиційної культури, а звідси – її незворотна криза;
- технократичні тенденції в контексті інформаційного тиску засобів масової інформації (що, певним чином, нівелює або мінімізує ціннісний мікросвіт особистості).

**“Кожна епоха, набуваючи нових ідей, дивиться на світ по-новому”**- констатував свого часу Генріх Гейне. **“Кожна епоха вірить у те, що її боротьба – найважливіша... з цією вірою вона живе і вмирає.”** І „дивиться” на світ і „бореться” зі світом кожна епоха через освітній простір людської комунікативної взаємодії чи взаємо відторгнення.

Те, чим запам'ятається в історичній пам'яті певна епоха безпосередньо залежить від ціннісної наповненості змісту подій, які її ілюструють, адже :

- **кожна епоха по-своєму збагачує ціннісну тріаду (загальнолюдські - суспільні – особистісні) міжкультурної комунікації своїм розумінням і прочитанням її змісту;**
- **кожна епоха має свою версію істини і свій тип ідеалу;**
- **кожна епоха має своїх королів і своїх блазнів;**
- **кожна епоха породжує свого героя;**
- **кожну епоху можна вважати завершеною, коли вичерпуються її основоположні ілюзії, *але в результаті ціннісних потрясінь кожна епоха все одно йде вперед, а кожна окрема людина починає все спочатку!***

## **Розділ II**

### **Теоретико – методологічна фабула філософського виміру засад дослідження феномену дистанційного навчання**

#### **2.1. Становлення інформаційного суспільства як передумова до виникнення дистанційного навчання**

Бурхливий розвиток виробництва, поява та стрімке вдосконалення комп'ютерної техніки, визначні досягнення й епохальні відкриття в галузі науки призвели до радикальних змін в суспільному житті, вплинувши, тим самим, на подальше існування людини. Інформаційні та телекомунікаційні технології перетворили середовище людського існування, надали потужний поштовх для становлення нового етапу розвитку людства – побудови інформаційного суспільства.

Розглядаючи ХХ століття з висоти ХХІ-го можемо сказати, що крім політичних трансформацій, які відбулись в цей період, воно було наповнено відкриттями в галузі техніки, нарощуванням потужностей матеріально-технічного виробництва.

На теренах колишнього радянського союзу виробничий сектор завжди переважав над не виробничим, тобто велась побудова індустріального суспільства, де фактор матеріального виробництва був визначальним, а людина слугувала лише додатком до машини, яка визначала загальний темп виробництва. В межах даного суспільства фізичні здібності людини цінувалися вище за розумові. Система освіти підпорядковувалась вимогам індустріального суспільства, виконуючи належне соціальне замовлення, вона давала життя бездумним виконавцям. «Утилітарний підхід до освіти (...) мав своїм результатом тип людини – добротного професіонала, який отримав назву *homo faber* [172, 122–123]». Проте з виникненням комп'ютерних технологій та широким застосування їх в повсякденному житті, діяльність, націлена на підтримку індустріального суспільства, починає змінювати його на інформаційне. Поняття «інформаційне суспільство» визначають по-різному. На думку А. Ракітова: «Інформаційне суспільство – це суспільство, де засоби інформаційної технології, тобто комп'ютери, інтегровані системи, кабельний та всякий інший зв'язок, відео пристрої, програмне забезпечення, спрямовані на те, щоб зробити інформацію загальнодоступною й активно запроваджувати виробництво в життя. В русі до цього суспільства й полягає сутність інформатизації [85, 11]». Натомість, інформаційне суспільство може бути визначене як таке, що на шляху свого становлення швидко накопичує продукти інтелектуальної

діяльності. Каталізатором даного процесу служить фактор виникнення потужних інформаційних технологій, які обумовлюють перехід до наступної стадії розвитку – побудови суспільства знань.

Західні вчені підтримують думку про народження нового інформаційного суспільства, проте виходять з необхідності підтримки та оптимізації людської діяльності за допомогою інформаційних та комунікативних технологій.

Ми виділяємо комунікативні технології, як такі, що кардинальним чином впливають на розвиток всього суспільства, визначають напрямки його руху, підживлюють процес подальшої еволюції. Існування суспільства є взагалі неможливим без взаємодії людей, спілкування, результатом чого виступає обмін знаннями, продуктами діяльності, історичними, виробничими, соціальними й іншими видами досвіду, тобто обмін йде на основі створених інформаційних продуктів, що представляють цінність в даному суспільстві.

Однією з рис інформаційного суспільства є зростання кількості інформації, яка циркулює та продукується в суспільстві, розширюється загальний доступ індивідів до інформаційних масивів. Висвітлюючи дане питання Г. Почепцов приводить наступне порівняння: «Підраховано, що один екземпляр газети „Нью Йорк Таймс” містить більше інформації, ніж було доступно мешканцю Англії сімнадцятого століття за все його життя [143, 12]».

Середовище людського існування невпинно змінюється: виникають нові інформаційно-комунікаційні технології, завдяки чому зростає кількість інформації, її складність, йде комп'ютеризація освіти, яка покликана прискорити науково-технічний прогрес, покращити якість навчання. Зважаючи на вище перелічені зміни, деякі дослідники визначають сучасний стан розвитку суспільства як *інфосередовище* [67, 22] або як *інфоноосферу* [145, 3], говорячи про її виникнення з ноосфери (Див. Додаток 1) за допомогою прискореного темпу науково-технічної революції, який змінює цілі, форму та зміст суспільного життя, впливає на систему освіти, що є невід'ємною складовою життя людини.

Поява нових інформаційно-комунікаційних технологій визначила подальший розвиток суспільства, послуживши передумовою встановлення інформаційного суспільства та давши поштовх процесу глобалізації, який прискорився завдяки широкому запровадженню вищезазначених технологій. Цей висновок можемо зробити на основі того, що за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій прискорюється та полегшується обмін інформацією: вона вільно циркулює у відкритій системі, може бути легко змінена, доповнена. Комунікація між людьми, які знаходяться на великій відстані, перестає бути чимось незвичним, таким що дивує. Інформаційні технології долають просторові та часові межі, адже



повідомлення не тільки може бути відправлене за тисячу кілометрів, воно ще з легкістю може бути збережене до моменту прочитання адресатом.

Існування інформаційного суспільства напряду залежить від рівня комунікації, яка в ньому відбувається. Так, «Інформаційне суспільство визначається не стільки тим, що має місце прискорений ріст знання у всіх галузях людської життєдіяльності, скільки головним чином тим, що зростає комунікація – взаємодія людей на основі циркуляції (обороту) цих знань та можливості, що з'явилася, досить швидко (простим натисненням кнопки комп'ютера) їх отримати [51, 89]». Наслідком спрощення комунікації за допомогою застосування інформаційно-комунікаційних технологій є подальша глобалізація світу. Канадський соціолог М. Маклюен визначає невідворотну дію процесу глобалізації, спрямовану на перетворення суспільної формації в систему з розгалуженою мережею зв'язків, що обумовлює подальше поширення контактів між членами суспільства. Кінцевим пунктом даного процесу він вважає становлення «всесвітнього (глобального) села», передумовами якого є прискорення обміну інформацією та видозміна суспільного розвитку за схемою: «(...) – стрімкого переходу від механічної технології колеса до технології електронних схем.

Процес глобалізації оцінюють по-різному, виявляючи при цьому його позитивні чи негативні риси. (Див. Додаток 2) Перш за все, розглянемо термінологію поняття, а саме термін «глобалізація». Звернемося до словникової дефініції цього поняття. Тлумачний словник англійської мови Collins English Dictionary розглядає її у якості «процесу, який дозволяє фінансовим та інвестиційним ринкам функціонувати інтернаціонально, що є результатом дерегуляції та покращення комунікації».

Висвітлюючи цей процес одна група вітчизняних та західних дослідників говорить про підвищення або загострення конкуренції між людьми, державами, яке крок за кроком призведе до втрати людиною власної культурної відмінності, наслідком чого стане її тотальна ідентичність та гомогенність [89, 7; 221, 84].

Друга група дослідників розглядає процес глобалізації з позитивної сторони, наголошуючи на тому, що він є основним джерелом динамічного розвитку, яке спроможне перетворити та перевпорядкувати просторові та часові характеристики, створити нові можливості для взаємодії, послужити чинником інтенсифікації дій на відстані [253, 198–200]. В даному ракурсі нас цікавить параметр інтенсифікації дій на відстані, що досягається при безпосередньому використанні інформаційно-комунікаційних технологій, одним з різновидів яких є дистанційне навчання. Більшість вчених називають інформаційно-комунікаційні технології «каталізатором глобалізації», визначаючи це явище як таке, що призводить до вироблення та розподілу продукції в світових масштабах [212, 269].

Виходячи з вищевикладеного, можемо зробити висновок про те, що процес глобалізації напряду залежить від інтенсифікації комунікації й розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та навпаки. Чим вище рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, тим швидше й простіше проходить акт комунікації, що в свою чергу позначається на зближенні, об'єднанні людей, й призводить до процесу глобалізації. З іншого боку, бажання вступати в комунікацію з метою здійснення обміну інформацією, впровадження співпраці, тобто прагнення до об'єднання, що по суті й складає глобалізацію, призводить до необхідності інтенсифікації процесу комунікації, який здійснюється на основі інформаційно-комунікаційних технологій, впливає на необхідність розвитку останніх. Попит народжує пропозицію.

Науково-технічна революція та подальший процес глобалізації, обумовлений посиленою конкуренцією серед країн, стають основою «руху на випередження»: «Основна ідея методології руху на випередження полягає в тому, щоб “переганяти без того, щоб наздоганяти” [105, 45]». Втілення даної мети глобального розвитку може бути здійснено тільки за умови посилення науково-технічного сектору, розробки нових інформаційних технологій. Проте необхідно звернути увагу на те, що рух на випередження орієнтує нашу державу не тільки на посилений розвиток виробництва, але й на розширення практики випереджаючого навчання. Російський дослідник В. Монахов характеризує цю проблему наступним чином: «Стрімкий розвиток інформатики та інформаційних технологій поставив перед освітою завдання розширення практики випереджаючого навчання, використання нових технічних засобів, вдосконалення освітніх методик, проблему перекладу педагогічних технологій на інформаційний рівень [121, 11]».

Суспільство є людською формацією, що постійно знаходиться в русі, має здатність до самозміни, звідси система освіти, що становить формуючу ланку повинна відповідати на ці зміни. З метою уникнення відставання від світового розвитку необхідно розпочати процес модернізації освітньої сфери, базувати її на інформаційно-комунікаційних технологіях, одним з видів яких є дистанційне навчання.

Інформаційна революція призводить до зміни процесу викладання, що є результатом виникнення нових масивів знань, швидкої зміни інформації та прискореного її «старіння». Цю глобальну проблему окреслюють, як проблему «інформаційного вибуху», що в свою чергу призводить до виникнення «кризи освіти».

Відомий філософ М. Бубер підтверджує наявність кризи, яка охоплює людську діяльність, і пов'язана з виникненням нових речей, що не існували раніше в історії, ось як він це змальовує: «Цей момент стосується відношення людини до створених в результаті її діяльності

або при її сприянні нових речей та відношень. Цю особливість сучасної кризи я хотів би назвати відставанням людини від своїх творінь. Людина більше не в змозі опанувати створений нею самою світ, який стає сильніше її, він вивільняється від неї, він протистоїть їй в елементарній незалежності, й людині більше не відомо слово, яке могло би вигнати та знешкодити створеного нею Голема [30, 46]». Досліджуючи сучасний стан освіти З. Абасов визначає необхідність пошуку нових парадигмальних, теоретичних та технологічних засад побудови нової конструкції освітнього процесу, кардинально відмінних від існуючих [1]. Особливість освітньої кризи, на думку вчених, полягає в тому, що вона вимагає перебудови всієї системи освіти та введення принципово нових моделей освітньої системи [128].

Пояснюючи ситуацію, що склалася в сучасному суспільстві, В. Лутай звертає увагу на те, що « (...) в більшості галузей людської діяльності кількість інформації подвоюється приблизно кожні 10 років. В зв'язку з цим швидкими темпами йдуть такі процеси, як усе більше звуження різних спеціалізацій, поява багатьох принципово нових технологій виробництва і взагалі нових спеціалізацій у різних видах людської діяльності [106, 24]». Інформаційна криза призводить до ускладнення процесу виявлення нового знання, адже в існуючому масиві знань дуже легко прийняти старе знання за нове, іноді, старе знання навмисно видається за щойно відкрите, що гальмує подальший розвиток науки, оскільки призводить до вирішення одного завдання двічі. Неконтрольований потік інформації шкодить не тільки плідній роботі науки, яка повсякчас зіштовхується з проблемою верифікації інформації на предмет її новизни, але й освіті, що має містити незмінний базис основного знання. Цю думку підтверджує І. Предборська: «За умов швидкого зростання інформації знання перетворюються на мертве, що суперечить соціальним вимогам до освіти [189, 14]». З іншого боку висувається думка про співвідносність утворюваної інформації та розвиток матеріального виробництва, що відбувається на її основі: «Підраховано, що для збільшення об'єму матеріального виробництва в два рази необхідний чотирьохкратний ріст об'єму інформації, що його забезпечує [149, 28]». Знання, які утворюються, обумовлюють розвиток виробництва, техніки, що, в свою чергу, впливає на їх вдосконалення, прискорене породження. Людство, залучене до даних перетворень, вже не може зупинити процес створення та подвоєння знань. Вдосконалення техніки, виробництва не можливе без теоретичного обґрунтування, в той же самий час, нові теорії технічного оснащення захоплюють, змушують шукати шляхи реалізації, можливість втілення в життя. «Інформаційний вибух», в даному випадку, веде до інформаційної кризи, тому що неможливо відстежити велику кількість інформації, нових знань, які з'являються при прискорених темпах виробництва, обумовлених використанням сучасних технологій. В результаті у

людини наступає так званий стан інформаційного стресу – «(...) збентеження та нерішучості, викликане, наприклад, перевищенням потоку надлишкової негативної інформації над корисною, позитивною [157, 317]». Під *надлишковою, позитивною інформацією* розуміються додаткові дані, які надають можливість найбільш повно освітити суть питання, проблеми. Надлишкова, негативна інформація утворюється, переважним чином, від копіювання одного й того ж матеріалу, наприклад, в мережі Інтернет, в результаті чого створюються інформаційні перешкоди, що заважають користувачеві отримати потрібну інформацію.

Ще однією загрозою інформаційного хаосу є поступове утворення інформаційного розриву, виникаючого через неможливість доступу до оновленої інформації, між розвиненими країнами та такими, що розвиваються, й навіть між різними регіонами в межах однієї держави. Даний розрив позначається на розвитку всіх галузей виробництва, не оминає він й освітню сферу. На фоні вище перелічених чинників відбувається криза системи освіти при якій йде зниження рівня підготовки спеціалістів, що полягає в недостатній якості освітніх систем. Все це призводить до необхідності зміни традиційної мети освіти, яка полягає в формуванні гармонійно розвиненої особистості за допомогою передачі їй тих знань і вмінь, що попередньо стали надбанням людства, адже: «Людство вступило в період, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається більш стрімко ніж зміна одного людського покоління. Це значить, що ні в школі, ні в самому найкращому університеті не можливо навчити людину на все життя. В умовах, що склалися недостатньо при навчанні зосереджувати увагу тільки на засвоєнні певної суми знань [173, 36]». Шлях до усунення інформаційної нерівності та тотального інформаційного хаосу вчені вбачають у розробці нової концепції освіти, зміни її мети та всієї існуючої парадигми, у світлі цього необхідний перехід до дидактичних принципів відкритої освіти, відкритої навчальної архітектури, пріоритетного використання наукових знань. Освіта має позитивно впливати на людину, виконуючи функцію дороговказу в її подальшому житті. За ідеями Сократа, освіта подібна до медицини, а вчителі – до лікарів, проте лікар лікує тіло людини, його фізичну оболонку, на відміну від нього, вчитель має вище призначення – лікувати душу, формувати особистість.

На нашу думку при розгляді процесу зміни мети освіти та як наслідок освітньої парадигми необхідно звернутися до принципів синергетики – науки, що являє собою міждисциплінарне спрямування дослідження механізмів еволюції, самоорганізації, реальності через застосування категорій хаосу та порядку. З іншого боку, синергетика визначається результатом продукування нового знання, причиною трансформації середовища, що веде за собою зміну світогляду.

Світоглядні перетворення в першу чергу впливають на освітній процес, що має відповідати на поставлені виклики.

Швидка зміна інформації, стрімке подвоєння її кількості завдяки новим відкриттям та використанню сучасних комунікаційних технологій, призводить до того, що учень губиться в ній, не може відшукати потрібну. Ситуацію ускладнює сучасна школа, декларує принцип сталості та незмінності знань. В даному випадку знання, що є в постійному русі можна розглядати як категорію „хаосу”. За визначенням хаос представляє собою неупорядкований, безформений, невизначений стан речей, звертаючись до давньогрецької космогонії він виступає першоречовиною, первісним станом світу. Саме хаос, який можна вважати першоосновою, є предметом дослідження такої науки – синергетики. Вивчення факту хаосу та встановлення його впливу на розвиток філософії освіти та освіти в цілому є визначальним. С. Клепко дану ситуацію описує наступним чином: *«Сьогодні виникає потреба розбудови філософії освіти на засадах визнання первинності факту хаосу в усіх висхідних моментах філософської концепції освіти [79, 107]»*. Виконуючи вимогу визнання первинності хаосу в будь-якій системі та екстраполюючи дану категорію на сучасний етап розвитку суспільства, що потерпає від інформаційної кризи, можемо припустити можливість досягнення *гомеостазу* (рівноваги) системи через дослідження станів її нестабільності. Вважається, що система досягла стану гомеостазу (рівноваги), якщо кількісне накопичення інформації супроводжується якісним її перетворенням, тобто виникненням нових властивостей, форм, видів передачі та накопичення. [179] В нашому випадку показником рівня розвитку системи при сталому збільшенні кількості інформації є наявність її якісних перетворень, а саме головним визначається наявність «шару змішування», який невідворотно виникає в процесі генерації інформації.

Беручи до уваги обов'язкову присутність фактору обміну інформацією, будь-який розвиток в підсумку зводиться до тріади Гегеля: теза – антитеза – синтез. Дана тріада розкриває сутність не тільки процесів синергетики, в якій антитеза розуміється як «хаос», а теза у якості структури впорядкованого хаосу, логічно, що при цьому синтез містить більшу кількість інформації, ніж теза. Структура до зустрічі з хаосом має незаповнені лакуни у своїй будові, що розраховані на заповнення після взаємодії з хаосом. Тріада Гегеля відображає загальний процес розвитку суспільства, виникнення нових знань. При цьому першою народжується думка, яка формулюється у формі тези, оскільки процес творення пов'язаний з постійним сумнівом щодо правильності знайденого рішення, то слідом за тезою утворюється антитеза. З метою знаходження правильного рішення всі думки поєднуються, тобто відбувається синтез тез та антитез, результатом якого є формулювання нового знання. Проведення

якісного синтезу нового знання, врахування тез та антитез переважної більшості учасників інформаційного процесу, потребує запровадження нових форм комунікації, здатних інтенсифікувати процеси передачі та отримання інформації.

Особистість постійно перероблює отриману інформацію, окреслює шляхи подальших дій, відповідно до виведеного висновку з інформаційного напрацювання. Інформація, що є результатом комунікативної активності індивідів, підтримує розвиток системи, зберігаючи свій образ в елементах системи, вона підвищує рівень їх автономності, тим самим руйнуючи єдину цілісну структуру системи. Результатом даної ситуації є утворення хаосу в системі та поступове її «вмирання» з підвищенням рівня хаосу. Окреслена ситуація дії інформації в системі характерна для становища, що утворилося в інформаційному суспільстві. Надією на вирішення проблем є застосування синергетичного апарату в сфері управління діяльності інформаційної системи.

Метою синергетики є забезпечення виживання суспільства в сучасних умовах. Дозволимо собі дещо перефразувати цю мету, стосовно освітньої сфери. Отже можемо сказати, що метою сучасної освіти є забезпечення виживання та успішного функціонування особистості в умовах стрімкого подвоєння кількості інформації, прискореного розвитку суспільства, адже саме освіта забезпечує успішну діяльність суспільства, готує плацдарм для його подальшого розвитку. Згадаємо приклад з історії розпаду Грецької держави, яка в другій половині IVст. до н.е. пала під владою Македонської, а згодом й Римської імперії. Головним чинником даного розпаду стала орієнтація індивідів полісу на особисту вигоду часто в супротив моральним нормам та законам. Даний тип виховання пропонувався софістами, оскільки повністю відповідав їх релятивістським філософським поглядам. На основі історичного факту бачимо, що з освітою тісно пов'язана філософія, адже зі зміною філософії, зміни торкаються освітньої системи. Більш того: «Філософія повертає освіту і педагога від штучної, обмеженої простим інформуванням діяльності до розвитку людини у відповідність з її родовою сутністю [136, 11]». Отже, ми наглядно бачимо вплив філософії софістів на систему освіти та виховання, й як наслідок, на існування всього суспільства в цілому. При цьому філософія, що спрямована на вивчення людини, надає шляхи розв'язання проблем в освіті, досліджує основи та причини їх виникнення, показує та пропонує можливі напрями їх вирішення.

Суспільні трансформації відразу позначаються на розвитку освіти та навпаки, сучасні дослідники висловлюють думку про нерозривне співіснування суспільства та освіти. Зокрема, російський дослідник Б. Гершунський писав: «Освіта та суспільство невід'ємні. Це одна система, й істинні масштаби цієї системи нами поки що не усвідомлюються сповна. Ясно одне: будь-які скільки-небудь глобальні

проблеми, з якими зіштовхується суспільство, соціум, цивілізація в цілому, неминуче відображаються й на стані сфери освіти [46, 19]». Українські дослідники продовжують цю думку: «Освіта якісно визначає буття людини та суспільства. (...) В сучасному світі освіта – одна з провідних домінант в житті людини та суспільства [195, 138]». Освіта є лакмусовим папірцем розвитку суспільної формації, рівень освіти відображає рівень розвитку суспільства. Чим вище рівень запропонованої освіти, тим краще проходить суспільний розвиток, й навпаки чим розвиненіше суспільство, тим вище відповідно рівень освіченості його членів. Інформаційне суспільство, становлення якого ми маємо змогу спостерігати, не виникло нізвідки, воно утворилося й тому, що освіта підготувала людей спроможних перейти до цього суспільства, підтримувати його подальшу трансформацію.

В умовах переходу суспільства від одного стану до іншого неминучі зміни відбуваються в освітній сфері, а саме змінюється роль вчителя з накопичувача інформації до людини, яка її продукує, в зв'язку з цим дослідники говорять про виникнення кризи в освіті, яка не може відреагувати на швидкі зміни в суспільстві, не забезпечує його потреби. В світлі цього виникла необхідність трансформації системи освіти, яка призвела до створення нової форми освіти – дистанційної. Більшість дослідників визначають мету сучасної освіти – «навчити вчитися» [27, 4]. Всі сучасні науковці стверджують про необхідність зміни освітньої парадигми, при цьому виникає необхідність введення нових способів та засобів навчання. На зміну традиційному авторитарному монологу приходить діалог, змінюється позиція вчителя з джерела знань на помічника, організатора навчального процесу.

Перед сучасною школою постають наступні проблеми:

*а) як навчити всіх бажаючих, не збільшуючи змістовно часу навчання;*

*б) як навчити безперервному самонавчанню.*

Виходячи з цього одним з завдань використання нових технологій в освітньому процесі, а саме дистанційного навчання, є впровадження та підтримка навчання протягом всього життя, концепція якого була розроблена ЮНЕСКО і є однією з ключових в освітній царині. Навчання протягом всього життя розглядається у якості інтегративної стратегії, спрямованої на підтримання творчого потенціалу індивідів, шляхом розширення, оновлення знань, набуття нових навичок з метою успішного їх функціонування на робочому місці. В умовах світу, що змінюється, де кількість інформації збільшується з кожною хвилиною, запровадження навчання протягом всього життя є надзвичайно актуальним. Задля забезпечення процвітання в XXI-му столітті визначають необхідність введення безперервного навчання, заснованого на телекомунікаційних, комп'ютерних та мережевих технологіях.

Західні дослідники схвально ставляться до концепції навчання протягом всього життя, відмічаючи його здатність привести до побудови суспільства знань в майбутньому [216, 169]. Суспільство, завдяки своєму постійному просуванню по шляху здобуття нових знань, спроможне піднятися на вищий щабель розвитку. Більш того, процес навчання є нескінченним за своєю сутністю, оскільки постійно змінюється світ, відбуваються відкриття, з'являються нові винаходи. Завершуючи певний етап навчання, наприклад, після випуску з університету чи технікуму, людина не перестає осягати світ, співставляти нові знання з вже отриманими. З цього приводу С. Гесен писав: «Освіта за своєю сутністю не може бути ніколи закінчена. Ми освічуємось все життя і не має такого певного моменту в нашому житті, коли ми могли б сказати, що нами вирішена проблема нашої особистої освіти [47, 35]». Про нескінченність процесу освіти говорив ще Сократ, заперечуючи його обмеженість простою передачею даних в наслідок пробудження у людини невпинного прагнення до пізнання: «Виховання по Сократу не зводиться до розвитку будь-яких здібностей або до передачі знань: і те, і інше повинно бути лише засобом в процесі виховання, сутність же його – надати людині можливість осягнути вищу ціль в житті. Таким чином виховання тотожне сократівському прагненню до пізнання (фронезис) Блага. Це прагнення неможливо обмежити роками освіти [74, 94]». В даному випадку говориться про виховання, але згадаємо, що в давній Греції виховання та освіта йшли паралельно: освіта базувалася на вихованні, виховання не мислилось без освіти.

Інформаційна революція відкриває кардинально нові можливості для освіти, сприяючи переходу її змісту від книжної до електронної культури. Широкий перехід до інформаційної культури відбувається за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій, що змінюють зміст освіти, роблячи її динамічною (здатною швидко реагувати на нові зміни), легкодоступною (для людей з обмеженими фізичними можливостями та всіх тих, хто за певних обставин не може відвідувати навчальні заклади) та зручною (надаючи можливості опрацювання навчального матеріалу в зручний час та у зручному темпі). Всі вище перелічені параметри допомагають підвищити якість освіти, максимально її індивідуалізувати. Так, С. Ніколаєнко, пов'язуючи впровадження інформаційних технологій з підвищенням якості освіти, говорить про її « (...) залежність від рівня впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та формування інформаційної культури [122, 165]». Застосування інноваційних технологій в освіті, а саме впровадження дистанційного навчання, спроможне послужити поштовхом до вирішення проблеми проведення навчання протягом всього життя, постійного підвищення рівня підготовки спеціалістів, здатне допомогти інтенсифікувати та модернізувати навчальний



процес, обумовивши зміну освітньої парадигми. Дистанційні програми, завдяки своїй гнучкій структурі та відкритості до трансформацій, суттєво допомагають у розв'язанні проблеми інформаційної кризи.

Введення розгалуженої мережі комп'ютерних комунікацій, складовою ланкою яких є дистанційне навчання, спроможне допомогти вітчизняній освіті в конкурентній боротьбі з західними освітніми системами, зберегти національну складову та вивести її на перші позиції. Аналізуючи тенденцію руху на випередження, констатуємо, що тільки об'єднавши багаторічний освітній досвід з новими технологіями, ми отримаємо освітню систему адекватну рівню розвитку сучасного світу, що допоможе не тільки не відстати від пануючих умов розвитку суспільства, а й працювати на випередження.

Дистанційне навчання розглядають як «(...) серйозний прецедент на кардинальну зміну всієї вищої освіти [95, 207]». Застосування дистанційного навчання в межах європейського освітнього простору визначається запорукою відкритості та доступності освіти: дистанційне та електронне навчання несе *«віртуальну мобільність»* [65, 136–137], що дозволяє різним вищим навчальним закладам провадити спільні програми навчання, забезпечувати підтримку та контроль навчальної діяльності студентів.

Кадрова криза: необхідність швидко навчати спеціалістів та організувати проходження підвищення кваліфікації або її зміну, обумовили необхідність появи відкритих університетів, що діяли за принципом дистанційного навчання. Перший з таких університетів, Відкритий університет Великобританії, був заснований у 1969 році. Згодом, дистанційна система навчання почала орієнтуватися не тільки на сектор підвищення та проходження перекваліфікації спеціалістів, здобуття певного рівня освіти, але й на допомогу школярам та студентам в поглибленні та вдосконаленні навичок по предметам, отриманні додаткових знань. На сьогоднішній день в мережі Інтернет міститься безліч курсів даного спрямування: починаючи з інтерактивних курсів, спрямованих на вивчення, вдосконалення іноземної мови, закінчуючи курсами з математики, фізики чи астрономії.

Одними з перших вищих навчальних закладів, які почали впроваджувати принципи дистанційного навчання в освітній процес, були Київський політехнічний інститут, Львівський інститут менеджменту, Харківський політехнічний інститут.

Нажаль, ці випадки були поодинокі та носили хаотичний, безсистемний характер, дистанційна форма навчання тільки входила в освітній процес, крім того, вона підлягала детальному розгляду на предмет ефективності та економічної доцільності. Ситуація ускладнювалась тим, що не було розроблено чіткої доктрини дистанційної освіти, визначено її завдання. В. Олійник наголошує на

відсутності, до 2000р., в Україні державної стратегії розвитку дистанційної освіти. Проте з початком нового тисячоліття на фоні все більшого проникнення інформаційних та телекомунікаційних технологій в освітню сферу увагу дослідників привертає галузь дистанційного навчання, яка спроможна вирішити проблеми, що виникли в межах традиційних форм навчання: очної та заочної.

За рішенням Міністерства освіти України та НАН України 20 червня 1997 року створено Українську науково-освітню телекомунікаційну мережу «УРАН» (перереєстровану у 2006 році в Асоціацію користувачів української науково-освітньої телекомунікаційної мережі «УРАН»). Але свого розвитку та поширення дана мережа дістала з настанням нового тисячоліття, що ознаменувалось ствердженням доби телекомунікаційних технологій. Метою мережі «УРАН» є надання освітнім, культурним та науковим установам інформаційної підтримки, що передбачає доступ до інформаційних масивів (електронних бібліотек, результатів дослідницької діяльності установ), надання інструментів дослідження (створення віртуальних лабораторій), забезпечення умов по проведенню наукової та викладацької діяльності (розповсюдження дистанційного навчання, проведення телеконференцій, введення дистанційних методів контролю за навчальною діяльністю) [10]. У 2000 році створюється Український центр дистанційної освіти (УЦДО), покликаний займатися розробкою концепції дистанційної освіти в Україні та втілювати її у життя [137, 52].

Дистанційна форма освіти широко впроваджується у вітчизняний процес навчання, певні кроки до цього вже були зроблені. На законодавчому рівні у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженою Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, окреслюються пріоритети розвитку освіти серед яких: « (...) впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують: даліше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [89, 190]». Одним з шляхів досягнення поставленої мети вважається: «(...) запровадження дистанційного навчання із застосуванням у навчальному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами [89, 191]».

З іншого боку в Законі України Про вищу освіту, в статті 42 дистанційна форма навчання виділяється поряд з іншими формами навчання у вищих навчальних закладах: денною (очною); вечірньою; заочною, екстернатною, при цьому законом дозволяється поєднання вищезазначених форм. Окресливши стратегію розвитку дистанційної освіти в Законі України Про вищу освіту, у 2003 році Кабінет Міністрів України схвалює Державну програму розвитку дистанційної освіти,

спрямованої на розроблення плану заходів щодо втілення у життя концепцій дистанційної освіти.

Пройшовши довгий шлях свого становлення від ХІХ ст. до ХХІ ст. розвиток дистанційної освіти поділяється на три основні етапи:

- *кореспондентське навчання*, тобто навчання за допомогою поштових відправлень;
- *мультимедійне навчання* – навчання з використанням поєднання друкованих засобів з медійними технологіями;
- *інтерактивні комунікативні технології* чи онлайн технології, які базуються на широкому застосуванні процесу комунікації в ході навчання.

Третій, сучасний етап розвитку дистанційної освіти показує шлях, що вона пройшла від форми навчання з низьким рівнем комунікації до форми навчання, де комунікація стає одним з найголовніших елементів та провадиться за допомогою інтерактивних комунікативних технологій.

Б. Шуневич, аналізуючи покоління розвитку моделей дистанційного навчання, підтримує думку про існування моделі кореспондентського навчання, як **першого покоління** дистанційного навчання, що тривало з 1850 до 1960 р.; мультимедійної моделі навчання, тривалістю з 1960 до 1985 р., яка ознаменувала прихід **другого покоління**. Третю сходинку еволюції – впровадження інтерактивних комунікативних технологій, дослідник розділяє на **три послідуєчих покоління**, а саме в третьому поколінні дистанційного навчання, тривалістю з 1985 до 1995 р., широко використовується мережа Інтернет. Основні її переваги полягають у наданні студентам покращеного зв'язку з викладачами, організації поліпшеної співпраці в межах однієї програми, спостерігається краща спрямованість роботи і підтримка викладацького штату та менш дисциплінованих студентів. Все це стає можливим за використання електронної пошти, комп'ютерних мереж, програм, розміщених на дисках, аудіо та відеоконференцій, здійснюваних через наземні, супутникові, кабельні й телефонні технології. **Четверте покоління** – гнучка модель навчання (1995 – 2005) характеризується впровадженням технології індивідуалізованого, традиційного і живого відео, інтерактивного навчання за допомогою Web-технологій. Двостороннє інтерактивне аудіо та відео в режимі реального часу, реалізовано через настільні конференції, що сприяє вільній комунікації, підвищує вмотивованість студента, його спрямованість на розвиток навиків, знань. Модель останнього, **п'ятого покоління** широко використовується у сучасному процесі навчання. Вона описана як інтелектуальна гнучка навчальна модель, що містить інтерактивні мультимедіа з можливістю надання автоматизованої відповіді інтелектуальною системою.

Виклики інформаційного суспільства, що постали перед освітньою галуззю, призвели до її системного перетворення, яке відобразилось у зміні парадигми навчання, підтриманні розвитку освіти протягом всього життя, виникненні дистанційного навчання. Нові інформаційні технології, що складають основу дистанційної форми освіти, відкривають її до подальших еволюційних процесів, дозволяють відповідати вимогам часу. Залежність дистанційного навчання від процесу комунікації виявляється на рівні його еволюції, а саме розвиток дистанційного навчання (перехід від кореспондентської до електронної форми навчання) проходив відповідно до змін комунікативних технологій, що використовувались в його основі.

## ***2.2. Дослідження термінологічного простору та основних характеристик дистанційного навчання***

На перших порах існування дистанційного навчання, в зв'язку з не розробленістю його понятійного апарату, воно розумілося як різновид заочного навчання. Це дає можливість збагнути ототожнення дистанційного та заочного навчання деякими авторами та їх подальшу відмову від цієї позиції.

На сучасному етапі дослідники дистанційного навчання виокремлюють дистанційну форму від заочної: «Дистанційне навчання у ВНЗ не є різновидом або поліпшеним варіантом заочного. Це нова, самостійна, прогресивна форма навчання, яка має більші потенційні можливості [137, 11]». Російська дослідниця О. Полат вважає: «Дистанційне навчання як нова форма навчання не є ані модернізацією, ні тим паче аналогом заочного навчання, яке, до речі, ніхто не відміняв й яке має власну нішу в системі безперервної освіти [180, 14]». Там же авторка подає різницю дистанційної та заочної форм навчання, яка полягає у виділенні наступних рис: першою з яких є інтерактивність – взаємодія вчителя та учнів в межах дистанційного курсу, яка реалізується за допомогою Інтернет-технологій; наступною відмінністю є засоби реалізації компонентів системи дистанційного навчання, а саме різні методи та форми навчання, структура та організація навчального матеріалу; ще однією відмінністю є система управління пізнавальною діяльністю учнів на яку свій відбиток накладає використання мережі Інтернет. Окрім цього відмінністю дистанційного навчання від заочного є те, що учень не повинен навчатися за певним планом: використовуючи дистанційне навчання задля надолуження матеріалу в певній галузі науки, розширення горизонту знань, людина не обов'язково прагне отримати диплом по проходженні курсу, не завжди зв'язує вибір курсів з отриманням певної спеціальності.

Визначаючи переваги дистанційного навчання перед заочним, дослідники звертають увагу на зміну парадигмальних відношень між вчителем та учнем, що обумовлює зміну пріоритетів й самого процесу навчання: «Дистанційне навчання через свою специфіку не тільки позбавлене багатьох недоліків заочного, а й має перед ним низку переваг. Головне в дистанційному навчанні – це особиста орієнтація на освіту. В результаті відбувається зміна мотивів, установок і пріоритетів у навчанні [137, 11]».

Цікавим видається той факт, що деякі автори порівнюють дистанційне та очне навчання не тільки з позиції їх ефективності чи переваг тієї або іншої форми, а й виходячи з їх характеру: «Існують деякі особливості дистанційного навчання: якщо заочне навчання є типово національним феноменом (в кожній країні своя система), то дистанційне навчання на базі інформаційних технологій має інтернаціональний та глобальний характер [28, 82]». Мається на увазі, що національна складова тієї чи іншої системи освіти, яка провадиться на певній території, обов'язково включена в заочне навчання, оскільки його переважно отримують громадяни тієї країни в якій воно провадиться. З дистанційним навчанням інша справа. За допомогою всесвітньої мережі Інтернет розмиваються просторові межі, завдяки цьому навчання носить глобальний характер: його можуть отримати люди з різних континентів, незалежно від того, в якій країні був розроблений даний курс. Як бачимо, в цьому випадку навчання не носить ярко виражений національний характер, адже воно має бути зрозумілим всім користувачам.

Терміносистема дистанційного навчання, як і дистанційної освіти, ще не визначена остаточно, тому маємо безліч дефініцій дистанційного навчання та дистанційної освіти, які розглядають різні аспекти цих явищ. В. Кремень так визначає цю проблему: «Це, з одного боку, є ознакою багатогранності і масштабності цього явища, а з іншого, – вказує на те, що предмет і об'єкт дистанційної освіти, її понятійний апарат ще не до кінця визначено [88, 188]».

Різні дослідники, розглядаючи термін «дистанційне навчання», приводять визначення цього явища, що будуються на тих чи інших його особливостях. Приведемо ряд визначень дистанційного навчання.

**«Дистанційне навчання** – це самотійна педагогічна технологія. Основами цієї технології є: самотійна робота тих, хто навчається, яка керується, дидактично забезпечена і контролюється; застосування у навчанні сучасних комп'ютерів, інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж, засобів зв'язку [137, 21]».

**«Дистанційне навчання** є технологією, за якою в освітньому процесі застосовуються кращі традиційні та

*інноваційні засоби як форми навчання, що ґрунтуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях [71, 13]».*

В даних випадках автори висвітлили дистанційне навчання як педагогічну технологію, описавши її відповідним чином. На перший план виходять засоби, що контролюють та підтримують дистанційне навчання.

Визначення теоретиків дистанційного навчання розкривають сам процес навчання, його організацію, основні риси. «Під дистанційним навчанням спеціалісти Американської асоціації дистанційного навчання розуміють процес навчання в якому вчитель та учень, або учні географічно розділені і тому спираються на електронні засоби та друковані посібники для організації навчального процесу. Дистанційне навчання включає дистанційне викладання та дистанційне навчання (пізнавальну діяльність людей, що навчаються), тобто в навчальному процесі задіяні викладач та учень [180, 11]».

Для відображення повної картини визначень на предмет дистанційного навчання звернемося до тлумачних словників. Зі словника Collins English Dictionary маємо наступне визначення: *«**Дистанційне навчання** представляє собою систему викладання, що складається з відео, аудіо та письмових матеріалів, розроблених для людини з метою вивчення предмета вдома [214, 454]».* Великий тлумачний словник сучасної української мови дає таке пояснення: *«**Дистанційне навчання** – навчання за допомогою листування, телебачення, радіо, мережі Інтернет, телефону, публікацій у газеті за обмеженого контакту з викладачами [38, 224]».*

Західні дослідники погоджуються з тим, що не має єдиного широковживаного визначення дистанційного навчання прийнятого як апріорне. Більш того, сама назва «дистанційне навчання» не завжди використовується та перекладається дослівно «distance learning». Розробник однієї з теорій дистанційного навчання Майкл Грехем Мур визначав цей феномен як незалежне навчання та викладання (independent learning and teaching), змальовуючи його у якості: «Освітньої системи в якій учень є автономним та відділеним від викладача у часі та просторі, таким чином комунікація здійснюється за допомогою друкованого, електронного чи іншого засобу передачі інформації не пов'язаного з людиною [243, 663]». В даному випадку визначення будується на способі передачі інформації, комунікації у середовищі дистанційного навчання, розкриваються його основні риси: віддаленість у часі та просторі.

*Ми будемо розуміти під дистанційним навчанням нову форму навчання, яка провадиться на базі інформаційно-телекомунікаційних технологій при тісній взаємодії віддалених у часі та просторі викладача й учня, студента.*

Основним структурним елементом здійснення дистанційного викладання вважаємо комунікацію між головними діючими особами навчального процесу: студентом, учнем та викладачем.

На нашу думку слід розрізнити поняття дистанційне навчання та дистанційна освіта, в даному випадку розділяємо погляди О. Полат [180, 13] та плеяди українських дослідників [58; 64] на це питання: *«Дистанційна освіта – це форма навчання, яка рівноцінна очній, вечірній, заочній та екстернатом, що реалізується, в основному, за допомогою комп'ютерних технологій дистанційного навчання [58, 46]»*. З визначення виводимо, що дистанційна освіта включає в себе дистанційну форму навчання, основу на інформаційно-комунікаційних технологіях.

В 2003 році Асоціація освітніх технологій та комунікацій узгодила дефініцію дистанційної освіти, згідно з нею, це традиційна університетська освіта, де група, що навчається віддалена від закладу освіти та використовує інтерактивні телекомунікаційні системи задля зв'язку з колегами, ресурсами та вчителями. Безпосередня увага приділяється сутності та формі організації дистанційної освіти.

Метою освіти є формування всебічно розвиненої особистості, здатної успішно функціонувати в умовах інформаційного суспільства. «Філософія освіти проголошує, що основна мета освіти – це допомога людині в повному обсязі реалізувати свої можливості [156, 5]». Більш того, філософія освіти передбачає глибоку філософську рефлексію освітнього процесу та процесу виховання. В даному випадку застосування філософського підходу до проблеми виховання дозволяє провести осмислення: «(...) виховання як соціальної дії та діяльності, як особливого роду відношення між людьми, коли сам виховний акт перетворюється на подію [188, 13]». Навчання, в свою чергу: «Це акт взаємодії вчителя та учня з метою засвоєння останнім деякого відрізка соціального досвіду [97, 8]». Навчання, яке представляє собою акт взаємодії, основаної на процесі комунікації, служить засобом досягнення мети освіти. Якщо надати більш конкретне формулювання, то процес взаємодії націлений на передачу знань та навиків від вчителя до учня: «Під навчанням розуміють передачу знань, вмінь, навиків та формування досвіду творчої діяльності в певній предметній галузі [191, 30]». На підставі цього зробимо висновок, що дистанційна освіта є більш широким поняттям, яке включає в себе дистанційне навчання, як засіб до реалізації мети освіти.

Українські дослідники, зокрема Б. Шуневич, аналізуючи терміносистему дистанційного навчання, розглядає терміни *дистанційне навчання, електронне навчання та відкрите навчання* як взаємозамінні [201, 15], проте не всі науковці ближнього та дальнього зарубіжжя з цим погоджуються. На думку С. Гурі-Розенбліт [224, 469–474], дослідниці з Відкритого університету

(Ізраїль), необхідно розділяти електронне та дистанційне навчання, концептуальна різниця полягає в тому, що при дистанційному навчанні учні віддалені від вчителя в просторі, тоді як електронне навчання може застосовуватись в межах класу, тим самим доповнюючи одну з форм традиційного навчання. В статті «Дистанційне навчання та електронне навчання: не однакові речі» авторка виділяє наступні відмінності, досліджуючи їх на університетському рівні.

- Першою та головною відмінністю дистанційного навчання від електронного є його віддаленість у просторі, тоді як електронне навчання може провадитись на базі університету.
- Виходячи з цього, другою відмінністю є цільова аудиторія: в електронному навчанні – це молодь, переважно студентського віку, яка має змогу відвідувати університет, в дистанційному навчанні вікова група не визначена, проте це люди, які за тих чи інших обставин не можуть відвідувати навчальний заклад (люди, які працюють, інваліди, в'язні).
- Затрачені кошти на розробку дистанційних програм та програм електронного навчання є третьою відмінністю.

Розробка дистанційних курсів більш трудомістка, адже кожен дистанційний курс складається з двох частин: перша – це створення необхідного об'єму методичного матеріалу належної якості, друга – це підтримка та моніторинг курсу. До першої частини залучаються програмісти та методисти, роботу другої – забезпечують викладачі предметники.

Ведеться дискусія за визначення парадигмальних відношень між дистанційною освітою та відкритою освітою. У більшості випадків відкрите навчання протиставляють традиційному навчанню, традиційну освіту – відкритій, визначаючи її вільний та демократичний характер. На відміну від традиційного, при відкритому навчанні учень чи студент сам складає навчальний план, попередньо порадившись з викладачем, розробляє графік занять, вибирає темп навчання. В цьому виді навчання учень максимально активний: він сам здобуває навчальну інформацію, обробляє її для виконання творчих завдань. Вчитель не є контролюючим або керуючим органом, він радше помічник, радник. Процес пізнання, в цьому випадку, нагадує шлях бджоли, влучно описаний Ф. Беконом, при якому людина перетворює емпіричні факти за допомогою раціональних методів, отримуючи при цьому нове знання, подібно до бджоли, яка збираючи квітковий пилок, перетворює його на мед. Процес пізнання в традиційному навчанні можна порівняти з шляхом мурахи, яка тягне різні речі, тим самим нагромаджуючи їх. Так і



людина, подібна до мурахи, нагромаджує різні факти, проте без процесів обробки та осмислення вона не спроможна видати якісно нові знання.

На користь не тотожності дистанційного навчання з відкритим та дистанційної освіти з відкритою говорить той факт, що: «Відкрита освіта може бути дистанційною, очною, заочною, якою завгодно. Дистанційна освіта, зі свого боку, зовсім не обов'язково організується за принципами відкритої освіти [180, 15]». Натомість, відкрита освіта не є новою формою освіти, чи конкретною формою взагалі. Відкритість є характеристикою освіти, яка говорить про її демократичність, гнучку систему, змінену парадигму відношень між вчителем та учнем, де вчитель перестає бути постачальником інформації, стає партнером по навчальному процесу, а учень перетворюється з пасивного накопичувача інформації на активного здобувача знань. За цими принципами може бути організовано навчання в будь-якій формі: очній, заочній чи дистанційній.

Інша думка, з якою ми погоджуємося, полягає у визначенні відкритого навчання у якості передумови встановлення дистанційного навчання. Розглядаючи відкритість як характеристику, про що йшлося вище, можемо стверджувати її наявність у дистанційному навчанні: «Відкрите навчання характеризується, передусім, усуненням обмежень та привілеїв; визнанням попереднього досвіду тих, хто навчається; гнучкістю в організації навчального часу та суттєвими змінами в традиційних взаємовідносинах між викладачами та студентами [59, 42]». З визначення припускаємо, що формування відкритого навчання, що характеризується усуненням будь-яких обмежень та привілеїв, не можливо було в умовах пануючого індустріального суспільства, де людина існувала у стані підпорядкованості суспільній формації, й не могла вільно вибрати місце праці.

Дистанційне навчання, що впевнено лідирує на ринку світових освітніх послуг, побудовано на принципах відкритої освіти. Розглянемо основні його особливості.

Виходячи з того, що розробка та запровадження будь-якої інновації переслідує певні цілі, то ми, перш за все, окреслимо їх для дистанційного навчання. Виділяємо наступні цілі запровадження дистанційного навчання:

- задоволення потреб населення в освітніх послугах (проведення професійної підготовки та перепідготовки з різних спеціальностей, підвищення кваліфікації);
- підвищення рівня освіченості суспільства (можливість поглибленого чи факультативного вивчення матеріалу, ліквідація пробілів в знаннях);

- розвиток єдиного інформаційного та освітнього простору (налагодження співробітництва між національними та міжнародними вищими навчальними закладами);
- вирішення геополітичних задач (вихід на світовий ринок освітніх послуг, розв'язання проблеми безперервної освіти).

Широке впровадження та використання дистанційного навчання, в першу чергу обумовлено становленням нової доби інформаційного суспільства, при чому не тільки змінюється форма виробництва та трансформуються суспільні відношення, а й виникають нові потреби освітнього характеру. Маючи гнучку структуру дистанційна форма навчання спроможна забезпечити втілення принципів безперервної освіти, що досягається впровадженням автономії студента та особистісно-орієнтованого підходу в межах дистанційного навчання, а саме учень вільно вибирає час, місце та темп навчання. Більш того, особистісно-орієнтований підхід до кожного учня в процесі навчання має безліч переваг, він допомагає враховувати потреби учнів на різних рівнях індивідуалізації: особистісної, суб'єктної та індивідної. *Особистісна індивідуалізація* передбачає врахування особистісних характеристик учня: його бажань, прагнень, сподівань. *Суб'єктна індивідуалізація* розглядає учня з позиції суб'єкта діяльності навчального процесу, зважаючи на його суб'єктні властивості. Індивідуальні особливості учня: його навички, тип мислення, бере до уваги *індивідна індивідуалізація*.

Нажаль, в межах традиційної системи можливості індивідуалізації не такі широкі, за правило вчитель орієнтується на середнього студента, не маючи можливості врахувати потреби та інтереси кожного. Проте, дистанційна система навчання має потужні засоби для втілення особисто-орієнтованого підходу, за влучним висловом науковців: «(...) комп'ютер може забезпечити індивідуальне навчання „в масовому порядку”, (...) [114, 12]».

Виділяють наступні **категорії споживачів освітньої послуги дистанційного навчання** (градація надана відповідно до здобутого рівня початкової освіти).

- До першої категорії входять люди, що не мають повну середню освіту, головним чином це школярі, бажаючи розширити знання з певного предмету, підготуватися до олімпіади або вступу до вищого навчального закладу.
- Друга категорія включає людей, що здобули середню освіту й бажають продовжити навчання, але не можуть відвідувати вищі навчальні заклади в зв'язку зі зайнятістю, станом здоров'я, віддаленістю від навчальних центрів або

через інші причини. В більшості випадків це працюючі люди, інваліди, військовослужбовці, в'язні.

- Третя, виділена категорія стосується працюючих людей, які вже мають вищу освіту, проте бажають отримати другу чи третю вищу освіту, пройти підвищення кваліфікації чи перекваліфікацію. Причиною розділення нами груп користувачів дистанційних курсів на три категорії, в залежності від рівня освіти, є визначення ступеня початкової підготовки, адже саме від початкових навичок дистанційного студента, учня залежить побудова та успішне проходження курсу.

**Комунікація** – важлива складова процесу дистанційного навчання, вона істотно впливає на процес підготовки людей з різних категорій користувачів, тобто рівень комунікації в перших двох групах повинен бути вищим ніж в третій, оскільки учні та студенти, які здобувають першу вищу освіту потребують направлення та допомоги в процесі навчання, третя ж категорія людей, що вже здобули одну вищу освіту, більш пристосовані до самостійної роботи, мають розвинені навички до неї. Комунікація потрібна, головним чином, для обговорення питань, обміну ідеями, спрямування навчального процесу, а не для пояснення та розкриття незрозумілих моментів, як це відбувається в перших двох групах.

Враховуючи чинник комунікації західні вчені визначають найбільш ефективно застосування дистанційного навчання на базі вищих навчальних закладів, а не шкіл, оскільки школярам в процесі навчання та виховання необхідна пряма комунікація з вчителем, прямий фізичний контакт з ним. Отже, основною цільовою аудиторією даного типу навчання визначають працюючих людей, які використовуючи дистанційні курси, отримують незалежність від часу та простору [207, 52].

Для глибшого розуміння сутності дистанційного навчання, ефективного його впровадження в систему освіти та аналізу основних компонентів необхідно визначити риси дистанційного навчання. Отже, **дистанційне навчання має наступні риси:**

- **Гнучкість.** Цю рису ми виділяємо перш за все, оскільки вона є концептуальною при розгляді дистанційного навчання, що спроможне адаптуватись під потреби людини, яка працює, має проблеми зі здоров'ям або з тієї чи іншої причини не може відвідувати навчальні заклади. Саме гнучкість дистанційного курсу надає людині свободу вибору, незалежність від часу, простору та темпу навчання.

- **Особистісна спрямованість** процесу навчання. Суспільні зміни призводять до виникнення нового типу мислення, при якому людина вважається найбільшою цінністю держави, запорукою її процвітання. І. Фомічева звертає увагу на проблему освіченості

людини, визначає нагальну необхідність її підвищення. Особистісно-орієнтований підхід, реалізований в рамках дистанційного навчання, надає можливість боротися за індивідуальний рівень розвитку кожного учня.

Дистанційне навчання надає особистісну спрямованість процесу навчання, де вчитель, викладач може спілкуватись з кожним учнем окремо (пояснити незрозумілі моменти, відповісти на питання). Звернення до історії дає змогу побачити, що ще до запровадження класно-урочної системи Яном Амосом Каменським навчання мало особистісне спрямування, а головним засобом навчання був безпосередній діалог між вчителем та учнями [197]. З настанням індустріальної доби виникла необхідність піддати навчання велику кількість населення, що обумовило впровадження та широку підтримку класно-урочної системи. Проте, виникнення нових комп'ютерних технологій спроможне зробити великий внесок в подальший розвиток навчання в плані звернення його до первинних витоків, а саме до індивідуалізації даного процесу за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів. Але не слід ідеалізувати індивідуальне навчання: «В ньому відсутній елемент соціалізації і не має змагання учнів між собою у якості мотивації. Крім того учень не може підготуватися до роботи в групі в атмосфері співробітництва, яка чекає на нього в житті [39, 21]». На сьогоднішній день суттєві недоліки індивідуального навчання можуть бути усунені в рамках дистанційного, а саме сучасні особистісно-спрямовані інформаційно-комунікаційні технології дають можливість навчатись з максимальним рівнем індивідуалізації, але також допомагають здійснювати навчання в співробітництві, передбачене дистанційною формою навчання.

- *Модульність.* Навчальні програми в дистанційних курсах розроблені за модульним принципом, відповідно до якого навчальний матеріал розділяється на модулі. В дистанційному навчанні модулі подають навчальні теми не розрізнено одна від одної, а в тісному взаємозв'язку з іншими темами, навчальними дисциплінами, що дає можливість учневі не тільки опанувати навчальний матеріал, а й сформувані цілісне уявлення про предметну галузь.

За визначенням вчених однією з глобальних проблем сучасного світу є встановлення та панування фрагментарного типу світогляду в людини [46, 107]. Така людина завдяки своєму незнанню є потенційною загрозою для суспільства: мислячи у вузько спрямованому руслі, в межах чітких та готових формул, алгоритмів, вона не здатна розмірковувати самостійно, бачити взаємозв'язки між речами, все це породжує вузькість світогляду, його фрагментарність. На наслідки не потрібно довго чекати, не сприйняття іншої точки зору, іншої ментальності, вороже ставлення до всього «чужого», а далі, загострення конфліктів, сутички, війни – все це є сумним

результатом. (Див. Додаток 3) Людиною з обмеженими, розрізненими знаннями легко маніпулювати, спрямовувати її на потрібні дії, проте саме освіта, яка має давати фундаментальні знання, створювати цілісну картину світу, може запобігти цій ситуації, відвернути загрозу від людства.

- *Масовість*. Масовість вказує на можливість охоплення великої кількості людей, тобто одночасно в межах одного дистанційного курсу може навчатися велика аудиторія. Це досягається використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які допомагають провадити синхронне спілкування між студентами, учнями та викладачами.

- Використання нових інформаційних технологій. Дану рису ще називають *технологічністю*, мають на увазі еволюцію технологій дистанційного навчання, що йдуть в ногу з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Коеволюція інформаційних технологій та технологій дистанційного навчання пояснюється їх взаємовпливом: з одного боку, підвищенням ефективності, результативності та гнучкості навчального процесу при використанні найновіших інформаційних технологій, з другого – явище дистанційної освіти та дистанційного навчання, створює попит на впровадження нових інформаційних технологій, що сприяє їх подальшому розвитку.

- *Зміна ролей учасників* навчального процесу. Система дистанційного навчання здійснила перехід до нової освітньої парадигми. За часів панування старої парадигми учень, студент сприймався лише як об'єкт навчального процесу, що мав не мислити, а лише запам'ятовувати інформацію, тобто експлуатувалася пам'ять учня, студента. Вчитель, в свою чергу, розглядався у якості єдиного постачальника інформації, авторитарної фігури, головної рушійної сили навчального процесу. Взаємовідносини, що склалися між вчителем та учнем, з центром зміщеним у бік вчителя, були приречені, й рано чи пізно мали викликати парадигмальну кризу: «Частиною парадигмальної кризи освіти є й проблема характеру соціальних взаємовідносин та відносин між головними учасниками навчання – вчителем та тим, кого навчають. Педагог імперативного складу вже не відповідає духу нашого часу та сучасній культурі [6, 23]». Встановлене інформаційне суспільство потребує не бездумних виконавців, а людей творчих, спроможних креативно мислити та раціонально перетворювати навколишній світ.

Ще одна проблема, яка дісталася нам в спадок від радянської школи, стосується орієнтації викладання знань на одну категорію студентів, учнів. Ситуацію можна змалювати наступним чином: «Часто викладачі підходять до студента тільки як до об'єкту впливу, повідомляючи інформацію в розрахунку на «ідеального» студента та цікавляться тільки об'ємом наявних знань, необхідних для засвоєння

даного предмету [44, 153]». Мова йде про незацікавленість особистістю студента, учня та усередненість навчального матеріалу, тобто не проводиться різниця між сильними та слабкими студентами, учнями, не має рівнів складності, в результаті всі вчать один й той же матеріал. Впровадження дистанційного навчання допомагає розрішити ситуацію, що склалася. Дистанційне навчання обумовило зміну ролей вчителя та учня: учень набуває навичок вчитися самостійно, вибираючи при цьому відповідний рівень складності матеріалу та темп навчання.

- *Економічність*. Переважна більшість дослідників крім вище перелічених рис дистанційного навчання, виокремлюють його економічність або рентабельність: «В зв'язку з відсутністю “стін” у відкритих навчальних закладах скорочуються витрати на утримання приміщень та гуртожитків, відсутні чи суттєво скорочені витрати на переїзди до місця навчання чи проживання [53, 102]». Ми можемо погодитись з параметром економічності лише частково, через те що розробка дистанційного курсу є наукоємною за своєю сутністю: необхідна розробка високоякісних матеріалів для самостійного навчання, створення ефективної системи комунікації та контролю. Західні дослідники визначають формулу витрат на дистанційне навчання наступним чином: зі збільшенням кількості студентів відбувається зниження виробничих затрат на окремого студента. Отже, чим більше студентів, які проходять дистанційний курс, тим дешевше він коштує, хоча сама розробка дистанційного курсу є трудомістким процесом з порівняно високими витратами.

Дистанційне навчання є ефективною формою навчання, проте його ефективність напряму залежить від якості матеріалів, що використовуються у дистанційному курсі та від рівня комунікативної взаємодії між учасниками навчального процесу.

Складові ефективності дистанційного навчання є наступними:

- максимальна взаємодія викладача та учнів,
- використання передових педагогічних технологій,
- ефективність розроблених методичних матеріалів,
- забезпечення постійного зворотного зв'язку.

Західні вчені оцінюють якість дистанційного навчального курсу за трьома параметрами:

- розгляд навчального плану та його оцінювання,
- управління курсом та ведення процесу оцінювання,
- забезпечення зв'язку зі студентами.

Як бачимо, для забезпечення якнайвищої якості дистанційного навчання життєво необхідно підвищити рівень комунікації всіх діючих осіб навчального процесу на кожній його стадії. Наголошуючи на важливості зворотного зв'язку, функція якого полягає в спрямуванні учня на правильний шлях пізнання [180, 320], дослідники недооцінюють фактор комунікативності. Адже, результатом

підвищення комунікації стає гарантування безперервності зворотного зв'язку, що дозволяє проводити ефективно управління навчальним курсом, забезпечити процес оцінювання. Натомість, комунікація є вихідним елементом в процесі створення дистанційного курсу, його функціонування та моніторингу.

Про діяльність будь-якої системи можна судити не тільки по існуванню її в даній площині, але й розмірковуючи над проекцією цієї системи в майбутнє. Вважається, що подальший розвиток дистанційного навчання зв'язаний з вдосконаленням інформаційно-комунікаційних технологій: винайденням безпроводного зв'язку, розширенням можливості передачі інформації, графічних образів у часі та просторі, вдосконаленням комп'ютерних систем. Але, такий однобічний підхід до майбутнього дистанційного навчання, звернення до суто технічних його характеристик, не дає шансів на покращення самого навчання та дистанційного викладання. Вчені вже збагнули хибність даного шляху, необхідність звернення до людини, головного споживача освітніх послуг, ключової фігури навчального процесу. В ході доведення необхідності дослідження людини, теоретик дистанційного навчання з Нової Зеландії С. Вайт звертає увагу на необхідність розуміння процесів передачі та отримання інформації, тобто на подальше вивчення процесу навчання. Дійсно, тільки після осягнення структури процесу навчання в контексті розуміння процесів передачі й отримання інформації, що по суті складають комунікацію, можна ефективно використовувати дистанційне навчання. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій є лише зовнішньою оболонкою, першим кроком на довгому шляху. Вершина айсберга – пізнання людини, процесів, що супроводжують її навчання, одним з них є процес комунікації, який не тільки допомагає людині здійснювати обмін інформацією, але й відповідальний за процеси виховання та соціалізації. Тільки за умови дослідження процесів навчання при використанні сучасних комп'ютерних технологій можна створити дистанційну систему працюючу на людину, оминувши при цьому помилки технократичного підходу, що ставить розвиток техніки та виробництва на перший план, пов'язуючи з ним надії на розв'язання всіх глобальних проблем: «Технократичний підхід до нових інформаційних технологій навчання, навпаки, перетворить індивіда в елемент гігантської мегаінформаційної машини, при цьому ніяких суттєвих змін в організації навчальних занять та самої практики навчання не буде [202, 115]». Бездушні комп'ютерні системи не здатні виховати особистість, прищепити їй вищі духовні цінності, все це може зробити лише людина, обізнана в сфері протікання процесів навчання, комунікації та розвитку індивіда за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у якості засобу навчання.

*Підсумовуючи вищесказане зробимо декілька узагальнень.*

- З приходом нової доби інформаційного суспільства починають запроваджуватись принципи відкритого навчання, передусім в очній та заочній освітніх формах, а з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, обумовленою необхідністю стає впровадження навчання протягом всього життя, яке підтримується дистанційною формою освіти.

- Головною ознакою дистанційного навчання, на відміну від інших форм навчання, стає наявність постійної комунікації між учасниками навчального процесу.

- Мета дистанційного навчання – задоволення освітніх потреб населення, обумовила наявність гнучкої структури, незалежної від параметрів часу та простору.

- Однак, попри все, масовість розповсюдження дистанційної форми навчання не заважає втіленню індивідуалізованого підходу до навчання, впровадження якого не можливе без високого рівня інтерактивної взаємодії вчителя та учня.

### ***2.3. Теоретико-філософський огляд явища комунікації***

Процеси перетворення світу підводять людство до сприйняття нової даності, а саме до розподілу сфери діяльності на реальну та віртуальну, остання з яких діє в межах глобального інформаційного простору. Ми ставимо віртуальну сферу діяльності поряд з реальною, оскільки в сучасному світі з кожним днем йде збільшення ринкового сегменту працевлаштування в даній сфері. Аналогічну ситуацію спостерігаємо в освітній галузі: створення потужних мультимедійних навчальних ресурсів, якісне покращення навчальних серверів призводить до збільшення кількості пропонованих дистанційних курсів та подальшої популяризації дистанційного навчання. В зв'язку з цим виникає необхідність формування нового типу світогляду [106], метою якого є виховання толерантності, вміння побудови ефективного процесу спілкування, навчання у співпраці.

Переважаючі тенденції суспільного розвитку ставлять перед освітою нові виклики. Збільшення кількості інформації призводить до потреби зміни засобів комунікації, провадження навчання протягом всього життя, запровадження технологій швидкої переробки, відбору та аналізу інформації. Б. Гершунський визначає існування: «(...) планетарної системи інформації – унікального та найбільш ефективного виду комунікативної взаємодії людей, людських спільнот та соціумів. Зближення соціумів через єдиний інформаційний простір сприяє побудові зв'язків між ними. «Взаємодія соціумів – об'єктивна необхідність [46, 212]», оскільки процес підтримання та оновлення інформаційного середовища відбувається лише в співпраці. Але, що



представляє собою дана взаємодія? Вона напряду залежить від взаємодії індивідів, які створюють той чи інший соціум, тобто зв'язки соціумів залежать від зв'язків індивідів, що налагоджуються в процесі співпраці через комунікацію.

Освітня галузь зустрічається з проблемами, процес осягнення, розв'язання та прогнозування шляхів виходу з яких, лежить поза межами педагогічної науки. В даній ситуації на допомогу приходить філософський апарат молоді науки – філософії освіти. «Філософія освіти – це царица філософського знання, яка вивчає методологічні засади функціонування і розвитку освіти як цілісної системи [189, 20–21]». І. Предборська визначає необхідність філософської рефлексії педагогічних ідей, пошуку нових моделей освіти, які виходять з нагальності врахування мінливості світу та дослідження процесів адаптації людини у ньому. В процесі проведення нашого дослідження ми не можемо оминати здобутки комунікативної філософії, однією з найбільших заслуг якої, за Л. Ситниченко [162, 16], є те, що вона однією з перших почала розглядати проблеми пов'язані з інтерсуб'єктивністю. Абсолютизація чистої інтерсуб'єктивності можлива лише через визнання мовленево-комунікативної діяльності у якості конститутивної по відношенню до цілераціональної діяльності та процесу пізнання об'єктивного світу. В ситуації розгляду процесу проходження комунікативних актів конститутивним стає принцип взаємності, спрямований на досягнення взаємодії між індивідами в процесі вільного волевиявлення та встановлення інтерсуб'єктивного консенсусу в питаннях розуміння смислових взаємозв'язків [69, 65].

Яскравими представниками діалогічного напрямку є К. Апель, М. Бахтін, О. Больнов, М. Бубер, Ю. Габермас, В. Гьосле, А. Єрмоленко, П. Рікер, О. Розеншток-Гюссі, Л. Сотниченко, К. Ясперс. До цього напрямку ми відносимо й В. Біблера, праці якого присвячені дослідженню діалогу в сфері культури. Представники діалогічного напрямку звертаються до широкомасштабного вивчення діалогу, осмислення його ролі при побудові людських взаємовідносин, частковим випадком яких вважається взаємодія суб'єктів в процесі навчання. Комунікація вбачається рушійною силою розвитку особистості, головною передумовою її становлення, в тому числі в професійному плані, що є метою освітнього процесу.

Нерозривний зв'язок комунікативної філософії прослідковується з етикою, оскільки суб'єкт - суб'єктна побудова людських взаємин передбачає використання принципів визнання людини як найвищої цінності, що збігається з основою принципів етики. К. Апель, розглядаючи принципи побудови ідеальної комунікації, визначає їх основою принципи етики, а саме ідеальна комунікація має базуватись на принципах правдивості, моральної відповідальності, рівного обов'язку до співвідповідальності та рівних прав учасників комунікації [7, 436–437]. (Див. Додаток 4) А. Єрмоленко [69, 31–36], розглядаючи

ідеальну комунікацію К. Апеля, тлумачить її у вигляді необмеженої комунікативної спільноти, що є незаперечною формою для встановлення взаємопорозуміння. Основним принципом даної комунікації виступає регулятивний принцип, який акумулює в собі увесь масив людського досвіду.

Життєвий простір людини передбачає взаємодію: «(...)», світ людей – це світ спілкування [193, 144–145]», обмеження якого призводить до втрати людиною душі та переходу до категорії речей, що на думку П. Фрейре є ознакою пригноблення особистості [192, 110]. К. Ясперс вважає самотність передумовою комунікації, проте не соціологічний її вимір, що походить від ізольованості, а особистісний, адже людина не може існувати у вимірі: «Я для самої себе». Але з присутністю комунікації виникає нова самотність, що обумовлюється неможливістю наблизитись до джерела комунікації (іншої особистості), розчинитися у ньому, отже, постійно існує необхідність збереження дистанції.

Комунікація – невід’ємна риса людини, що властива їй від природи. «Будь-яке дійсне життя є зустріч », зустріч, за М. Бубером, двох індивідів «Я» і «Ти». Дана зустріч є подією для особистості, в ній йде розкриття власного «Я». Зустріч у Бубера, на думку О. Больного, є несподіваною, незапланованою, непередбачуваною подією, вона здійснюється як щасливий випадок для індивіда. Аналізуючи поняття зустрічі, О. Больнов виділяє її у якості необхідної складової людського буття, більш того, вона розуміється не лише на рівні міжособистісної події, але й на об’єктивному рівні, оскільки можлива зустріч людини з конкретною ситуацією. Саме ж поняття «зустріч» включає в себе подію руху на зустріч, тобто можемо стверджувати наявність співпраці між індивідами, які задіяні в даній події.

М. Бубер наголошує на двоїстості «Я» людини: «Через те, що Я основного слова Я – Ти відмінно від Я основного слова Я – Воно [31, 16]». Описана двоїстість «Я» допомагає провадити внутрішню комунікацію особистості, комунікацію з власним «Я» або автокомунікацію, що представляє собою взаємодію індивіда з написаним твором, текстом. Монолог зникає як такий, навіть опрацьовуючи навчальний текст, слухаючи лекцію, читаючи книгу людина внутрішньо вступає в процес комунікації. Причини цього, влучно описані М. Бахтіним, полягають в необхідності провадження полеміки стосовно одних точок зору та врахування інших, тобто критичне сприйняття людиною оточуючої дійсності призводить до вступу у діалог. Одним з випадків виникнення діалогу з монологічної форми подання матеріалу є лекція. Перебуваючи на лекції та займаючи, здавалось би пасивний стан, студенти вже залучені до діалогу, оскільки процес сприйняття інформації проходить через критичне її переосмислення, що й створює діалогічну ситуацію.

Нажаль, внутрішня комунікація та автокомунікація, за умови надзвичайного захоплення інформаційними сітьовими ресурсами, породжують самотність людини, що влучно названа В. Біблером: «(...) домашньою самотністю – за комп'ютером, за інформаційно-розпорядним пультом [23, 344]». Механізм комунікації користувача інформаційної системи з її контентом полягає у створенні: «(...) речового середовища, яке впливаючи механічно на особистість, змушує говорити, тобто розкриває в ній потенційне слово й тон (...) [19, 133]». Пояснення М. Бахтіна комунікативності речі в романі ми переносимо з печатного контексту на електронний, висловлюючи припущення про те, що розуміння сутності дистанційного курсу залежить від наявності характеристики комунікативності у всіх його елементах, які підтримують провадження навчального процесу, навіть при відсутності прямої комунікації між вчителем та учнем. Під наявністю характеристики комунікативності маємо на увазі надання учню широкого доступу до інформації, пов'язаної з даним предметом, одночасно визначаємо необхідність градації навчального матеріалу з подальшим різнорівневим доступом.

М. Бубер виділяє три сфери в яких будуються відношення: життя з природою, життя з людьми та життя з духовними сутностями. Незважаючи на те, що комунікація відбувається, в той чи іншій мірі, в кожній сфері, тільки взаємодія в сфері людей досягає своєї довершеності, передбачає відповідь на запитання та її отримання: «Тільки тут основне слово, зберігаючи незмінною свою форму, спрямовується до майбутнього і відображається від нього, звертання та відгук живуть в середині одного Мовлення, (...) [31, с. 74]». Комунікативний акт, при якому адресант передає повідомлення адресатові через канал передачі та отримує зворотній зв'язок, що породжується після відбиття повідомлення в свідомості адресата у вигляді відповіді, реакції поведінки на повідомлення, в даному вигляді можливий лише у світі людей.

Процес комунікації вибудовується між відправником та отримувачем повідомлення. М. Бубер називає комунікантів «Я» і «Ти», зазначаючи, що вони не завжди різні особи, наявність «Я» і «Ти» в одній особі розділяє особистість та її внутрішній голос з яким вона веде полеміку. Дослідник виділяє етичну сторону взаємодії, що базується на відповідальності осіб один за одного. На прикладі суперечки єврея та християнина про сутність інтенцій віри Ісуса, виводиться постулат самодостатності діалогу, ефективність та успішна завершеність якого визначається досягненням згоди комунікантів. Отже, діалог через взаємодію розкриває відношення особистостей, які для розв'язання проблеми мають досягти взаємної спрямованості. Два різних світосприйняття учасників діалогу в процесі спілкування впливають один на одного, проходить народження третього виміру – світу спілкування, який діє на комунікантів об'єднуючим чином. «(...)

мова створює згоду» вважає О. Розеншток-Гюссі. Слова співрозмовника, особливо при позитивному сприйнятті повідомлення, відбиваючись у свідомості людини, змішуються з її власними так, що не можливо при подальших процесах мислення та мовлення відділити чужі слова від власних. Більш того, поступове забуття авторів повідомлення характерно для процесу комунікації: чужі слова перетворюються у власні, свідомість піддається монологізації, втрачається пам'ять про початкові діалогічні відношення до слів співрозмовника. Вищеописана ситуація, забуття чужих слів, характерна для письмової комунікації в електронній мережі, де визначення початкового автора ідеї є складною справою. Після проходження через акт комунікації особа адресанта втрачається в контексті повідомлення, інформативна його складова починає жити самостійним життям, вдосконалюватись з кожним наступним комунікативним актом. Переродження повідомлення тривають до нескінченності, іноді від початкової інформації не залишається нічого, а пам'ять про автора стирається після наступної взаємодії.

М. Бахтін представляє процес комунікації як взаємодію трьох: адресанта, адресата та нададресата. На перших двох постатях (адресанті та адресаті) ми зупинитись не будемо, пояснимо позицію нададресата. За Бахтіним: «Слово бажає бути почутим, (...)», що передбачає наявність більше одного адресата. Нададресат – це людина, яка розуміє діалог, адже мета кожного діалогу бути донесеним до реципієнта, стати зрозумілим для нього. Будь-яка віддаленість реципієнта в часі та просторі не має значення, якщо він має доступ до письмової комунікації, розуміє її, то він автоматично стає ще одним адресатом, тобто нададресатом. Відмінність нададресата від адресата заключається в тому, що автор повідомлення не був націлений на нього безпосередньо, він опинився в комунікативному середовищі, сприйняв його, й тим самим включився у процес комунікації. М. Бахтін приводить приклади письменників, що пишуть свої твори, орієнтуючись на сучасників, але з плином часу читачі змінюються, й вже наступні покоління, вивчаючи твори класиків, стають нададресатами їх думок, ідей.

Проте діалогічні відносини існують не тільки між людьми або людьми та письмовими джерелами, породжуються вони при взаємодії між двома текстами, навіть висловами: «Два висловлювання віддалені один від одного і в часі і в просторі, (...), при змістовному співставленні виявляють діалогічні відношення, якщо між ними є хоч яка-небудь змістовна конвергенція (...)» [20, 321]».

Ідею троїстого відношення, тобто побудови комунікації між «Я», «Ти» та «третім» висловлює П. Рікер. У нього третім може виступати будь-який комунікант, залучений до процесу комунікації або потенційно приймаючий в ній участь, таким чином, що він починає самоідентифікуватись в ході даного процесу. Дотримуючись

можливості зміни передавача повідомлення та реципієнта в ході взаємодії, П. Рікер визнає заміну «Я» і «Ти» місцями, а саме «Ти» може ідентифікуватись як «Я», «третій» спроможний переходити на місце «Я» та визначати себе «як і Я» [151, 42–43]. Те, що кожний комунікант на певній стадії спілкування починає відчувати себе у якості «Я» підкреслює особистісний характер комунікації та можливість її проведення між рівноправними членами, які по черзі приймають на себе обов'язки підтримувати процес спілкування.

Цікавою видається концепція діалогу В. Біблера, який обґрунтовує процес діалогу через діалог культур. Культура завжди діалогічна, вважає В. Біблер, будь-яке письмове джерело спрямоване на розбудову діалогу між автором та читачем. Читач не є пасивною особою, він завжди є співавтором, оскільки творчо перероблює повідомлення, саме він вносить продуктивність у взаємодію. Діалог, що відбувається між двома культурами, спрямований на заповнення пустого простору (лакуни), що утворюється при їх наближенні одна до одної. Мета кожної взаємодії – привнесення нового, отже, діалог можливий лише за наявності культурної лакуни, в протилежному випадку він не має сенсу. Ще однією умовою проходження істинного діалогу, за Біблером, є направленість його на далекого реципієнта, тобто автор, що належить до однієї культури, спрямовує свій витвір не до сучасників, а до нащадків, які стаючи співавторами, привносять нове до вже існуючого, надають друге життя твору. У випадку знехтування часовою віддаленістю учасників діалогу проходить процес трансформації культур автора та реципієнта, їх взаємний вплив може позитивним чином вплинути на їх розвиток, проте діалог не відбувається. Проміжок, що існує між культурами, «зазор небуття» є умовою діалогу, без нього проходить взаємне збагачення культур, проте не народжується нове. Саме з означення породження якісно нового, впровадження того, що не існувало до часу діалогу, а також багато інших причин, впливають на те, що освітній процес є діалогічним за своєю сутністю, адже одним з завдань освіти є залучення та породження нових знань, становлення яких відбувається у діалозі. Взаємодія учасників навчального процесу носить рівноправний характер, головним стає створення сприятливої комунікативної атмосфери, без якої не відбувається взаєморозуміння, об'єднання зусиль задля досягнення спільної мети – формування відповідних вмінь та навичок. Запорукою рівноправності служить відкритість суб'єктів у діалозі, вона підготовлює середовище для звучання священного слова діалогу [29, 96]. (Див. Додаток 5) Дана характеристика є важливою при проведенні комунікації, оскільки вона дозволяє учасникам діалогу вільно обмінюватись інформацією, сприймати її, обробляти та накопичувати протягом всієї тривалості взаємодії. Спілкування учасників навчального процесу на рівних підтверджує правомірність зміни освітньої парадигми з суб'єкт –

об'єктної на суб'єкт – суб'єктну, де усуваються відносини залежності та підпорядкування.

В ході розгляду ролі діалогу у навчальному процесі П. Фрейре визначає необхідність врахування навчального контексту, а саме сфери перетину впливів двох світів «А» та «Б», що зустрічаються в ході спілкування, наповнених судженнями, ідеями, точками зору з метою провадження ефективного процесу навчання. Навчальний контекст складається з контексту навчальних ситуацій, які не є статичними, або монологічними. Динаміка комунікативних взаємин учасників навчання призводить до внесення змін в контекст, що обумовлює його динамічність.

Явище індивідуалізації контексту обстоює М. Бахтін: «Будь-яка загально значима цінність стає дійсно значимою лише в індивідуальному контексті [19, 42]». Неминуче в процесі комунікації глобальний контекст набуває індивідуальних особливостей завдяки учасникам взаємодії, що сприймають нову інформацію не окремо, а в сукупності з наявними знаннями опосередковано через призму індивідуального світорозуміння. (Див. Додаток 6)

Освіта й спілкування пов'язані між собою, людина – суб'єкт освіти, особистісне становлення якої відбувається лише за посередництвом діалогу. Діалог перетворює індивіда на особистість, передаючи йому загально людські цінності, знання, культурні надбання. Отже, основою педагогічного процесу є спілкування. Різні погляди на процес навчання висувають різні концепції щодо мети навчання: передача знань в ході навчального процесу стає не актуальною, по причині того, що не встигнуть вони дійти до адресата як відбувається їх «старіння». В світлі цього обґрунтовують перехід до виховання навичок самонавчання та самоосвіти, проте, всі дослідники сходяться на тому, що одним з засобів досягнення мети навчання незмінно є комунікація. «(...) зіткнення Суб'єктів у діалозі в пошуку значення об'єкта пізнання й мислення [193, 147]», так зображають сутність процесу освіти. Ми погоджуємось з даним визначенням, що полягає у вихованні навичок самоосвіти, критичного мислення, навичок творчості учнів проходить у тісному контакті з викладачем, який не надає знання, а створює умови до самостійного пізнання учнів, розвитку незалежного мислення, творчої уяви в умовах комунікативного зв'язку з вчителем. Педагогічний процес уособлюється спільно спрямованою комунікативною дією, так для М. Бубера вірець ідеального педагогічного процесу – «Середньовічний майстер, в спільному труді навчаючий своїх учнів (...) [128, 313]». Навчання та виховання, в цьому випадку, не роздільні, а втілення їх в життя проходить під знаком комунікативності. Принцип грецької пандейї відповідає поставленим вимогам, оскільки в ній відбувається поєднання освіти з вихованням високих моральних ідеалів через культурні цінності народу. В результаті людина відбувається як

особистість всебічно та гармонійно розвинена. Пандея усуває загрозу розщеплення цілісності людини, яка, нажаль, актуальна для сьогоденної системи освіти. Спроба відходу від розуміння людини у односторонньому ракурсі інформаційного обробника до намагання осягнення сутності цілісного індивіда породила поняття „звичайної людини”, що є абстракцією та знеособленням особистості. Метою покращення якості освіти має стати подолання „знеособлюваного” підходу, адже в кожній людині живе декілька потенційних особистостей, кожна з яких розкривається під впливом зовнішніх чинників в тій чи іншій ситуації. Втілити у життя складну, на перший погляд, ідею персоналізації спроможна саме дистанційна освіта, яка, оперуючи інформаційними технологіями, створює індивідуальне навчальне середовище для кожної людини.

Педагогічний процес, як і процес комунікації, ставить своїм завданням змінити світ людського існування: метою педагогічного процесу є засвоєння вмінь та навичок, які людина не мала раніше, результатом комунікативного процесу є перетворений простір взаємодії, до якого додається нова інформація породжена спілкуванням. «Основний рух в діалозі – обертання », тобто метою діалогу є залучення індивіда до певної діяльності, теми або предмету спілкування. Діалог допомагає осягнути інаковість, розтлумачити інтенції іншого, збагнути чужу поведінку. М. Бубер наводить приклад обертання особистості через діалог з тваринами. Навіть тактильна комунікація з твариною приводить до розуміння почуттів, прогнозування її поведінки. Для людини основним спрямуванням діалогу є залучення до знань, до нового, ще не пізнаного. Ми говоримо про нову інформацію, яка є основою діалогу або породжується в процесі його провадження, оскільки комунікація направлена на передачу інформації, не відомої адресату, навіть, якщо адресат знайом з інформацією, то в ході її обговорення вона набуває нових властивостей, відкриваються її неznані грані. В протилежному випадку увесь процес комунікації не має сенсу. Характеризуючи діалог, що залучає людину до знань, не можливо оминати діалогічної риси самих знань, які виходячи з їх сутності, передбачають діалог. Завдяки комунікації учасників навчального процесу знання набувають нових рис, розширюється їх предметна наповненість. Проте істина, на відміну від знань, позадіалогічна. Вона подає єдине правильне рішення, що виключає всі спроби діалогу.

Комунікація є важливим елементом не тільки для підтримання взаємозв'язку між індивідами, передачі інформації, здобуття нових знань та навичок, вона слугує засобом моделювання простору: «За допомогою мовлення суспільство зміцнює свої вісі часу та простору [154, 19]», тобто без тієї дієвості, яку несе комунікація, важко визначити просторово-часові параметри. Особливо це помітно у віртуальному середовищі, де комунікація, що його створює, здійснює

зв'язок подій через часову вісь на площині віртуального простору. Джерелом життєвих сил для часу та простору О. Розеншток-Гюссі називає мову. Людина, що вимовляє слово, окреслює свої координати часу та простору. Сама вона завжди знаходиться в центрі хреста, де при русі назад особистість повертається до своєї історії, рух вперед зображає її покликання, виконання якого формує майбутнє. Шлях назовні відкриває світ готовий до взаємодії, а звертання до середини приводить до суспільства, побудова відносин з яким проходить через врахування внутрішнього наповнення індивіда. Породжене слово є сценарієм події [18, 84], тобто інтенція мовця по побудові бажаної лінії розвитку подій відображається у промовленому слові, яке преображаючись у речення, вислів, формує ситуацію. Породжена ситуація вимагає реакції на неї комунікантів та всіх задіяних членів комунікативного товариства, відповіді яких стають основою чергової ситуації. Сукупність ситуацій складають подію, а ланцюг подій, що відбулися, стає основою нового середовища. Щодо критеріїв комунікації, то одним з визначальних критеріїв усієї взаємодії є критерій істинності. В. Гьосле спростовує апріорну істинність результату комунікації, тобто істинне твердження не є тоді, коли його визнає комунікативна спільнота, а комунікативна спільнота приймає твердження, бо воно є істинним. (Див. Додаток 7)

Людина живе та працює в середовищі константного діалогу, що постійно впливає на неї. В педагогічному процесі залучення учнів до діалогу проходить не лише в ситуації співпраці, відкритої комунікативної взаємодії, навіть лекція має діалогічну форму, оскільки готує ґрунт для критичного переосмислення навчального матеріалу, що підтримує процес мислення через полеміку з поданою інформацією. Дана ситуація зображує неминучу діалогічність самого знання, розгляд якого призводить до встановлення істини, яка не володіє характеристикою діалогічності. Описаний процес комунікації будується не тільки на відносинах двох рівноправних комунікантів «Я» і «Ти», розглянутих М. Бубером, а передбачає введення інших дійових осіб. У М. Бахтіна третьою особою, що також вступає у взаємодію, виступає нададресат, який розуміє діалог, що відбувається між адресантом та адресатом, а отже, приймає участь у комунікації. П. Рікер на місце «третього» у діалозі ставить «іншого», особу, що має можливість зміни свого пасивного стану на активний та переходу до категорії «Я». В. Біблер головною умовою діалогу вважає спрямування його на майбутнє, на потенційного далекого реципієнта, що підвищує цінність діалогу та відповідальність учасників за його проведення.

*Насамкінець вважаємо за доречне підсумувати наступне.*

- Кожний діалог відбувається в межах певного контексту, індивідуалізація якого сприяє покращенню результатів комунікації.
- Пряма взаємодія комунікантів у електронному середовищі займає окремий часовий проміжок, проте, комунікація не зупиняється



з завершенням сеансу прямої взаємодії між учасниками навчального процесу, вона триває й здійснюється в середовищі через взаємодію з навчальним контекстом.

- Отже, важливим видається підвищення комунікативності елементів дистанційного курсу, які, завдяки інтерактивності, надають учням широкий спектр навчальної інформації, тим самим підтримуючи зв'язок учнів з навчальними матеріалами.

## **Розділ III**

### **Світоглядна екстраполяція виявів ціннісного модусу комунікативної природи дистанційного навчання**

#### **3.1. Аналіз поняття «комунікація» та її складових**

Поняття комунікації стало знаковим для розвитку сучасного інформаційного суспільства, в якому комунікація постає основним елементом його становлення та розвитку. Але що ж таке комунікація? Традиційно поняття «комунікація» визначається в двох планах: по-перше, у якості лінії з'єднання двох систем, по-друге, у якості взаємодії двох особистостей результатом якої є передача чи отримання повідомлення [182]. Спільним для двох дефініцій є принцип сполученості, зв'язок, спрямований на відправку та доставку чи то повідомлення, інформації, чи будь-чого іншого. С. Лещев, дослідник явища комунікації, проголошує наступне: «Таким чином, комунікація стає символом сучасної епохи: комунікація, що розуміється як магістраль сполучення й як процес спілкування [98, 81]». При аналізі поняття комунікації ми не можемо оминати опису складових цього процесу, відмічаючи, що крім передачі інформації, комунікація розуміється як: «(...) переміщення психічних сутностей, таких як ідеї, думки чи значення [138, 17]». Враховуючи контекст обміну психічними сутностями, людина, що бере участь у цьому процесі називається комунікант. З цієї точки зору подається наступне визначення комуніканта: «(...) „communicant” („той, що причастився”, „запричащений”), – що означає особу, яка стала частиною священної спільноти, взяла в ній участь. Тут „комунікація” передбачає належність до соціального організму через певну виразну дію, яка не потребує ні відповіді, ні усвідомлення [138, 16]». Натомість, людина проявляє приналежність до певної групи не за своїми біологічними параметрами (віком, статтю чи зовнішністю), а безпосередньо через

участь у комунікативному процесі, за допомогою якого ми відносимо її до однієї з існуючих груп. Так, використовуючи тільки комунікацію, не маючи візуального контакту з співрозмовником, в більшості випадків, ми легко зможемо відрізнити дитину від дорослого, музиканта від фізика, за наявністю специфічної лексики: нейтральної або емоційно окрашеної.

Ми розуміємо комунікацію як процес спілкування, взаємодії між двома особистостями з метою відправлення або отримання повідомлення. Розглянемо визначення комунікації виходячи з заданого ракурсу.

Деякі дослідники у визначенні поняття «комунікація» на перший план ставлять необхідність виховного впливу: «Спілкування (або комунікація) – процес взаємодії особистостей та груп, за допомогою якого й відбувається становлення та розвиток особистості та суспільства. Спілкування зводиться, якщо говорити загально, до сприйняття та породження різноманітних текстів – це останнє поняття, яке тлумачиться розширено, включає всі висловлювання на всіх мовах, які існують в культурі [55, 67]». Інші акцентують увагу на передачі необхідного досвіду, вмінь, навичок та набутих результатів діяльності, яка здійснюється за допомогою комунікативного акту: «Спілкування людей відбувається у межах комунікативного акту, що охоплює учасників комунікації (адресанта й адресата) як носіїв соціальних ролей, психічних, психологічних та інших рис, духовних, естетичних тощо ідеалів, когнітивних особливостей та багато інших чинників; елементи мовного та паралінгвального кодів; конститутивні елементи спілкування; повідомлення, яке поєднує комунікантів та інші складові [21, 126]». Проте, для здійснення процесу передачі досвіду, навичок, й навіть для того, щоб адекватно сприйняти інформацію, зрозуміти її, необхідною умовою є наявність взаємодії між адресантом та адресатом в рамках конкретної мовної ситуації: «Для того ж, щоб розуміти, що говориться, вимагається участь в комунікативній дії. Повинна скластися деяка мовна ситуація (або хоча б її слід собі уявити), в якій мовець, знаходиться в комунікації зі слухачем, говорить про щось та виражає те, що він сам про це думає [194, 39]». Для досягнення взаєморозуміння мовець та слухач мають діяти в межах спільного мовного коду. Мовець виражає свою думку за допомогою прийнятого в системі коду – слів, а слухач, розуміючи даний код, дешифрує його, осягаючи думку мовця.

Щоденні дії, які здійснює індивід поділяються на два типи мовленнєві та немовленнєві. Спостереження за немовленнєвою дією не надає нам її розуміння, натомість здійснюється оперування лише припущеннями про причини даної дії, виходячи з загального ситуативного контексту, де вона відбулась. Наведемо приклад поданий Ю. Габермасом [45, 288]. При спостереженні за тим, що друг, поспішаючи, перебіг на інший бік вулиці, ми ідентифікуємо його

поспішання як певну дію. Звідси, припускаємо, що суб'єкт мав намір потрапити на протилежний бік вулиці в найкоротший термін. Однак, даний намір не виводиться напряму зі спостереження, необхідно проаналізувати загальний контекст ситуації для знаходження підстав даної дії. Припущення поспіху друга можуть бути найрізноманітніші: він може поспішати на потяг, літак, заплановану зустріч або втікати від переслідування. Отже, немовленнева дія потребує власної інтерпретації, вона не піддається ідентифікації виходячи з самої себе. Натомість, в процесі здійснення мовленневої дії реципієнт має змогу зрозуміти хто мовить, перейняти позицію того, хто породжує комунікативний акт, досягнути семантичний бік висловлювання: „Мовленневі дії тлумачать самих себе; отже, їх структура самодостатня (selbstbezuglich)” [45, 288]. В позиції розуміння мовленневої дії, навідміну від немовленневої, спостереження не грає провідну роль, воно допомагає розкрити загальний контекст ситуації, що виступає одним зі складових процесу породження порозуміння.

На думку Ю. Габермаса тільки такий спосіб, при якому: «Ми (...) говоримо що-небудь кому-небудь іншому, так що останній розуміє те, що мовиться [194, 39]», пов'язаний з існуючими умовами комунікації. Науковець вважає, що незважаючи на втрату адресатом позиції незадіяного спостерігача комунікативного акту, він отримує інструменти по забезпеченню для себе неупередженої позиції навіть в середині комунікації. Шляхом для побудови неупередженості реципієнта є правильна інтерпретація висловлювань адресанта та розуміння контексту повідомлення. (Див. Додаток 8)

Сучасні дослідники комунікації відмічають існування взаємодії в електронному вигляді, визначаючи її у якості передачі інформації за допомогою технічних пристроїв: «(...) комунікація (лат. communicatio) є шлях сполучення, форма зв'язку, акт спілкування, повідомлення інформації, в тому числі, повідомлення інформації за допомогою технічних засобів (засобів масової комунікації) [110, 214–215]».

Між науковцями, що досліджують проблему комунікації, виходячи з різних сфер її застосування, йде дискусія про те, чи правомірно ставити знак рівності між поняттями «комунікація» та «спілкування». Одні вважають: «Комунікація – поняття більш широке, складниками якого є спілкування живих істот, у тому числі й людей (система „людина – людина”), та безліч зв'язків з метою отримання й обміну інформацією у системах „людина – комп'ютер”, „людина – комп'ютер – людина” [42, 61–62]». Інші, навпаки, стверджують: «(...) поняття „спілкування” більш широке, так як воно пов'язане з психологічними процесами розуміння та сприйняття людини людиною (людини й колективу), взаємодії людей [180, 274]». Ми визначаємо головну рису процесу комунікації в передачі інформації, що може відбуватися в односторонньому порядку. Наприклад, передача рекламного повідомлення, з розряду

масової комунікації, не несе ніякої виховної функції та відбувається в односторонньому порядку. Спілкування, зі свого боку, має функцію виховання, обов'язково потребує зворотної реакції, відповіді. Натомість, в межах комп'ютерної чи електронної комунікації дані поняття мають майже однакове змістове наповнення. В дистанційному навчанні комунікація бере на себе функції спілкування. Вона апріорі носить виховний характер, виходячи з того, що дистанційне навчання є однією з форм навчання, головною метою якого є провадження діяльності спрямованої на виховання всебічно розвинутої особистості. Щодо однобічності комунікації, то в дистанційному навчанні це не припустимо. Зважаючи на характеристики навчання як двостороннього процесу, визначаємо необхідність зворотного зв'язку, направлено на моніторинг та підтримку навчального процесу. Стосовно цього, ми повністю погоджуємося з думкою К. Ясперса щодо потреби отримання відповіді у процесі взаємодії: «Жодна річ, що відчувається як значуща для людини, не може залишатися без відповіді у процесі комунікації [205, 146]». Стан комунікації в дистанційному навчанні влучно описується твердженням: «(...) це є одночасне розгортання матерії та духу [133, 107]». Під матерією в комп'ютерній комунікації розуміється саме повідомлення, що складається зі знаків. Духом, в нашому випадку, є сутність, наповненість повідомлення, його зміст, ідея. При цьому, підкреслимо динамічний характер комп'ютерної комунікації, що розглядається у якості процесу постійної взаємодії між комунікантами, а не готового продукту [240]. Беручи до уваги комунікацію як процес обміну повідомленнями, зазначимо, що аудіальність комунікації, тобто її звуковий супровід, не є головною умовою. Згідно з позицією Хайдегера [187, 216–217], комунікація може здійснюватись й в мовчанні, адже мовчання надає можливість мовлення, воно породжує спільність, що є не можливою без певної комунікації.

Освітній процес представляє собою процес передачі соціально-значимої інформації, що здійснюється за допомогою провадження комунікацій різного рівня. Взаємодія комунікантів у процесі спілкування провадиться на наступних рівнях: інтеракція особистості з самою собою, з іншою особистістю, з групою людей та з великою аудиторією. Перший тип взаємодії людини (з самою собою) носить назву внутрішньої комунікації при якій комунікант взаємодіє з власною особистістю з метою осмислення своїх життєвих переживань. До внутрішньої комунікації ми схильні віднести такий рівень комунікації як автокомунікацію, де адресат та адресант збігаються. Автокомунікація відбувається в наступних умовах: «Текст, створений автором, поступово забувається, і автор змушений його переглядати. При цьому він відсторонюється від нього, ставить до нього як до чужого, з тим, щоб піддати його критичному розгляду і

переробці. В процесі перегляду автор вступає в діалог з цим текстом, тобто з самим собою [146, 81]». Отже, вступаючи в комунікацію з власним твором, автор спілкується з самим собою, але це відбувається не безпосередньо, а опосередковано через текст.

В процесі зміни ролей при взаємодії з текстом, автор підходить до нього з різних позицій, які, однак, мають спільну сферу перетину. Результатом даної взаємодії є сектор збігу позицій змісту, що й породжує нову ідею. Автокомунікація, на нашу думку, належить до рівня внутрішньої комунікації, виконуючи роль її підрівня.

Спілкування однієї людини з іншою є міжособистісною комунікацією, тобто такою комунікацією, що відбувається між двома або більше особистостями, які за допомогою мовного коду здійснюють передачу та отримання повідомлення, що відбувається в певному контексті.

Розділяють також групову та масову комунікації. Групова комунікація представляє собою вид взаємодії між членами однієї групи, які пов'язані між собою спільними інтересами. Масова комунікація передбачає взаємодію великої групи людей за допомогою засобів масової комунікації, а саме преси, радіо, телебачення, Інтернет.

В сфері дистанційного навчання ми маємо справу з внутрішньою, міжособистісною та груповою комунікацією. Спілкування, на думку О. Леонтьєва представляє собою процес цілеспрямованого встановлення та підтримання контакту між людьми, об'єднаними у психологічному плані за допомогою засобів зв'язку [96, 39]. Внутрішня комунікація в дистанційному середовищі відбувається під час взаємодії учня з контекстом навчального курсу, через який він звертається до свого внутрішнього «Я». Міжособистісне спілкування є одним з видів спілкування, де взаємодія проходить між двома особистостями. У ролі засобів зв'язку, підтримуючих процес спілкування, виступають комунікативні технології, що здійснюють роботу по обміну інформацією між комунікантами.

Головною рисою будь-якого рівня комунікації є наявність постійного зворотного зв'язку, який підтримує константну взаємодію між учасниками навчального процесу. При втраті лінії взаємодії або при невідповідності зворотного зв'язку високому рівню інтерактивності, активний процес взаємодії знищується. Засоби комп'ютерного забезпечення дають можливість долати відстань між учасниками спілкування, в наслідок чого вони надають можливість не тільки миттєво отримувати повідомлення, але й чути, бачити співрозмовника. Комунікація в дистанційному навчанні відрізняється від масової, хоча й використовує високошвидкісний засіб передачі повідомлень, зокрема Інтернет. Однак, в цьому випадку, кожне конкретне повідомлення передається не масовій аудиторії, а окремій людині, учаснику навчального процесу.

Рівень групової комунікації в середовищі дистанційного навчання здійснюється за допомогою мережевих аудіо та відео конференцій, що відбуваються в режимі реального часу. Як правило учасники представляють собою невелику групу, в якій викладачу відводиться роль спонукання учасників до спілкування, підтримання розмови та усунення труднощів, що можуть виникнути, як в плані неясних моментів в навчальному матеріалі, так і в плані недосвідченості комунікантів, а саме недостатній комунікативній компетенції учасників, розбіжностей в культурному досвіді, неспівпаданні картин світу. Комунікативна компетенція представляє собою сукупність знань комуніканта про мову та здобуті навички по її використанню. Слід зазначити, що в процесі породження мови комунікативна компетенція відображає не тільки рівень роботи з вербальними одиницями, але й з не вербальними, такими як схеми, формули, картинки та ін [184]. Метою спілкування в цьому випадку є досягнення згоди з певних питань через їх детальне обговорення, що базується на здобутому досвіді та отриманих знаннях.

Групова комунікація, як зазначають дослідники, може проходити згідно наступних схем [213, 405]:

- *тет-а-тет комунікація,*
- *комунікація з визначеним домінантним лідером,*
- *фрагментована, колова,*
- *антисоціальна,*
- *комунікація без наявності відповіді,*
- *ідеальна.*

Охарактеризуємо кожен з видів групової комунікації, які мають місце в комп'ютерній мережі.

*Тет-а-тет комунікація* представляє собою взаємодію будь-яких двох комунікантів, при цьому виходячи з назви даного виду групової комунікації, їх кількість завжди дорівнює двом. Цим вона відрізняється від колової, оскільки в даній комунікації спілкування йде по колу, то кожен комунікант має можливість спілкуватися з двома іншими комунікантами в мережі.

*Комунікація з визначеним домінантним лідером* представляє одного комуніканта, який спілкується зі всіма іншими комунікантами та замикає на собі комунікацію в даній мережі.

*Фрагментована комунікація* представляє собою колову комунікацію, при якій взаємодія двох сусідніх комунікантів замкнута на третьому, що призводить до втрати комунікативного зв'язку між ними, наслідком чого є розрив кола. Комунікація без наявності відповіді являє собою комунікацію без зворотного зв'язку, *антисоціальна* – передбачає відсутність взаємодії між членами групи.

Найбільш прийнятною є *ідеальна* комунікативна схема, що включає в себе всі вищеперелічені схеми, крім антисоціальної, та має на меті забезпечити якнайкращі умови для взаємодії кожного члена групи зі всіма іншими членами віртуальної спільноти.

Аналізуючи явище комунікації, ми схилиємось до його розгляду виходячи з постулатів постнекласичного підходу до комунікації. Комунікацію розглядають у якості середовища здатного до самоорганізації, яке за допомогою мови структурує світ, що без чіткого розмежування представляє собою сукупність хаосу: «Мова – це сітка, накинута на хаос [129, 82]». Натомість, у відповідність до синергетичної теорії, комунікація розглядається як відкрита, самоорганізуюча система, що постійно перебуває у русі. В підтвердження цього приведемо один з принципів синергетики, сутність якого полягає в наявній рисі – «(...) розвитку синергетичних систем, яка зумовлює створення з більш простих – дедалі складніше організованих систем вищого структурного рівня [104, 16]». Комунікація, що раніше відбувалася між вчителем та учнем, вдосконалюється, переходить у фазу вищого структурного порядку, що дозволяє нам говорити про виникнення електронної комунікації. Вона відбувається між вчителем та учнем за посередництвом комп'ютера, тобто спостерігаємо ускладнення організації комунікативного акту. Водночас, комунікативна система є відкритою, що дозволяє їй безупинно еволюціонувати. Можливо, в недалекому майбутньому ми станемо свідками впровадження нового виду комунікації вже на базі електронної.

Розглядаючи комунікацію, ми говоримо про неї як про систему, що має свої компоненти, закони та властивості. Дослідники виділяють наступні властивості системи [204, 44]: ієрархічність, гомеостатичність, адаптивність, еквівалентність. Гомеостатичність та ієрархічність виділяються у якості принципів буття будь-якої синергетичної системи: «Вони характеризують жорстку фазу “порядку”, стабільне функціонування системи, її жорстку онтологію, прозорість та простоту опису, наявність сталих структур-атракторів, на яких функціонує система (...) [33, 48]». Ієрархічність показує наявність різних рівнів організації системи, гомеостатичність – в свою чергу, відповідає за підтримку функціонування системи: самокорегування збоїв, повернення до нормального стану. Адаптивність та еквівалентність зображують стан розвитку системи. Адаптивність вказує на можливість змінення системи, пристосування до середовища, характеризує її незамкненість та відкритість. Еквівалентність замальовується у якості існування додаткової, надінформації, що допомагає компенсувати виникаючі перешкоди в процесі передачі інформації. Отже, з синергетичної точки зору, комунікація є відкритою, самоорганізуючою системою, ієрархічного

порядку, здатною підтримувати власне існування, сприймати зміни та адаптуватися до умов середовища у разі потреби.

Разом з тим ми визначаємо інтерактивність процесу комунікації, що передбачає взаємодію учасників. Комуніканти являються рівноправними учасниками процесу спілкування, постійно вступають у взаємодію один з одним, маючи спільний інтерес до предмету спілкування.

Комунікація, як феномен, на сьогоднішній день є самодостатньою, існування обумовлене колись її учасниками, тепер впливає на самих учасників: «Під впливом комунікації виникає фрагментація індивідуального й в практичній діяльності. Колись, на світанку капіталізму, робітника розглядали у якості доповнення до машини, сьогодні навіть самого сучасного менеджера й маркетера, політолога й депутата можна розглядати у якості доповнення до комунікації [110, 7]».

Людина не може існувати поза комунікацією, з народження ми починаємо вступати в неї, виражаючи наші бажання, страхи чи потреби. Потреба в комунікації виявляється з перших хвилин життя людини, коли вона криком сповіщає про своє народження та бажає бути почута, тобто вступає в соціальну взаємодію [223, 1]. В нашому подальшому житті ми маємо постійну необхідність отримання та передачі інформації задля нашого розвитку, виховання чи навчання. Цей стан уособлюється існуванням комунікаційної потреби, яка задовольняється при проведенні комунікативного акту, що несе в собі синтез змістовної інформації й емоціональної складової, який впливає на роботу та почуття індивіда.

Комунікація належить до категорії основних потреб людської психіки, вона є необхідною для здійснення повноцінної творчої реалізації особистості: «Процес комунікації забезпечує розвиток та становлення психіки індивіда в системі розумної речовини Землі. Він забезпечує психіку необхідним об'ємом інформації, а також створює умови для реалізації його внутрішніх потенціалів [16, 116]». Комунікація є безмежною стверджує К. Ясперс [206, 49], саме вона надає людині можливість розуміти інших людей та, що не менш важливо, зрозуміти себе, адже не розкривши своєї сутності ми не можемо повною мірою збагнути вчинки інших. Саме комунікація, на думку вченого, допомагає нам подолати вузькість замкнутої в нас історичності та здійснити стрибок вдалину.

Навіть на самоті ми шукаємо спілкування, але не знаходячи його починаємо спілкуватися самі з собою або з культурною спадщиною, адже з втратою комунікації втрачається сприйняття інформації про навколишній світ. В той самий час коли людина перестає отримувати знання, інформацію, припиняється процес її розвитку, що призводить до деградації її особистості: «Позбавлена спілкування соціальна система приречена на деградацію, й теж саме можна сказати про



окрему особистість [55, 67]». Процес спілкування з самою собою або з культурними цінностями, допомагає людині зберегти особистість, навіть в самих критичних ситуаціях. Е. Гусинський та Ю. Турчанінова [55, 68] наводять яскравий приклад виживання людини, відомого перекладача Тетяни Гнедич, в умовах фізичної ізоляції, завдяки комунікації з культурною спадщиною людства. В жорстоких умовах сталінського табору Тетяні Гнедич вдалось зберегти власну духовність, не втратити віри в життя та бажання жити, завдяки перекладу «Дон Жуана» Байрона, який вона здійснювала усно, по пам'яті.

«Комунікація є завжди [98, 43]». Ця теза підтверджує постійну екзистенцію комунікації. Людина не може не комунікувати, це її внутрішня потреба, природа її комунікативна. Людина являє собою частину соціуму в якому вона мешкає, виходячи з законів соціуму – комунікація, що провадиться в ньому, є необхідною задля підтримки злагодженої діяльності, забезпечення подальшого розвитку окремого соціального організму.

Виховання особистості проходить обов'язково в умовах спілкування, будь-який освітній процес не можливо навіть уявити без використання комунікації, тільки завдяки їй учні мають змогу закріпити опрацьований матеріал, обговорити суперечливі питання, прояснити незрозумілі моменти. Комунікація формує якості кожної особистості, закладаючи в ній загальнолюдські настанови: «(...) комунікація стає важливішим механізмом становлення індивіда як соціальної особистості, провідником настанов даного соціуму, формуючим індивідуальні та групові настанови [181, 20]». Б. Гершунський вважає застосування спілкування в педагогічному процесі аксіомою: «Особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю та життєтворчістю [46, 304]». Виходячи з думки про необхідність саме людської комунікації в процесі навчання, визначають недостатність використання діалогової комунікації з комп'ютером, якщо вона не доповнюється живою людською комунікацією. Навіть універсальна машина не містить засобів для виховання людини, її функція тільки передача інформації. Уникнення репродуктивного типу навчання у дистанційному середовищі можливе лише за умови проведення комунікації з дистанційним викладачем, який зможе стати партнером по навчанню, допомогти у вирішенні креативних завдань, прищепити одвічні людські цінності. Тільки за вищеперелічених умов ми отримуємо Людину, здатну поважати іншу ментальність, терпимо відноситись до «не свого» [106], підтримувати свій професійний рівень в майбутньому, саморозвиватись та самовдосконалюватись, а не робота-виконавця, мислячого виключно постановкою завдання та його вирішенням.

Комунікація є найважливішим елементом в процесі виховання людини, її становлення, спілкування впливає на процес формування

людської особистості: «Комунікація лежить в основі формування людської ідентичності з іншими та самоідентичності – як процесу відповідності самому собі [110, 214]». Лише через спілкування, що виражається у взаємодії з іншими особистостями, людина створює власну ідентичність, шляхом порівняння та співставлення себе з іншими членами соціуму. Банк знань, що отримує учень в процесі навчання, доти залишається простим нагромадженням, доки вони не осмислені, не використані у процесі актуалізації знань – у процесі комунікації. «Сукупність знань та уявлень, якими володіє людина як самостійна особистість, член соціуму й представник національно-лінгво-культурного співтовариства, надзвичайно важлива для спілкування й актуалізується саме в процесі комунікації, обумовлюючи її успішне протікання [87, 172]». Комунікація суттєво впливає на провадження освітньої та виховної діяльності, інтенсифікуючи процес їх проведення, позитивно впливаючи на отримані результати. Сутність поняття інтенсифікації визначають за латинським словом «інтенсіо» – напруга, посилення. Звідси прикметник інтенсивний, маючи латинські витоки, означає посилений, а процес інтенсифікації розглядається у зв'язку з економією такого важливого ресурсу, як соціальний час. Інтенсифікація педагогічного процесу, що нас цікавить, визначається як підвищення результативності за одиницю часу [15, 71]. Докладно шляхи забезпечення інтенсифікації навчального процесу та роль комунікації у даному процесі будуть розглянуті нами у четвертому розділі.

Необхідність застосування процесу комунікації ми визначаємо не тільки в суспільстві як системі, зкоординованість якої залежить від вчасної передачі повідомлень, вона життєво важлива у процесі навчання, тим більше у процесі дистанційного його різновиду, де спілкування учасників навчання замінює їх фізичне перебування у класі та отримання інформації не можливе під час традиційного безпосереднього контакту з викладачем.

Ми погоджуємося з важливістю та постійністю щодо існування комунікативних актів в межах кожної суспільної формації, проте ми не можемо забувати про гармонію комунікативного акту з людською особистістю: «Людина не може обійтись без комунікації, але основна її турбота – турбота зодного про гармонію [98, 163]».

Першочергова глобальна проблема світу – формування в людині фрагментарного світогляду, обумовлюється комунікативною дією, точніше її якістю. Великий інформаційний масив впливає на особистість, й не тільки не будує цілісний світогляд, а руйнує цілісність самої людини: «Комунікація, що використовує людину як “фрагмент”, є сучасною соціальною технологією [110, 8]». Одвічно виникає загроза позиціонування людини фрагментарно. Розглянемо ситуацію. З кожним днем людина все частіше вступає у пасивну

комунікацію: засоби масової інформації, реклама супроводжують нас всюди, нерідко стомлюючи та відволікаючи людину від головного – отримання корисної, якісної інформації. Цілісність людини, впорядкованість її знань руйнується під впливом непотрібного багажу інформації, який, в свою чергу, лише посилює проблему фрагментарності людського світогляду. Ми приходимо до відомої формули, де важлива не кількість, а якість. В нашому випадку якість комунікації, тобто спрямованість, цінність важлива за кількістю комуникативних актів, хоча при належній якості більше їх число є бажаним. Ще одним чинником, здатним впливати на проблему фрагментації особистості, є наявність електронного посередництва при комунікації. При цьому, передумовами фрагментації особистості та кризи ідентичності є роздільність між речами, що можуть статися чи вже відбулися [230, 15]. Натомість, мова йде про фрагментацію особистості при комунікації в умовах віртуальної реальності, де можлива криза ідентичності, оскільки сама особистість примірює на себе інші ролі, інші особистості, тим самим змінюючи власну. При цьому здатність моделювати власний простір, а саме ланцюг подій, що сталися або мають статися в рамках певного часового проміжку, лише поглиблює дану кризу.

З розвитком технологій, подальшій глобалізації світу, все тіснішими стають зв'язки між людьми, участь у комунікації стає не просто бажанням, а визначеною необхідністю. Ми вступаємо у комунікацію не з порожнього бажання, а для досягнення певних цілей в бізнесі, науці, виробництві, тому визначальним стає провадження ефективного процесу комунікації, спрямованого на досягнення позитивного результату. Умови ефективності описують наступним чином: «Людяв все більше приходитьсЯ керувати технологіями й будувати комунікацію один з одним для досягнення спільних цілей, а значить, їм необхідно орієнтуватисЯ в просторі знань, уміти без жалю відмовлятисЯ від стереотипів та форм поведінки й мислення, що склалисЯ [191, 18]». В сучасних умовах постає проблема вироблення вміння вести спілкування, комунікацію. Про її масштаби можемо судити по великій кількості науково-популярної літератури, спрямованої на вивчення ефективних шляхів спілкування.

Підсумовуючи вищезазначене акцентуємо наступне.

- Вміння спілкуватисЯ стає провідною вимогою при підготовці спеціаліста з будь-якої галузі знань.

- Традиційна система навчання, що довгий час була спрямована на пасивне осягнення інформації, не може в повній мірі задовольнити дану вимогу. Досить часто випускники освітніх закладів не можуть вести вільну розмову, проводити презентації, приймати участь у форумах чи конференціях. Деякі звинувачують самих учнів, що через власні лінощі не опанували запропоновану систему знань, проте причина прихована в самій системі освіти, яка не надала своїм

вихованцям комунікативні вміння та навички в повній мірі. Розглянемо навчальний процес: пасивність учнів відбивається на бідності комунікації, тобто спілкування, переважно односкладне й має на меті короткі відповіді на запитання вчителя. Зворотний зв'язок, який є таким необхідним для виявлення труднощів навчального процесу, проведення опитування потреб вихованців, є дуже слабким або зовсім відсутній.

- Докорінним чином ситуація змінюється в дистанційній формі освіти, що з самого початку побудована на новій парадигмі відношень між вчителем та учнем, широко використовує комунікативні технології в процесі навчання. Методи проектів, кооперативного навчання, дискусії, форуми, конференції допомагають учню розвинути необхідні комунікативні навички, відшліфувати ті, які вже він має.

- Таким чином, запровадження дистанційного навчання в сукупності з особисто-орієнтованим підходом до викладання допомагає учневі осмислено вступати у комунікативний процес, збагнути його важливість для формування ефективного навчального середовища.

- Комунікація є основною рушійною силою розвитку інформаційного суспільства в якому інформація є продуктом взаємодії соціальних груп, індивідів. Процес комунікації є невід'ємним від життя соціуму, де вона підтримує його стабільність, скеровує подальші дії. Будь-який навчальний процес будується на явищі комунікації, оскільки виховання особистості здійснюється лише в комунікативному середовищі.

### ***3.2. Модифікація характеру комунікації у світлі зміни освітньої парадигми***

Виходячи з визначення та основних компонентів комунікації, яка представляє собою, в самому спрощеному вигляді, передачу інформації, повідомлення від одного суб'єкта до іншого, можемо припустити, що при дослідженні ефективності комунікації в рамках дистанційного навчання нам необхідно розглянути взаємозв'язок між двома найголовнішими діючими особами цього процесу: учнем або студентом та викладачем з метою окреслення можливих труднощів, які виникають при комунікації.

Процес комунікативного акту може проходити між двома видами відношень його учасників: суб'єкт – об'єктного відношення або суб'єкт – суб'єктного. Перший тип відносин підтримується неоконсерваторами, які пов'язують авторитет викладача з освітньою традицією виховання, при цьому природа учня, об'єкта навчання, визначається як така, що містить боротьбу двох начал «вищих» та «нижчих» бажань. Метою життя кожної особистості є досягнення

фронезису, блага особистого та суспільного, що видається не здійсненим без чіткого керування вчителя, його авторитарного відношення до учня, метою якого є контроль над «нижчими» бажаннями об'єкта управління задля втілення «вищих». Тип відносин суб'єкт – суб'єктних започатковує партнерські відносини між учасниками навчального процесу, робить внесок у розвиток особистості учня, його мовних компетенцій. На відміну від першого типу відносин, другий – розвиває незалежне мислення учнів, вміння орієнтуватися в нетипових ситуаціях, самостійно приймати рішення, таким чином учні готуються до майбутнього реального життя, а не формуються залежні нездари не здатні мислити без вказівки [68, 353–355].

Як бачимо суб'єкт – суб'єктний тип відношень є ліберальним типом відношень між учасниками комунікативного процесу в якому вони є вільними та рівноправними. Дані відношення позитивно впливають на одну з гострих проблем сучасного суспільства – нерозуміння чужої ментальності, оскільки для побудови взаємодії учасникам процесу спілкування необхідно сприйняти та зрозуміти точку зору партнера. Це, безумовно, розширює кругозір сучасної людини, робить її відкритою до нових знань, світу.

В період становлення принципів інформаційного суспільства відбувається перегляд цілей та змісту освіти, головним завданням якої є «навчити людину вчитися» [27, 4], тобто самостійно діяти та розвиватись в умовах динамічного інформаційного суспільства. Третя, комп'ютерна, революція несе з собою зміну парадигмальних відношень між вчителем та учнем, нагадаємо, що першою революцією вважається запровадження писемності, яке допомогло людині зберігати, накопичувати та передавати знання; другою революцією є відкриття книгодрукування, що створило умови для розповсюдження знань. О. Зіміна характеризує третю революцію наступним чином: «Третя революція в освіті характеризується не тільки зміною освітнього середовища, але й зміною об'єкта навчання [67, 22–23]». А. Ракітов, в свою чергу, визначає якісні зміни, що відбулися в процесі створення та переробки знань: «Усі попередні зміни в виробництві інформації стосувалися лише засобів її фіксації, тиражування та розповсюдження. Це досягалося зі створенням писемності, книгодрукування та телефону, телеграфу, радіо, телебачення та т.п. Однак всі ці технології не стосувалися самого процесу створення, переробки та змістової трансформації знання [149, 29]». Головною причиною, що обумовила зміни в системі освіти, вважають запровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій як в сферу суспільного життя, так і в сферу освіти. Неможливо, як вважають більшість науковців, запровадити нову форму навчання – дистанційну, базуючись на старому фундаменті, старій знаннєвій парадигмі, що вже не відповідає духу часу та стану розвитку

суспільства. Дана невідповідність має своїм результатом парадигмальну кризу: «Традиційна “знаннєва” парадигма освіти вичерпала себе, вона на сьогоднішній день не відповідає потребам сучасного соціокультурного середовища. Вихід освіти з кризи – в новій парадигмальній політиці [6, 24]». Майбутні зміни бачаться науковцям наступним чином: «Так, в існуючій нині, але, певно, цілком безперспективною в майбутньому, інформаційно-трансляційній парадигмі освіти, розрахованій на передачу знань, трансляцію інформаційних масивів, нагромаджених в різних галузях науки, культури, техніки та технології від одного покоління до другого, комп'ютер та його інформаційно-оброблюючі функції, безперечно, благо. Ця парадигма, незважаючи на декларативні заклики до її трансформації і навіть повну заміну парадигмою особисто-творчої освіти, все ще є сильною, але наслідки її вже явної неспроможності перед обличчям глобального виклику часу, стають все більш загрозливими [46, 305–306]». Необхідно відмітити, що про зміну парадигмальних відношень між вчителем та учнем, до яких ми прийшли після третьої, комп'ютерної, революції, говорив ще Платон. Зокрема, під час навчання він запрошував учнів до відкритого діалогу, підтримував вільне висловлення думки, навіть хибної [129, 14]. Відомий принцип сумніву Платона мав своїм результатом продукування ідей, які народжувались у тісному діалозі учня зі вчителем та учнів між собою. Монолог же є мертвою формою мислення, яка тільки констатує, але не здатна на творчі звершення.

Про зміну парадигми освіти, зміну парадигмальних відношень між вчителем та учнем широко говорять спеціалісти й дослідники всього світу. Введення нових способів накопичення знань та оперування ними, закономірно вплинуло на зміну традиційного навчального процесу з всіма його елементами. Виходячи з того, що в межах дистанційного навчання кардинальним чином змінюється взаємодія учасників навчального процесу, воно стає основою нової освітньої парадигми: «Таким чином, дистанційне навчання постає у якості основи нової парадигми освітнього процесу, бо в центрі його стає не зміст навчального матеріалу, предмети, форми та методи навчання, а саме особистість того, хто навчається, його індивідуальність, самореалізація в процесі навчання [202, 130]». Повна зміна трактування мети навчального процесу обумовлює докорінну зміну філософії навчання. Ми використовуємо слово «трактування», виходячи з апріорної незмінності мети освіти, що полягає в вихованні всебічно розвиненої особистості, проте розуміння поняття «всебічно розвинена особистість» може бути різне: це може бути ідеальний виконавець чи бездоганна творча людина. Шляхи досягнення цієї мети, в рамках навчального процесу, також, трактуються по-різному: ми можемо використовувати сциєнтичний або гуманістичний підходи до навчання. Згадується постулат Жан

Жака Руссо про те, що людина народжується вільна, а свобода – це найкоштовніший дар, який дитина отримує від природи, тому ніхто: не батьки, ні вихователі, ані вчителі не вправі посягнути на цей скарб. Свобода не є майном, яке можна забрати, вона невіддільна від людини, народжується та уходить з нею [160, 128]. Після десятиріч авторитарної, можна сказати тоталітарної педагогіки, ми повертаємось до цієї думки. Раніше метою освітніх закладів було виховати ідеального, сумлінного робітника, розмірковувати йому було не обов'язково, тому застосовувалась відповідна форма навчального процесу. З настанням комп'ютерної ери спостерігається підвищений ступінь механізації виробництва, що призводить до необхідності виховання мислячого робітника, здатного керувати технологічним процесом. Зважаючи на нагальну потребу виховання людини, здатної до розмірковування над питаннями, спроможної розв'язати глобальні проблеми, що з кожним часом все гостріше постають перед людством, змінюється філософія освіти, яка веде за собою зміну відношень учасників навчального процесу. Ми торкнемося змін, які відбулись в організації та проведенні комунікації, в її формі та характері.

В школі радянського зразка комунікація між вчителем та учнем була майже односторонньою: вчитель директивно віддавав накази, учень їх виконував. Діяльність вчителя, викладача була націлена, безпосередньо, на передачу знань, а в процесі взаємодії між вчителем та учнем, перший визнавався головною активною фігурою навчального процесу. Така форма авторитарної педагогіки є надзвичайно шкідливою для особистості, що формується, вона уособлює: «(...) підгонку живої людини, його самості під певну схему, під заданий зразок. Авторитарна педагогіка нав'язує особистості, що формується свою схему розвитку, руйнує природосообразність цілого, не допомагає творчому розкриттю особистості. Самоосвіта особистості підміняється її натаскуванням [136, 14]». Про важливість усунення залишків авторитарної педагогіки в сучасній системі освіти, задля виховання розвиненої особистості, говорить ціла низка вчених: «Ми повинні якнайшвидше робити все можливе для заміни авторитарної педагогіки педагогікою толерантності, суб'єктно – об'єктних відносин між вчителем і учнем – суб'єктно – суб'єктивними, здійснити інші демократичні зміни з тим, щоб зі стін навчальних закладів виходили люди самодостатні, підготовлені до свідомої та ефективної життєдіяльності в різних сферах життя [88, 163]». Деякі вчені визначають необхідність трансформації навчального процесу, що призведе до утвердження парадигми відношень нового типу між вчителем та учнем: «В епіцентрі трансформації системи освіти знаходиться зміст навчального процесу [173, 40]». Навчання, переважно, було націлено на запам'ятовування, оскільки відбувалось проповідування знанневої парадигми [1, 104]. Не зважаючи на те, що випускники володіли енциклопедичними знаннями, а подібному

результату могла позаздрити будь-яка західна система освіти, однак, вони були не спроможні вирішувати проблеми, тому що їх вчили запам'ятовувати готові результати й не вчили мислити. Ця система освіти є застарілою, адже кожен день людство стикається з нерозв'язаними глобальними проблемами, що загрожують його виживанню та потребують негайного вирішення. Саме на систему освіти покладається завдання підготувати людей нового покоління. Пропонується наступний шлях вирішення проблеми: «В теперішній час „школа пам'яті” повинна бути підкріпленою „школою думки”: найважливішою функцією сучасної освіти стала функція забезпечення та оснащення учнів продуктивними способами, вміннями набувати, застосовувати на практиці та виробляти наукові знання в будь-якій сфері своєї майбутньої практичної діяльності, тобто виробляти ціннісні орієнтири, мотиваційні установки, необхідні для професійної мобільності, – самопізнання через рефлексію, самовдосконалення, самоосвіту [145, 8]». Описана зміна «школи пам'яті» на «школу думки» впливає на загальну побудову процесу навчання, в якому головним визначається не передача застиглих структур знань, а створення умов по їх вільному конструюванню. Основою навчання виступає безперешкодна взаємодія суб'єктів навчання, а саме навчання розглядається як: «(...) нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та оберненого зв'язку, солідаристичної навчальної пригоди, попадання – в результаті розв'язання проблемних ситуацій – в один й той самий, самоузгоджений, темпо-світ [80, 137]».

Застосування комп'ютерних технологій в процесі навчання, зміна парадигми відношень між учасниками навчального процесу має своїм наслідком кардинальну зміну ролей вчителя та учня, що призводить до зміни процесу комунікації. Вчитель перетворюється від варіанту: «мудрець на сцені» до варіанту «гід зі сторони» [81, 23], зміну ролі вчителя також образно визначають у вигляді переходу від: «(...) ”ходячого архіву” та перевіряючого – до стану лоцмана в морі інформації [4, 253]». Портрет сучасного педагога постає перед нами в такому ракурсі: «Сучасний педагог як органічна та природна частина культури повинен бути не передавачем інформації, знань в їх об'єктивно-істинном вираженні, а носієм культури в собі, для себе й для інших, тобто як особистість, що розкриває людський потенціал будь-яких знань, що повідомляються учням [195, 145]». Роль вчителя змінюється від постачальника інформації, куратора навчального процесу до помічника, радника, фасілітатора (від англ. *facilitator* - помічник): «Він координує процес навчання на основі видозміненого курсу, проводить консультації при складанні індивідуального навчального плану, керує навчальними проектами та ін. [60, 4]». В світлі цього комунікативна функція вчителя полягає не в організації та проведенні навчального процесу, за це тепер відповідає учень, а в допомозі учню організувати процес самостійної пізнавальної



діяльності, підтримати та зкоординувати процес комунікації: «Завдання вчителя тепер – організувати самостійну пізнавальну діяльність учня, навчити його самостійно здобувати знання та застосовувати отримані знання на практиці. [82, 48]». Метою вчителя є змусити учня мислити, робити самостійні висновки базуючись на поданих фактах, вести повноцінний, ефективний діалог. Вчитель має стати мудрим наставником для учня, впроваджуючи індивідуальний підхід до кожного, шляхом формування індивідуальних освітніх траєкторій [65, 16]. Все це досягається за допомогою комунікативних актів, вміло розроблених викладачем, які підводять учня до необхідності розмірковувати над поданою інформацією, вступати у комунікацію для вираження власних умовиводів. Встановлюється залежність інтенсифікації процесу навчання від комунікації: «(...) комунікативна діяльність як приклад суб'єкт-суб'єктних відносин, що істотно поліпшує порозуміння між вчителем і учнями і сприяє підвищенню ефективності процесу сучасної освіти [197, 29]».

Роль учня стає все більш автономною, а вчителя, навпаки – допоміжною. В умовах провадження навчального діалогу вчитель стає одним зі співрозмовників, сходить до рівня учня, перестає бути недосяжною міфічною фігурою на знанневому Олімпі, а перевтілившись в образ Прометея несе просвіту учням. Зі своєї сторони вчитель заохочує спілкування, виступає генератором діалогу, в межах якого відбувається здобуття необхідних навичок. В результаті, знання не є надбанням привілейованої касты, масивом незрозумілої інформації, осмислені, вони стають частиною людини, стрижнем її розвитку. В підтвердження наведемо характеристику знань подану І. Предборською: «В посткласичній епістемології знання розуміється не як джерело влади, домінування (наприклад вчителя над учнем) а як джерело внутрішньої особистісної трансформації. В такому контексті пізнання розглядається як двобічний процес, в якому людина, що пізнає і прагне до істини, в той же час зіткається з потребою самозмінюватись [189, 25]». На наш погляд, ще однією важливою думкою щодо зміни характеру знань від їх константності до варіативності (кожен учень має право видати свій варіант відомого знання) є відповідальність, яку накладає на людину отримане знання [189, 38]. Подане твердження перекликається з теорією екзистенціалізму, при якій люди несуть відповідальність за все, що відбувається в світі з ними та іншими людьми. Людина, що отримала знання, під впливом яких змінилася її сутність, несе відповідальність за свій відповідний вплив на оточуючий соціум. В умовах інформаційної кризи ця відповідальність посилюється. Неліцезійоване копіювання та тиражування інформації, порушення авторського права, навмисне перекручування та невірне трактування інформації, плагіат – все це наслідки людської безвідповідальності. В час коли знання були монолітами, непорушними стовпами істини –

всі перелічені явища існували, але не були розповсюджені в такій кількості. З іншого боку, розвиток думки можливий лише за умови особистого осмислення поданих істин. В дистанційному навчанні людина є вільною у власному трактуванні знань, більш того це заохочується, оскільки тільки при створенні умов вільної творчості ми зможемо отримати мислячу особистість. Людина є вільною, однак, не слід забувати про те, що свобода накладає відповідальність за її подальше існування та розвиток суспільства. «Свобода індивіда реалізується в комунікації [110, 57]». Якщо прийняти до уваги дане висловлювання, то можемо припустити, що вільність та легкість у здійсненні комунікації в дистанційному середовищі, дозволяють створити найбільш сприятливі умови для підтримання свободи індивіда, його особистого розвитку.

Зміна ролі вчителя, що відбувається в традиційній формі навчання, впливає на дистанційну. В переважній більшості дистанційних курсів вчитель не є монолітною фігурою, його роль багатопланова, а саме він одночасно виконує функцію помічника, провідника та партнера [166, 230–231]. Як помічник він допомагає учням у вирішенні дискусійних питань, спрямовує та забезпечує роботу учнів, у ролі провідника вчитель сприяє знаходженню вірної відповіді, правильного рішення поставленої проблеми, у якості партнера вчитель налагоджує співробітництво з учнем, при цьому створюючи мережу співпраці з колегами та іншими учнями.

Новий тип парадигмальних відношень надав імпульс для запровадження особистісно-орієнтованого підходу до навчання з високим ступенем індивідуалізації. «Принцип індивідуалізації є основним фактором нескінченної багатообразності людських особистостей, з яких саме та є єдиною, створеною так, а не по-іншому (...) [30, 10]». Принцип індивідуалізації, що лежить в основі нового типу відношень, допомагає більш повно зрозуміти потреби особистості, проводити навчання зважаючи на її особливості, досягнути свою значимість для даного суспільства. Принцип індивідуалізації дуже часто, в більшості випадків, не виправдано змішують зі принципом індивідуалізації. Однак, ведучи мову про індивідуалізацію, мають на увазі розгляд людини у якості інформативної одиниці, елементу складної суспільної інформаційної системи. Індивідуальності людини наноситься нищівний удар, оскільки кожен запис в інформаційній системі (під яким розуміється певна людина) є стандартним та усуває будь-яку особливість, як правило він містить дані про прізвище та ім'я, дату народження, адресу, ідентифікаційний номер або номер паспорту, водійських прав та ін. Глобальна інформаційна система стирає всі відмінності, уніфікуючи індивідів вона зберігає їх життєву історію (особисті дані) в мережі. Парадоксально, але втілення принципу індивідуальності в світі, який активно протистоїть збереженню індивідуальних відмінностей, відбувається саме через

принцип індивідуації. Збережена індивідуальна інформація, незважаючи на її уніфікацію, створює підґрунтя для розгляду життєвої ситуації кожного індивіда з метою надання йому допомоги, зважаючи на окремі обставини його ситуації. Отже, здійснюється індивідуалізований підхід до кожної особи. (Див. Додаток 9)

На думку деяких вчених, звернення до людини в процесі навчання є не достатнім у розвиненому інформаційному суспільстві, оскільки на ньому не можливо вибудувати синтез відношень людини та комп'ютера: «Викладання повинне бути звернене не тільки до студента, але й до його комп'ютера, а точніше до тандему “студент + комп'ютер [67, 26]». Зміни стосуються також самого процесу навчання, зокрема, воно вже більше не характеризується у якості «діяльності по передачі соціального досвіду» [163, 37], а виходячи з сучасних пріоритетів, повинне навчити споживачів освітніх послуг вдосконалювати навички протягом всього життя, отримувати та обробляти інформацію.

*Підсумовуючи вищезазначене акцентуємо наступне.*

- Прискорене вироблення та накопичення знань призводить до постійного самонавчання, безперервної освіти. Не можна повністю відкидати важливість передачі соціального досвіду в процесі навчання, особливо на перших етапах навчального процесу, але в умовах сучасного суспільства задля забезпечення адекватної виробничої діяльності людини цього не достатньо.

- Концептуальне наповнення головних рис педагога підлягає трансформації: з фігури недосяжної, авторитарної, що знаходиться на високому п'єдесталі по відношенню до учня, постава вчителя змінюється на помічника, що забезпечує предметну допомогу та провадить процес навчання. Подібні зміни викликані наслідками інформаційної кризи, оскільки в ситуації швидкого породження інформації та безперервної її циркуляції, вчитель не може бути ознайомлений зі всіма новітніми тенденціями, тому він перестає бути одноосібним транслятором знань учням. У випадку співпраці він стає одним з дослідників, відкриваючи разом з учнями нові грані знань, спрямовуючи дослідницький процес учнів. Видозміна функцій та ролей учня й вчителя відобразилась у процесі взаємодії між ними, в результаті, уникнувши домінування, взаємодія ведеться між рівноправними суб'єктами навчання. Дані відносини присутні в електронній комунікації, де учень стає все більш автономним, а вчитель здобуває нові функції фасілітатора, провідника, партнера.

- Революція у сфері комп'ютерних технологій вплинула на організацію процесу навчання: з проникненням інформаційних технологій в освітню сферу відбулись зміни парадигмальних відношень між учасниками навчального процесу.

- Результатом зміни характеру подання та переробки інформації стає необхідність розвитку творчих якостей учня,

спроможного орієнтуватися в постійно поновлюваному масиві інформації. Звернення до особистості учня в ході навчального процесу обумовлює перехід навчальних відношень від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних.

### **3.3. Комунікація в системі дистанційного навчання**

На фоні побудови хмарочосів, розвинутого сотового та бездротового зв'язку, історичних винаходів у царині штучного інтелекту життя людини зазнає все більшого впливу комп'ютерних технологій, докорінно змінюються такі сталі процеси в суспільній організації як процес передачі та обробки інформації, що відбивається на взаємодії самостей у суспільній формації. До вже звичних нам видів комунікації, що розрізняються за характером передачі мовних знаків, а саме усної, письмової комунікації, додається ще один – електронна комунікація, яка представляє собою взаємодію двох самостей та відбувається на основі комп'ютерних технологій. З іншого боку, новий вид комунікації називають комп'ютерною (до уваги береться не визначення якості: усна, письмова, друкована чи електронна, а вид засобу яким вона передається), змальовуючи її: «(...) як процес взаємообміну інформацією за допомогою вербальних та невербальних комунікативних систем, опосередкований комп'ютерними засобами комунікації (електронна пошта, телеконференції, веб-конференції, чат, форум) [42, 64]».

Крім існування електронної комунікації виділяють непряму комунікацію. Непряма комунікація, на відміну від прямої, характеризується наявністю перешкод при передачі повідомлення від відправника до одержувача, що впливає на інформаційну цінність та цілісність повідомлення. Перешкоди, що зустрічаються на шляху транслявання сигналу, можуть бути різного плану: інформаційні шуми, що викривлюють зміст повідомлення або надлишки інформаційного змісту, які заважають сприйняттю повідомлення адресатом, тим самим знижуючи рівень обробленої ним інформації. Непряма комунікація діє всюди, де відбувається вплив на процес її передачі, отже, електронний вид комунікації може входити до розряду непрямої.

Функціонування прямої комунікації, розглядається у якості часткового випадку непрямої, й характеризується ідеальними умовами проходження взаємодії. Тобто, комунікація, що відбувається без викривлення початкового змісту повідомлення називається прямою, але вона є майже ідеальною, оскільки, навіть, при відсутності інформаційних шумів та будь-якого впливу на повідомлення, що

передається, ззовні, існує можливість неправильного трактування отриманого повідомлення адресатом. Пряма комунікація відбувається тільки при отриманні та сприйнятті адресатом в повній мірі всієї повноти змісту повідомлення, закладеного в нього автором.

Проходження процесу комунікації, тобто обмін повідомленнями між відправником та одержувачем, відбувається в рамках трьох наступних комунікаційних моделей: інформаційно-кової, інференційної, інтеракційної.

*Інформаційно-кова модель* носить ще одну назву – математична модель комунікації, вона розглядає повідомлення у вигляді набору кодів, які декодуються одержувачем повідомлення та використовуються знову при передачі зворотного посилання [230, 37–38]. Мова в інформаційно-ковій моделі передбачає відповідну кореляцію знаків та значень, а комунікація відбувається тільки тоді, коли мовне повідомлення досягає своєї мети та застосований код приймається всіма членами мовного товариства [111, 142–145]. Подана модель широко використовується для комп'ютерного моделювання процесу комунікації та зображає загальну концепцію процесу обміну інформацією, проте не виявлений зв'язок між адресантом та адресатом, окрім процедур пов'язаних з кодуванням та декодуванням повідомлення, адже спілкування не є лише сприйняття та передача повідомлення в межах двох систем, це не лише інформаційний обмін, а взаємодія, що передбачає налагодження спільної діяльності суб'єктів [198, 433].

*Інференційна модель* пов'язана з принципом виведення знання, що засноване на інтенціях мовця, при цьому ініціювання процесу спілкування засноване не на бажанні людини вступити до комунікації, а на бажанні зробити свої інтенції зрозумілими для інших індивідів даного соціуму [57, 56–57]. Кожен індивід, вступаючи у комунікацію, ставить на меті досягнення певних цілей, що є рушійною силою проведення та підтримання даного процесу.

*Інтеракційна модель*, що є зрозумілим з її назви, головним визначає взаємодію учасників комунікації, які незважаючи на своє перебування у якості автономних систем з високим ступенем самоорганізації, пов'язані один з одним системними відносинами, що в свою чергу впливає на зміни їх якостей під час комунікації [57, 57–58].

Перш ніж говорити про види взаємодії та типи комунікації, що існують в рамках дистанційного навчання, необхідно дослідити базові елементи системи комунікації та зрозуміти їх значущість для електронної комунікації. Дослідники теорії комунікації Ф. Бацевич, Н. Волкова, Т. Гембл, В. Дементьєв, О. Леонтєв, І. Мальковська, Б. Марков, О. Маркова, С. Хайбелз, О. Черних, Л. Шевякова, І. Яковлев та ін., виділяють наступні елементи комунікації: відправник та одержувач повідомлення, канал передачі інформації, власне

повідомлення, інформаційний шум, зворотній зв'язок, контекст або ситуацію спілкування, деякі науковці виділяють додатково фільтри, відгук або ефект спілкування.

Роздивимось застосування даних елементів в умовах електронної комунікації. Відправником та одержувачем інформації в дистанційному навчанні можуть бути викладач та студент чи група студентів. Комунікація носить двонаправлений характер: кожен учасник навчального процесу може змінювати свою роль, а саме бути одночасно адресантом та адресатом повідомлення. В умовах дистанційної комунікації вчитель приміряє різні ролі, в залежності від завдань комунікативного акту та необхідності досягнення певних цілей. Так, він може бути членом класу, учасником дискусії чи ініціатором певної дії. У якості члену класу вчитель відповідає на питання, задає та перевіряє завдання, проводить психологічну адаптацію учня до умов нового середовища, тобто слідкує за здійсненням продуктивної роботи при проходженні навчального процесу. Стан учасника дискусії вимагає дещо іншого підходу, а саме задаються провокаційні запитання, для вирішення проблем учні постійно ставляться в складні ситуації. Виступаючи у ролі ініціатора, вчитель має приділяти підвищену увагу до процесу оволодіння знаннями, для того, щоб в слушний час надати конструктивну критику або допомогу своїм вихованцям, націлити їх на підкорення нових вершин. В ході дослідження, спрямованого на визначення сприйняття студентами електронної комунікації, були вибрані наступні види діяльності вчителя, які очікують побачити студенти під час здійснення дистанційного навчання: він має спрямовувати, учити, допомагати, скеровувати, кидати виклик, забезпечувати зворотній зв'язок, при цьому відповідати учням колективно та індивідуально, взаємодіяти з ними, в дискусіях виступати в ролі арбітра, підтримувати інтелектуальний розвиток учнів, оцінювати та допомагати в проведенні дослідження й дискусії. З переліченого бачимо, що на вчителя покладається відповідальне завдання не тільки по забезпеченню навчального процесу, але й по створенню психологічно сприятливої атмосфери для розкриття інтелектуального потенціалу учнів.

Учень у дистанційному навчанні відповідає за власну організацію навчального процесу, навіть, незважаючи на досить жорстку організацію деяких курсів, він має автономію та незалежність. Виходячи з концепції дистанційного навчання, основою якого є самостійна робота учнів, воно надає широке поле для застосування навичок самостійного навчання, навчання в співпраці, також учні мають бути комунікативно компетентні для провадження комунікації на різних рівнях. Ми приходимо до висновку, що людина, яка займається дистанційно повинна мати певний рівень підготовки (навички самостійного навчання та навчання в співпраці, бути

комунікативно компетентною) задля ефективного проходження дистанційного курсу та отримання позитивного результату.

Канал передачі інформації майже завжди представляє собою комп'ютерну мережу, що поєднує автора та реципієнта. Автор передає повідомлення у вигляді набору машинного коду, який при досягненні адресата перетворюється у вербальні символи, що легко декодуються одержувачем. Контекст, переважно, зображує умови проходження спілкування. Наприклад, від того відбувається комунікація в аудиторії, на пленумі чи в кафе залежить сам процес комунікації, використання учасниками певного мовного регістру. При дистанційній комунікації ми можемо зустрітися з наявністю соціальних, психологічних бар'єрів сприйняття інформації, що носять назву комунікаційних фільтрів. Вони поділяються на зовнішні та внутрішні. Внутрішні фільтри залежать від психологічного стану людини: втома, неухважність, непевність можуть ускладнити сприйняття інформації. Зовнішні – виникають, головним чином, при міжкультурній взаємодії: на них впливають табу, певні заборони, що існують в одній культурній традиції та відсутні в іншій. Відгук або ефект представляє собою наслідок процесу спілкування, що полягає в перегляді системи знань реципієнта на основі тієї інформації, яку він одержав.

Західними вченими розроблена аналогічна характеристика комунікативних бар'єрів [217]. Комунікативні бар'єри або фільтри поділяються на зовнішні та внутрішні. До внутрішніх комунікаційних бар'єрів, які залежать від стану особистості в процесі спілкування, відносяться почуття невпевненості, ізоляції, страху перед використанням комунікаційних технологій, невміння організувати свій час та працювати самостійно, низький рівень комунікативної компетенції. Зовнішні бар'єри виражаються у проблемах з організацією проходження курсу, забезпеченні оптимального рівня зворотного зв'язку.

На двох останніх компонентах інформаційному шумі та зворотному зв'язку ми зупинимось більш детально, оскільки вони безпосередньо впливають на якість та ефективність комунікативного процесу.

Незмінним компонентом комунікації є шум, що заважає сприйманню інформації, створює перепони на шляху її передачі. В наслідок цього, можлива часткова чи повна втрата об'єму інформації, її змісту. Причини виникнення шуму – різноманітні: від несправності каналу передачі інформації (виникнення неполадок в комп'ютерній мережі або існування дефектів мовлення у відправника повідомлення) до нерозуміння самої інформації на фонетичному, морфологічному, семантичному, стилістичному та інших рівнях. Виходячи з двох головних причин виникнення шуму, І. Яковлев виділяє технічний та семантичний види шумів: «Перший пов'язаний з перешкодами в передачі й каналі, а другий – з викривленням значення при

сприйнятті змісту [204, 26]». Західні дослідники поділяють шум відносно особистісного сприйняття інформації індивідом, виділяючи внутрішній, зовнішній та семантичний шуми [231]. Внутрішній шум виникає внаслідок несконцентрованості індивіда на комунікативному акті, зовнішній – є наслідком впливу негативних зовнішніх факторів, що відволікають особистість від спілкування, семантичний шум, як вже було зазначено, є результатом нерозуміння або неправильного розуміння інформації на семантичному рівні.

З часу введення легкої обробки та передачі інформації за допомогою комп'ютерних засобів виникає нова загроза викривлення змісту інформації на рівні поняття: «Змінюється якість інформації, яка передається вже не тільки на рівні понять, що потребує її внутрішньої змістової обробки, але й на рівні образів. Інформація стає ззовні більш доступною, легко сприймається. Це різко збільшує швидкість її обробки та накопичення. Але одночасно це призводить й до не бачених раніше можливостей трансформації її змісту, аж до повного викривлення при збереженні видимої об'єктивності [120, 29]». Проблема викривлення змісту виникає внаслідок панування інформаційної кризи в середовищі «інформаційного буму», де інформація на вході в систему не завжди відповідає їй на виході з неї. Процес неконтрольованого тиражування інформації призводить до появи впливу шуму на певному етапі копіювання, через що вся подальша розповсюджена інформація стає неправдивою або повністю викривлюється її початковий зміст.

Шуми присутні в будь-якій комунікації, оскільки являють собою її невід'ємний елемент. Зменшити рівень шуму намагаються за допомогою надлишкової інформації, що передаючись до одержувача, навіть при достатньо високому рівні перешкод, допомагає здійснити ефективний комунікативний акт. З іншого боку, надмірне захоплення передаванням надлишкової інформації призводить до розгубленості учня перед інформаційним масивом, повної його фрустрації.

Одним з головних елементів будь-якої комунікації, що впливає на рівень її ефективності, є забезпечення зворотного зв'язку, який в загальному визначенні представляє собою реакцію реципієнта на отриману інформацію. В кібернетиці зворотній зв'язок розглядається у якості отримання даних про проходження певного процесу [177, 49]. Важливість даного компоненту для здійснення комунікації в цілому та процесу навчання, зокрема дистанційного, визначають провідні дослідники теорії комунікації та теоретики дистанційного навчання. Основна функція зворотного зв'язку вбачається у підтриманні освітньої діяльності, результатом якої є досягнення навчальних цілей [91, 163]. Більш того, «(...) зворотній зв'язок є одним з основних психологічних регуляторів спільної діяльності та спілкування [126, 209]». До основної функції зворотного зв'язку – контролювати процес



навчання, можна додати допоміжні: прослідкувати очікування студентів, впливати на мотивацію, заохочувати пізнавальну діяльність.

За джерелом подання інформації розрізняють два типи зворотнього зв'язку: внутрішній та зовнішній. Внутрішній зворотній зв'язок подається самим індивідом в процесі навчання, переважним чином він впливає на мотивацію особи, оцінку траєкторії процесу навчання. Вчителем та іншими дійовими особами комунікативного процесу надається зовнішній зворотній зв'язок, спектр якого є досить широким від заохочення особистості до моніторингу навчальної діяльності. Після констатації необхідності зворотного зв'язку постає питання про відповідний час та характер його застосування, тобто коли ми повинні надавати зворотній зв'язок, що він має коментувати [250]. Ми повністю згодні з позицією І. Бега, який виявляє залежність продуктивності зворотного зв'язку від часового параметру: «Відстрочена міжособистісна інформація з приводу певних дій може бути спотвореною фактором часу [22, 64]». Тобто звертаючись до попереднього питання про час надання зворотного зв'язку, відзначаємо, що зворотній зв'язок має бути наданий відразу при виникненні необхідності його отримання, затримка призводить до негативних наслідків, які можуть сказатись на якості навчального процесу.

В функцію зворотного зв'язку входить підвищення мотивації учня, заохочення його до оволодіння знаннями, з іншого боку, на кожну дію учня передбачений певний зворотній зв'язок зі сторони вчителя. Всі ці фактори призводять до змішування двох різних понять: зворотного зв'язку та підкріплення. «(...), зворотній зв'язок не вичерпується випадками співпадання заданого ходу процесу з наявним – це всього лише поодинокий випадок зворотного зв'язку, (...) [177, 303]». А саме у випадку проходження процесу навчання по чітко наміченому плану, що не потребує корегування з боку вчителя, ми можемо констатувати співпадання явища зворотного зв'язку з підкріпленням: «Але будь-яке підкріплення в явній чи неявній формі несе функцію зворотного зв'язку [177, 304]». Отже, поняття зворотного зв'язку є набагато ширшим від підкріплення, оскільки зворотній зв'язок може носити позитивний чи негативний характер, якісно впливати на подальший хід навчання. З нашої точки зору підкріплення є одним з видів зворотного зв'язку, що служить для підтримки навчального процесу, втілення ефекту «присутності» вчителя в ході дистанційного заняття.

Однак, ефективність процесу спілкування досягається не тільки зниженням рівня інформаційних перешкод (усуненням інформаційних бар'єрів, мінімізацією рівня шуму в електронній системі), що впливають на цінність повідомлення, вона визначається, також, попередніми інтенціями мовця спрямованими на досягнення згоди. (Див. Додаток 10) Попередня спрямованість індивідів на згоду в

процесі проходження комунікативного акту готує підґрунття для розуміння повідомлення в процесі складної інформаційної обробки його адресатом. Процес розуміння складається з інтерпретації повідомлення реципієнтом (основою чого має стати використання спільного мовного коду в процесі взаємодії) та обов'язкового пояснення, що в сукупності з інтерпретацією запускає процеси осягнення текстового масиву повідомлення в свідомості індивіда. (Див. Додаток 11)

Розглядаючи загальну типологію комунікації, виділяють наступні основні її типи: комунікація, що відбувається між незалежними один від одного «речами»; комунікація між суб'єктом та об'єктом; комунікація між рівноправними учасниками [57, 59]. Під комунікацією, що проходить між незалежними один від одного речами, ми розуміємо штучну взаємодію, яка відбувається між електронними системами пошуку та запиту, активізованими користувачем в процесі роботи. Комунікація між суб'єктом та об'єктом передбачає наявність штучної комунікації між викладачем, учнем та навчальним контентом, який може виступати у якості автоматизованого навчального курсу, пошукової системи, бази даних та ін. Виділяють існування природної комунікації в рамках даного типу, при цьому взаємодія проходить між вчителем, який виступає суб'єктом навчання, та учнем, що є об'єктом.

В даному випадку, ми не згодні на розгляд учня з позиції об'єкту навчання, що підкреслює його пасивність в ході навчального процесу. В світі зміни парадигми освітнього процесу, переміщенням фокусу взаємодії з вчителя на учня, нам здається адекватним розгляд даного виду взаємодії у якості комунікації між двома суб'єктами. Третій тип комунікації, що відбувається між рівноправними партиципантами та має вид енлогу, видається актуальним на сучасному етапі розбудови інформаційного суспільства та подальшого вдосконалення комп'ютерних технологій. Енлог передбачає усунення меж між суб'єктом, об'єктом та річчю [57, 59], а саме стан експертних систем, систем штучного інтелекту на сьогодні є таким, що не завжди в ході взаємодії користувач спроможний визначити остаточно проводиться розмова з людиною чи комп'ютерною системою, тобто якої природи є дана комунікація штучної або природної.

Традиційні засоби навчання та старі форми комунікації більше не відповідають вимогам студентів до процесу навчання, який має бути захопливим, спонукати до отримання нових знань, готувати до роботи у співпраці. Технологія навчання, що спрямована тільки в один бік, уникаючи безпосередню взаємодію зі студентом, не є більше продуктивною чи цікавою. Зі зміною освітньої парадигми важелі впливу на навчальний процес зміщуються у бік студента, постійна взаємодія стає головною рисою комунікації, в наслідок цього виникає поняття «інтерактивності», що стає основою комп'ютерної комунікації

в дистанційному навчанні, відрізняє його від інших форм навчання. Взявши за основу різні визначення категорії «інтерактивності» [180, 14; 182, 686; 238, 274; 246, 249–250], ми будемо розуміти під інтерактивністю властивість комп'ютерної системи підтримувати взаємодію комунікантів, одним з яких може виступати контент (інформаційне наповнення) програми дистанційного навчання, за допомогою програмних засобів, що забезпечують зворотній зв'язок між ними. Фактор інтерактивності несе на собі методичне забезпечення навчального процесу, адже він «(...) розкриває провідну вимогу дидактики – забезпечення реальної взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання між собою та з засобами навчання [52, 77]».

У зв'язку з провадженням комунікації в системі дистанційного навчання використовують терміни комунікативності та комунікативної активності. *Комунікативність* є рисою, властивістю предмета або матерії (в більш широкому контексті). *Комунікативність дистанційного навчання* являє собою властивість дистанційного навчання, що заснована на визнанні комунікації у якості однієї з основних складових процесу дистанційного навчання. *Комунікативна активність*, виходячи зі значення слова «активність» у тлумачному словнику [182, 56], представляє собою діяльну участь комунікантів у процесі комунікації. *Рівень комунікативної активності* у дистанційному середовищі залежить від рівня інтерактивності дистанційного курсу, але дана залежність не є зворотною, оскільки умова високого рівня інтерактивності не гарантує активну участь комунікантів у процесі взаємодії.

М. Мур визначає дистанційне навчання (незалежне навчання у трактуванні автора) як систему, що базується на наступних підсистемах: учень, вчитель та метод комунікації [243, 663]. З нашого боку, ми розуміємо метод комунікації у формі взаємодії учня з навчальним матеріалом за допомогою комп'ютера, що виступає у ролі головного засобу зв'язку. М. Муром розроблено характеристику видів інтерактивності або взаємодії в системі дистанційного навчання, якою користуються дослідники всього світу [70, 72–74; 124, 26–28; 208].

В системі дистанційного навчання можливі наступні види інтерактивності:

- взаємодія учня з контекстом,
- взаємодія учня з вчителем
- взаємодія учня з учнем.

*Перший вид* носить іншу назву взаємодії учня з навчальним матеріалом, оскільки контекстом в даному випадку служить саме навчальна інформація. Переважна більшість навчального матеріалу в дистанційному навчанні розміщується на компакт-дисках або на Інтернет сайтах, при цьому з метою ознайомлення та обробки

навчального матеріалу учню необхідно співпрацювати з комп'ютером у якості засобу навчання. У своєму доробку «Три типи інтерактивності» М. Мур відзначає, що даний вид інтерактивності є найстарішим, він застосовувався ще в епоху античності та середньовіччя. Крім того, він пов'язаний з самою сутністю навчання, оскільки процес навчання видається неможливим без ознайомлення учня з навчальним предметом, що є визначальною характеристикою процесу навчання. Але деякі вчені не погоджуються з таким формулюванням інтерактивності, вони спростовують можливість контекстної взаємодії з учнем (він не може відповісти, не здатний підтримати діалог) [208, 185]. Ми вбачаємо наявність внутрішньої комунікації в рамках якої людина взаємодіє сама з собою, поштовхом до цього, базисом інтерактивності, служить контекст у виді навчального матеріалу.

Другий вид взаємодії є звичним для нас, він являє собою взаємодію між учнем та викладачем: учень, головним чином, відточує свої теоретичні знання та навички, що були здобуті під час першого виду взаємодії. Базою будь-якого навчального процесу є втілення інтерактивності між двома ключовими фігурами – викладачем та учнем. Розглянутий взаємний вплив не є монолітним, виділяють п'ять рівнів даної взаємодії [227, 126]: соціальну, процедурну, експозиційну, пояснювальну й когнітивну. Соціальна взаємодія є однією з перших сходинок, вона покликана встановити та розвинути зв'язок, основу для майбутньої комунікації. Під час взаємодії здійснюється ознайомлення з поданою інформацією, презентація якої відбувається на поверхневому рівні. Практика та відпрацювання отриманого матеріалу проходить на процедурному рівні, а експозиційний рівень відповідає за демонстрацію знання матеріалу на вимогу викладача. Для розширення знань учня викладач використовує пояснювальний ступінь взаємодії, де при тісному контакті, постійно звертаючись до реципієнта, пояснюються існуючі взаємозв'язки між отриманими знаннями. Найбільш відповідальним є когнітивний рівень, при якому наявний постійний зворотній зв'язок задля відстеження спроможності учня працювати в альтернативній реальності. Попередні чотири рівня носили ознайомлювальний, репродуктивний характер, на когнітивному рівні учню необхідно адаптувати, перенести отримані знання на вирішення конкретних проблем. Саме процедура трансформації знань зображує глибоке розуміння предмету, й є метою процесу навчання, в іншому випадку при недосяжності даного рівня учень лише копіює знання без їх належного осмислення.

Третій вид визначають як взаємодію одного учня з іншим, являючи собою третю фазу навчання, дана взаємодія призначена для розвитку практичних вмінь учнів, заснованих на теоретичних знаннях. В ідеальній ситуації навчання ці види взаємодії повинні йти послідовно, один за одним: спочатку учень сам опановує нову

інформацію, потім під час взаємодії з викладачем отримана інформація перетворюється на осмислене знання, яке остаточно засвоюється під час практичного застосування. На практиці всі види взаємодії змішані. Наприклад, під час відео конференцій в реальному часі, учень знайомиться з новою інформацією, взаємодіє з викладачем та іншими учнями. Однак, перелічені види взаємодії не можуть відбуватися одночасно, вони є структурними елементами, що на шляху створення загальної картини, все ж залишаються автономними. Кожен комунікативний акт має відповідати одній з взаємодій, чи то комунікативний акт складається з обміну інформацією між учнями, чи несе функцію підтримки спілкування, відбуваючись між учнем та викладачем, чи ознайомлення – показуючи взаємодію учня з навчальним матеріалом задля отримання інформації. Всі види взаємодії відбуваються при безпосередній участі інформаційно-комунікаційних технологій від рівня інтерактивності яких залежить зближення вчителя та учня в просторовому вимірі.

Найбільш розповсюджена форма мовної комунікації, що зустрічається на всіх рівнях комунікативної організації в дистанційному навчанні (інтеракція особистості з самою собою, з іншою особистістю, з групою людей) є діалог. З давніх давен діалогу відводилось почесне місце в пізнанні людиною світу, самої себе. «Сократ розглядав діалог як початкову форму філософського мислення і як єдину можливість досягти взаєморозуміння з іншою людиною (...) [74, 53]». З позиції Сократа [134] освітній процес полягає в розумінні людини своєї обмеженості, індивідуальної недостатності, яка за допомогою спрямування людей до діалогу, обміну думками, нейтралізується. В часи Сократа діалог слугував поштовхом до знаходження істини, виступав провідником людини до знань, проте його роль не зменшилась й в сучасному освітньому процесі.

Вступаючи в комунікативну взаємодію учасники навчання підтримують продуктивний діалог, спрямований на залучення учня до процесу навчання, що є першим кроком на шляху до успіху. Як ми зазначали раніше, комунікація, а особливо діалогова форма взаємодії між вчителем та учнем, надзвичайно важлива в процесі навчання. «У зв'язку з цим значущим є вміння учнів підтримувати діалог з учителем, здатність правильно ставити запитання і чітко й грамотно відповідати на них, тобто мати певний досвід спілкування [197, 30]». Під поняттям «досвід спілкування» ми розуміємо наявність достатнього рівня комунікативної компетенції у учасників взаємодії, яка передбачає володіння комунікативними навичками, вміннями та засобами для здійснення адекватної комунікації в різних соціальних структурах.

Як це не дивно, ще зовсім недавно в освітньому процесі переважало монологічне мовлення вчителя, яке вважалося головним, діалог, в свою чергу, визначався: «(...) як спорадичне явище, що

виникає при перебоях, тобто коли учням щось незрозуміло [115, 120]». Важко переоцінити значення діалогу в системі дистанційного навчання: за допомогою навчального діалогу вчитель в змозі зняти психологічні бар'єри, що виникають в процесі навчання, ввести учня в нове навчальне середовище, підвищити його мотивацію, оперативно реагувати на труднощі, що виникають. Вчитель має передати учням стратегію самостійного навчання, попередити стан розгубленості, відчаю та непотрібності, що виникає при нерозумінні матеріалу, принципів його розташування, обробки, засобом втілення перелічених завдань є саме діалог. Проте слід зауважити, що занадто активна допомога з боку вчителя може викликати серйозні проблеми, перетворивши процес діалогу в учительський монолог. Слід слідкувати за вільним обміном думок в процесі навчання, не перешкоджаючи вчителю спрямовувати шлях пізнання учня, але не перетворюючи дане спрямування в директивне, обмежуючи цим самим свободу учня. Найкраща ситуація активного навчання учня полягає в створенні середовища співробітництва, де вільна комунікація учня з однолітками, старшими колегами, вчителями, доступ до інформаційних ресурсів підвищують показники ефективності дистанційного курсу. Прихильники даного методу [232] наголошують на необхідності попередньої підготовленості учнів до взаємодії, виробленні відповідних навичок роботи, в протилежному випадку різні звички та стилі роботи учнів призводять до деструктивного впливу на навчальний процес. Особою, що вибудовує взаємодію між учнями, долає перепони по налагодженню співробітництва на стратегічному та операційному рівнях, виступає координатор.

Кожен учень під час діалогової взаємодії з навчальним матеріалом, вчителем або іншим учнем змінює середовище свого навчання, шляхом трансформації. Даний процес відбувається під впливом нових чинників. Мається на увазі, що: «Комунікація породжує об'єкти нової природи [144, 43]». Вивчаючи проблему зміни середовища, західні вчені прийшли до наступного висновку. Не доцільно переносити традиційний процес навчання в нові умови існування, для досягнення успіху необхідно створення нового плацдарму – системи генерації знань з відповідною допомогою з боку вчителя [211]. Вітчизняні фахівці [52, 179] підтримують висловлену думку, розглядаючи неможливість створення електронних підручників та посібників простим переносом інформації, без зміни їх структури. У створеному дистанційному навчальному середовищі трансформується не тільки структура процесу навчання, а змінюється його ідеологія, модифікується комунікативний процес. Якщо в традиційній системі освіти процес навчання трактувався як діяльність по передачі соціального досвіду, то в сучасних умовах він все частіше розглядається у вигляді зміни індивідуального контексту особистості,

тобто зміни цінностей [226]. Дистанційне навчання спрямоване на модифікацію способу мислення, а не передачі готових знань. Правильно побудована комунікація має змусити учня шукати власні відповіді на основі поданої інформації, розмірковувати та знаходити істину. З впровадженням розвиненої комп'ютерної мережі, здатної миттєво передавати інформацію, науковці попереджають про загрозу виникнення «швидких» знань, називаючи їх МакЗнання по аналогії з ресторанами швидкого харчування [255]. По-перше, їх шкідливість полягає в тому, що з'являючись миттєво, переважно в мережі Інтернет, вони не завжди дають учню можливість перевірити на достовірність джерело інформації з метою уникнення порушення авторських прав. Щодо «швидких» знань в системі дистанційного навчання, готових для сприйняття істин, то їх цінність є відносною, тому що без осмислення поданої інформації, без провадження її аналізу й синтезу, розмірковування над проблемою та закономірного виведення істини людина не здатна адекватно засвоїти знання.

Дистанційне навчання розуміє під собою просторову віддаленість комунікантів, але впроваджуючи даний вид навчання слід розуміти, що в ситуації дистанційного спілкування вчителя й учня не учень віддалений від вчителя, а вчитель віддалений від місця навчання учня [257, 12]. Нова ситуація навчання змінює старе середовище шляхом переміщення освітнього процесу зі звичного класу в місце, що є зручним для учня, тим самим наближаючись до одержувача освітніх послуг. Незважаючи на різне трактування віддаленості вчителя та учня між ними залишається дистанція, яка при провадженні комунікації та передачі інформації отримує назву транзакційної дистанції. *Транзакційна дистанція* – це дистанція, яка утворюється при передачі матеріалу географічно віддаленим учасникам навчального процесу, що впливає на адекватне сприйняття та розуміння інформації й як наслідок на весь процес навчання [251, 74].

Погоджуючись з думкою дослідників виводимо, що існування транзакційної дистанції не залежить від часу та простору, тобто вона присутня в синхронній та асинхронній комунікації, представляючи собою передачу інформації на яку можуть впливати шуми, результатом чого є нерозуміння інформації в процесі спілкування в режимі реального часу чи опосередкованого виду комунікації. Звідси, вона є зворотно пропорційною ефективності процесу навчання: чим менше транзакційна дистанція, тим ефективніше процес навчання, оскільки інформація доходить адресатам без втрат. Одним з факторів зменшення даної дистанції є застосування різних видів комунікативних технологій в процесі навчання.

В свій час Сократ висловлював побоювання щодо впровадження письмової комунікації, яка на його думку, спроможна повністю знищити усну традицію [240, 163–164]. Проте, як ми бачимо письмова

комунікація не тільки не знищила або замінила усну, вона допомогла зберегти здобутки усної традиції, пронести їх крізь століття та передати прийдешнім поколінням. Схожі побоювання висловлюють на рахунок електронної комунікації, яка на думку противників здатна знищити усне живе спілкування, замінивши його на опосередковане, більш того, вважається, що даний вид комунікації не може використовуватись у процесі навчання, оскільки являє собою деякий сурогат, не спроможний відтворити безпосереднє спілкування. З іншого боку, майбутнє електронної комунікації, яка на думку деяких авторів поглине весь існуючий інформаційний потік, зображується наступним чином: вся паперова кореспонденція буде замінена електронною поштою, всі зустрічі, особливо ділові, що відбуваються між людьми будуть замінені телефоном, аудіо та відео конференціями, незмінною перевагою яких є відсутність потреби фізично переміщатись в просторі задля спілкування зі співрозмовником [233].

#### *Насамкінець зазначимо*

- Електронна комунікація, що представляє собою взаємодію індивідів за допомогою комп'ютерних засобів зв'язку, суттєво вплинула на розвиток новітніх навчальних технологій, а саме дистанційного навчання.

- Комунікація, що відбувається в дистанційній мережі між вчителем та учнем підтримується засобами інтерактивності та зворотного зв'язку. Активна позиція учня в поєднанні з підтримкою вчителя в процесі навчальної взаємодії дозволяє учневі уникнути комунікативних бар'єрів, що виникають внаслідок психологічного стану учня, складностей пов'язаних з організацією навчального процесу.

- Вплив фактору інформаційного шуму, що незмінно виникає при проведенні кожного комунікативного акту, нейтралізується через використання оптимального рівня зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу, який істотно знижує частотність випадків нерозуміння інформації. Здійснюючись за допомогою комунікативних технологій, електронна комунікація якісно перетворює середовище існування учня, підтримує провадження ефективного навчального процесу.



## **Розділ IV**

### **Аксіологічні акценти комунікативних технологій дистанційного навчання: витоки, характер, затребуваність**

#### **4.1. Дидактична складова комунікативних технологій**

Динаміка розвитку інформаційного суспільства впливає не тільки на розвиток науки та техніки, відкриваючи нові горизонти, надаючи нові можливості, кардинальним чином трансформуються умови існування всього суспільного організму, що веде за собою цілий ряд змін, в тому числі й комунікативних. Зміни в організації освітньої комунікації не є відокремленими від загального контексту й невідворотно створюють умови для проходження процесу реорганізації засобів комунікації, що полягає у виникненні та становленні нових комунікативних технологій. Положення, що склалося влучно змальовано О. Астаф'євою: «Епоха безпосередніх контактів між людьми змінюється епохою інтерактивних взаємодій. З одного боку, кількість контактів збільшується до нескінченності, з іншого – змістова наповненість та цільові настанови таких комунікацій не задовольняють в повній мірі потреби людини у спілкуванні [11, 424]». Незадоволеність основної потреби людини, потреби у спілкуванні призводить до існування великої кількості комунікативних технологій, які з плином часу тільки вдосконалюються, при цьому процес виникнення нових надсучасних технологій йде постійно.

Розпочинаючи огляд комунікативних технологій, що на даний момент існують в мережі дистанційного навчання, ми не можемо оминати дидактичні компоненти, які заклали основу сучасних технологій. Принципи програмованого процесу навчання розроблювались Б. Скіннером, який бувши біхевіористом, широко запроваджував принцип активності навчання. Даний принцип, визнаючи важливість зовнішніх стимулів в процесі навчання, спирався на наступну схему: стимул – реакція – підкріплення [92, 18], тобто провідна роль стимулу заключалась в тому, що він підготовлював підґрунтя для дії, провокував її виникнення.

Виходячи з постулату про те, що дію можна засвоїти тільки діючи, Скіннер запропонував розбити процес навчання на короткі відрізки, при цьому складність утворених етапів повинна була бути не високою, задля забезпечення правильного виконання завдання. З цією метою в програму вводиться розгалужена мережа підказок, що служить ще одним фактором утримання від неправильної відповіді. Самі відрізки, на які розбивалася навчальна програма, отримали назву

кадрів, вони визначалися як основні одиниці навчальної програми, де містяться теоретичні та методологічні позиції укладачів програми [63, 16].

Програми, розроблені на основі ідей Скіннера, були названі лінійними, оскільки відрізки навчального матеріалу (або модулі) йдуть послідовно один за одним, не надаючи можливість користувачу повернутись до виконання вже пройденого завдання у разі помилки. Аналізуючи роботу Скіннера, І. Розина виділяє п'ять принципів програмного навчання [157, 120]:

- принцип інтерактивності,
- контролюючий принцип адекватної оцінки,
- модульний принцип,
- принцип зворотного зв'язку,
- мотиваційний.

Принцип інтерактивності прослідковується у Скіннера в наявності постійної взаємодії людини та машини. Розбиття навчального матеріалу на етапи або модулі здійснює модульний принцип, а використання методів перевірки розуміння матеріалу забезпечує наявність контролюючого принципу адекватної оцінки. Зворотній зв'язок відбувається у вигляді підказок, а кожна правильна відповідь служить заохоченням до подальшого виконання завдання.

Щодо параметру оптимальності керування даною системою, то системи Скіннера визначають як мінімально адаптивні, що характеризує неможливість внесення змін у дану систему. Кадри, відрізки навчальної програми, йдуть послідовно, учень не має можливості пропустити вже вивчений матеріал, змінити послідовність кадрів, чи ще якимось чином вплинути на програму.

Нажаль, незважаючи на масовість та зручність у застосуванні, принцип програмованого процесу навчання містив ряд недоліків.

- Першим з них була неможливість корекції програми: відповівши неправильно, учень не мав можливості повернутися до завдання та знайти помилку самостійно. Недосконалістю лінійної програми була повна відсутність індивідуалізації навчання: учні отримували модулі з однаковою складністю та послідовністю, єдина різниця полягала в темпі виконання навчальних завдань.

- Другим суттєвим упущенням можна вважати пригнічення пізнавальної та розумової діяльності учнів: навчальна програма не містила додаткових матеріалів, спроможних зацікавити, розширити кругозір, показати суміжні проблеми, змусити шукати нетривіальні шляхи їх вирішення. Не були розроблені проблемні ситуації, які учень мав вирішувати під час навчання, натомість система була спроектована по єдиному зразку, що не могло не позначитись на низькій мотивації учнів та невтішних результатах навчання.

З боку науковців теорія Скіннера була піддана нищівній критиці. Заснувавши свою теорію виходячи з результатів спостереження за

тваринами, він розглядає людину у якості організму, що має реагувати на зовнішні подразники, не беручи при цьому до уваги соціальну природу людини, не зважаючи на соціальні фактори розвитку та становлення особистості: «Суспільну сутність людини він ігнорує. Суспільство на його думку, є носій умовностей, а не система, що формує поведінку людини, не творець людської особистості. Вчений йде не від суспільства до особистості людини, а від тварини до людини. Він екстраполює поведінку тварини на людину, анімалізуючи її [148, 195–196]».

Послідовником Б. Скіннера на ниві створення програмованого навчання виступив Н. Краудер, який вдосконалив технологію програмованого навчання свого попередника, заклавши основу для створення розгалуженої системи програмування [157; 177]. Відійшовши від концепції первісного уникнення помилок, він формує завдання у вигляді проблеми, припускаючи наявність неправильних відповідей, що корегуються розгалуженою мережею довідкових матеріалів. Кожен учень має можливість повернутись до завдання, що викликало труднощі, доопрацювати його, тобто наявні декілька сценаріїв розвитку подій, що підвищує рівень індивідуалізації даної системи. Дані системи отримали назву частково адаптивних [63, 14], виходячи з назви, системі надана можливість прилаштування до інтелектуальних потреб користувача, застосовуються різні сценарії, стратегії.

Лінійні та розгалужені навчальні системи входять до першого покоління систем тренувального типу з переважаючим фатичним діалогом, де відповіді вчителя були безпосередньо внесені в систему, ще до початку тренування учня та залишались незмінними після його закінчення, тобто система була жорстко детермінована та не мала гнучкої структури. Діалог між учнем і вчителем, представлений комп'ютерною системою, мав фатичний характер, а саме шляхи проходження взаємодії були визначені наперед: комп'ютерна система згідно з запрограмованим чітким алгоритмом надавала відповіді на основі запитань учня за допомогою копіювання його мовних структур без значного змістовного наповнення.

Лінійні та розгалужені навчальні системи відображають спробу створення самостійно діючої системи, проте надалі розробники навчальних систем відійшли від цієї ідеї, поєднавши задані сценарії розвитку подій в рамках системи з комунікативними технологіями. Вчитель не може бути замінений технологією, даної думки дотримуються західні дослідники, стверджуючи при цьому необхідну діяльність вчителя в рамках будь-якої навчальної системи, однією з форм вираження якої є участь у взаємодії з учнем за допомогою комунікативних технологій.

Сьогоднішнє покоління навчальних технологій та систем засноване на ідеях конструктивізму, а саме при безпосередній

комунікації з людиною система спроможна змінювати тактику поведінки, звертаючись до закладеної в пам'яті бази сценаріїв, за рахунок чого відбувається підвищення рівня індивідуалізації навчального процесу. Щодо змалювання керування сучасними навчальними системами використовують термін адаптивні системи тобто система досягла такого рівня розвитку, що може враховувати індивідуальні особливості учнів, рівень їх розвитку, побажання, змінюючи при цьому побудову навчального процесу відповідно до потреб користувачів. При цьому дані зміни не закладаються безпосередньо перед початком курсу або після закінчення одного з його етапів, вони можуть провадитись протягом всього проходження курсу, миттєво змінюючи побудову системи. Не останню роль при цьому відіграють комунікативні технології завдяки яким обумовлюються дані зміни, підтримується зворотній зв'язок, що на думку дослідників, виступає найголовнішою функцією керування будь-якої системи.

Комп'ютерне середовище в якому діють комунікативні технології є відкритим, навчаючись дистанційно учень або студент має змогу доповнювати, змінювати його, натомість можливість діяти на власний розсуд є у користувача лише до певної межі. Кожна комп'ютерна система, навчальна в тому числі, має свої правила зміни в яких можливі тільки за погодженням з розробником даної системи. Ключовим словом для опису даної ситуації є слово «дозвіл», який характеризує можливу ступінь змін, що відбуваються в певній системі. Дослідники подають наступний приклад для зображення поданої характеристики. Такий предмет як стілець дозволяє людині сидіти, але не надає можливості лежати [215, 224]. Проводячи подальший аналіз можемо сказати, що в рамках даної характеристики людині надається певний ступінь свободи, тобто повертаючись до ситуації зі стільцем людину не обмежують у виборі варіанту сидіння на ньому, вона вільна вибрати будь-який, проте не можливим є лежання на ньому. Перекладаючи подану ситуацію на дистанційний курс, ми бачимо, що в рамках поданого блоку матеріалу людина вільна діяти різними шляхами: вивчати його не по порядку, доповнювати матеріал, змінювати його розташування, проте вона не може перейти до іншого блоку матеріалу або на інший рівень програми не засвоївши попередній, не пройшовши тест чи інший вид перевірки рівня засвоєного матеріалу. При цьому опція «дозволу» та правила функціонування системи є взаємозалежними: опція «дозволу» впливає на процес встановлення правил, в свою чергу правила чітко визначають опцію «дозволу» будь-якої системи.

Сучасні конструктивні навчальні технології повинні мати певні характеристики для успішного функціонування, так І. Розина [157] подає приклад дослідження аббревіатури ACTIONS, що описує найважливіші частини сучасної освітньої системи. Перша літера «А»

відповідає за доступ (access), «С» – витрати (costs), далі йдуть навчання та викладання (teaching and learning), наявність інтерактивності (interactivity), організаційні аспекти (organizational issues), новина (novelty) та швидкість (speed). Бачимо, що на перших позиціях йдуть технології навчання та викладання, й інтерактивність, що забезпечують існування комунікативних технологій в навчальній системі. Більш того, останні характеристики також застосовуються до комунікативних технологій в комп'ютерній системі, а саме при їх впровадженні звертається увага на простоту в використанні, тобто простий доступ, економічну ефективність, швидкість передачі та отримання інформації, новизну та чітку організацію навчального курсу.

Проектування комунікативних технологій дистанційного курсу трудомісткий процес, нажаль, більшість розробників звертає увагу передусім на технічні характеристики, забуваючи про дидактичне забезпечення дистанційних технологій, адже курс орієнтований на людину, особливості якої повинні бути враховані при розробці. Виділяють наступні дидактичні особливості, що мають бути враховані [95, 213–214]. Перш за все йдеться про нешкідливість технологій для здоров'я учня, що є найвищою цінністю. Виходячи з позиції навчального курсу, технології, що в ньому використовуються, мають розвивати та виховувати учнів, надаючи при цьому право вибору навчальної траєкторії та враховуючи індивідуально-психологічні особливості особистості, специфічний характер емоційально-інтелектуальної взаємодії з суб'єктами дистанційного навчання, рівень підготовки учнів, забезпечуючи оптимальний рівень зворотного зв'язку, зважаючи на регіональність, оскільки регіональна система дистанційного навчання базується на втіленні принципів цілісності та багаторівності.

Застосування телекомунікаційних технологій в навчанні має безліч переваг, серед них виділяють наступні.

- Найголовнішою вважається організація спільної діяльності серед різних категорій користувачів дистанційних курсів: учнів, студентів, вчителів, наукових працівників, що дозволяє провадити спільні конференції, підтримувати творчу, пізнавальну діяльність.

- Об'єднання учнів, студентів з вчителями та науковими працівниками за допомогою дистанційної мережі забезпечує надання оперативної допомоги, консультацій з різного роду питань, створення вищезгаданої дистанційної мережі, в свою чергу, забезпечує доступ до широкого кола наукових матеріалів, створює підґрунтя для обміну думками, ідеями, розширюючи, таким чином, навчальні обрії, підвищуючи професійний та загально культурний рівень користувачів.

- Інтенсивна комунікація в дистанційній мережі поліпшує комунікативні навички, розвиває мовні здібності, сприяючи гуманістичному розвитку особистості.

- Крім того, активізується вміння пошуку та вибору потрібної інформації, критичної її оцінки, а в умовах віртуальної майстерні чи лабораторії представляється можливість застосувати здобуті знання на практиці.

Всі вище перелічені переваги телекомунікаційних технологій представляються нам життєво необхідними в умовах інтенсивного розвитку інформаційного суспільства та прискорених процесів глобалізації. Вміння працювати з інформацією, а саме швидко її обробляти, знаходячи найголовніші факти, є актуальним при становленні тотальної інформаційної кризи. Невідворотні процеси глобалізації вимагають наявності розвинених контактів, що передбачає опрацювання особистістю культури спілкування, досягнення високого рівня комунікативної компетенції.

Дидактичні якості комп'ютерних телекомунікативних технологій, що мають стати основою для побудови будь-якого дистанційного курсу, досліджує О. Полат [180]. На її думку головною якістю комп'ютерних телекомунікативних технологій має стати мобільність, тобто оперативність передачі та отримання даних, їх зберігання на тривалий термін, підтримання інтерактивної взаємодії та здійснення зворотного зв'язку, можливість здійснення запиту за темою, що цікавить та отримання доступу до різних джерел інформації, що в свою чергу має передбачати право на опрацювання отриманих даних, їх роздрукування або перенесення на дискету, диск чи будь-який інший накопичувач інформації.

Нехтування дидактичними принципами комунікативних технологій при розробці електронного середовища викликає занепокоєння багатьох вчених. Досить часто навчальний матеріал в дистанційному курсі при застосуванні кейс-технології розміщується у вигляді ідентичному паперовому підручнику без жодних змін. Неврахування зміни середовища, його дидактичних особливостей призводить до складнощів, які виникають при інтерактивній взаємодії вчителя та учня основаної на пройденому матеріалі. При цьому, більшу частину навчального часу вчитель вимушений витратити на пояснення старого матеріалу, замість того, щоб йти далі. Приведемо опис даної ситуації: «(...) недостатньо, як це часто робиться, перекласти текст підручника, забезпечивши його прикладами й ілюстраціями, розбивши на частини й виділивши основні положення. Щоб успішно реалізувати даний етап, необхідно, по-перше, проаналізувати діяльність тих, хто навчає та навчається в їх взаємодії й, по-друге, виявити те нове, що вносить комп'ютер в взаємодію між ними [114, 67]». За недопущення простого переходу від текстової форми подачі матеріалу до електронної без врахування дидактичних

принципів електронної системи та комунікативних технологій, виступають О. Полат [141] та І. Розина [157]. Ними зазначається неможливість створення електронної мережі з ефективними комунікативними технологіями методом простого сполучення комп'ютерів, розглядаючи його тільки у якості інструмента. Очевидна непридатність лінійної структури друкованих підручників для дистанційного курсу, в якому електронне середовище з можливістю вставки гіпермедіа, розгалуженої мережі гіперзсилок має свої закони.

Отже, для забезпечення ефективності дистанційного навчання необхідно при проектуванні дистанційних курсів враховувати дидактичні характеристики електронного середовища, зокрема, комунікативних технологій, що формують та підтримують його функціонування. Побудовані за принципом конструктивізму з високим рівнем адаптації до навчальної ситуації, комунікативні технології дозволяють врахувати індивідуально-психологічні особливості учня, досягти високого рівня індивідуалізації навчального процесу при збереженні гуманістичного напрямку розвитку особистості.

#### ***4.2. Моделі реалізації комунікативних технологій***

Встановлення інформаційного суспільства залежить від еволюції інформаційно-комунікаційних технологій, що його обумовлюють. Процес інформатизації, що за останні десять років охопив майже всі галузі науки, техніки та виробництва, відчутно впливає на розвиток освітньої сфери. Важливість застосування комунікативних технологій в дистанційному навчанні важко переоцінити: вони грають провідну роль по організації всього навчального процесу, підтриманні взаємозв'язку між вчителем та учнем, саме вони є рушійною силою для подальшого вдосконалення дистанційних курсів, впливають на його ефективність та є фактором, який відповідає за результативність, повноту отриманих знань. Комунікативні технології за своєю сутністю є визначальними для подальшого розвитку та існування дистанційного навчання. В рамках даного дослідження ми розглянемо існуючі класифікації комунікативних технологій, наявних на даному етапі розвитку інформаційного суспільства.

Виходячи з параметру еволюції комунікативних технологій, виділяють наступні існуючі моделі [210, 555–560]: трансмісійну, учнецентриську та модель співпраці. Першою, з нині існуючих, виділяють трансмісійну модель, яка була розроблена майже одночасно з запровадженням комп'ютерних програм в освітню сферу. Знаходячись під впливом біхевіоризму, дана модель працює за принципом «стимул – реакція», передаючи інформацію користувачу після отриманого запиту на неї. Рівень комунікації в межах моделі є

крайні низьким, взаємодія відбувається між учнем та навчальною програмою, що діє за передбаченою схемою. Але суттєвою перевагою є те, що можливість її застосування охоплює сфери додаткової практики та відпрацювання навичок. Прикладом втілення моделі передачі інформації є різноманітні дискові програми: енциклопедії, довідники, словники, навчальні матеріали, призначені для самонавчання або отримання додаткової інформації по предмету.

З розвитком комунікаційних технологій та подальшим становленням системи дистанційного навчання на перший план виходить учень, як споживач освітніх послуг, наголошується на його активній участі у навчальному процесі. В цій ситуації виникає учнецентриська модель, яка виходячи з назви, ставить учня у центр навчального процесу, увага зосереджується на дослідженні внутрішніх аспектів самого учня (його поведінки в тій чи іншій ситуації, когнітивних аспектів). Прикладом можуть слугувати різноманітні мультимедійні навчальні програми, які містяться в мережі Інтернет або випускаються на CD-версіях. Мультимедійні технології надають можливість учневі вибрати шляхи вивчення матеріалу, не обмежуючи його навчальний процес. Вони подають інструменти для провадження різного роду досліджень, при цьому учні самі контролюють свій навчальний процес та несуть відповідальність за його здійснення [254]. Зворотній зв'язок в даній моделі, як й в попередній, є малоефективним та полягає в реагуванні програмою на вірну чи невірну відповіді.

Наступний крок у розвитку комунікативних моделей був зроблений під впливом нового підходу до навчання, що розумілося: «(...) не тільки індивідуальне конструювання, розвинуте під впливом взаємодії з комп'ютером, але й соціальне конструювання, розвинене в рамках всієї навчальної активності [210, 558]». Під конструюванням мається на увазі конструювання знань. Якщо в учнецентриській моделі мова йшла про засвоєння кожним учнем знань через активне дослідження та персональне конструювання, то з впровадженням моделі співпраці увага зосереджується на соціальному елементі навчання, підкреслюється важливість комунікації для ефективного засвоєння навчальної інформації. Реалізація моделі співпраці спостерігається у використанні навчальних форумів, конференцій, електронної пошти для обміну інформацією. Комунікація, в даному випадку, на відміну від двох попередніх моделей, проходить між людиною та людиною, а ні між людиною та машиною, тому ефективність зворотного зв'язку є найбільш високою.

В дистанційному навчанні використання вище перелічених моделей залежить від поставлених цілей: якщо метою є відпрацювання навичок або надання інформації застосовуються трансмісійна чи учнецентриська моделі, при необхідності обговорення



матеріалу, застосування його в умовах наближених до реальних, незамінною є модель співпраці.

Для функціонування комунікативних технологій два параметра є найбільш головними – параметр часу, тобто в якому часовому відрізку відбувається взаємодія, спілкування та простору, а саме визначене місце спілкування. Дослідники, розглядаючи проблеми осягнення часу, ставлять питання про його відносність, тобто чи є час властивістю, що існує поза людиною або це є властивістю людської сутності впорядковувати події та знання за допомогою часового критерію. З метою усвідомлення поданих параметрів звернемося до вивчення їх визначень. Час є фундаментальним поняттям, що представляє собою проміжок певної тривалості, в який щось відбувається, а саме виникає, встановлюється, руйнується. Кант підтверджує надзвичайну важливість часу, називаючи його формальною апріорною умовою існування всіх явищ взагалі [185, 156]. Стосовно життя людини, час визначається платформою потоку свідомості. Свідомість людини тісно пов'язана з часовим критерієм, вона не може існувати поза рамками часу. В свою чергу, час набуває свого значення через осмислення людиною, тобто через свідомість. Саме через осмислення ми можемо визначити (використовуючи термінологію застосовану Г.Вейлем [37, 15]) що є тут та зараз, а що є раніше або пізніше.

В дистанційній системі навчання, а саме в межах комунікативних технологій даної системи, рамки часу зникають: йде об'єднання та змішування всіх часових параметрів, що виступають узгоджено для формування та передачі певної думки, ситуації. Вводиться поняття *позачасовий час* [77], тобто такий, що йде в розрив з традиційно встановленим.

Простір характеризується як форма матеріальної дійсності, що є загальною до всіх переживань та викає завдяки органам чуття. З позиції людського усвідомлення матеріальної дійсності простір є категорією залежною від часу. Приведену думку підтверджує теорія відносності, що вбачає зв'язок між простором й часом, які утворюють єдиний чотирьохвимірний континуум за допомогою швидкості світла [187, 370].

Для індивіда простір не може існувати сам по собі, він невідмінно представляє собою окремих відрізок перебігу подій, що відбулись з певною послідовністю: тут та зараз, раніше або пізніше. Тобто, організація простору людиною відбувається на основі часового критерію. Спираючись на нові умови існування суспільства в епоху швидкого темпу введення комп'ютерних технологій в усі галузі науки та виробництва, матеріальний фундамент нової культурної формації вбачають у просторі інформаційних потоків та позачасовому часі [77, 353].

Звернемося до аналізу комунікативних технологій, при врахуванні часового параметру спілкування дослідники [70; 157; 229; 233; 257] виділяють синхронні (онлайн), асинхронні (офлайн) та змішані або мультисинхронні комунікативні технології. Звідси, комунікація в межах поданих технологій може бути синхронною, асинхронною чи змішаною. Синхронна комунікація відбувається в режимі реального часу між адресатом та адресантом, вона спрямовується в обидва боки: як від одержувача повідомлення до відправника, так і навпаки. Синхронна комунікація реалізується в таких комунікативних технологіях як конференції, форуми, семінари, дискусії, що відбуваються в режимі реального часу, а також в популярному середовищі спілкування, такому як веб-чати. До синхронних комунікативних технологій належать також нещодавно виділені LMS-технології (Learning Management Systems), системи управління навчанням, які реалізують функції організації навчального процесу дистанційного навчання. Наприклад, створення електронного деканату, дидактичні функції – створення умов для спільної навчальної діяльності (проекування віртуальних класних кімнат, що вводяться в переважну більшість курсів) [170]. Незручністю синхронної комунікації є те, що вона обмежує свободу користувача, вимагаючи від нього вступити в процес спілкування в певний момент часу, але даний вид комунікації підвищує вмотивованість учнів, допомагає уникнути стану ізоляції. Учні відчують себе частиною групи, розвивають міжособистісні зв'язки, утворюючи навчальну спільноту [257]. Базуючись на дослідженні феномену віртуальної навчальної спільноти, що проводилось за різними параметрами, такими як соціальна, культурна, знаннева, практична спрямованість спільноти, її націленість на розвиток та пізнання [237], можемо сформулювати визначення навчальної спільноти в межах дистанційного навчання. Віртуальна навчальна спільнота представляє собою групу учнів, студентів, що активно взаємодіють між собою за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, мають спільні навчальні інтереси та завдання, вступають у соціальну взаємодію з метою подальшого індивідуального та професійного росту. Створення навчальної спільноти, яка відображає соціальну присутність, приналежність до певної групи є метою дистанційного навчання [241]. Тільки в межах навчальної спільноти у учня зникає почуття непотрібності, покинутості напризволяще, він отримує підтримку, що виражається в його соціалізації, віднесенні до певної групи, яка розділяє його погляди, опікується його інтересами.

Асинхронний вид комунікації, на відміну від попереднього, є розтягненим у часі, він може носити однонаправлений характер. Асинхронні комунікативні технології широко використовуються у виді електронної пошти, електронних бібліотек, CD-ресурсів, Інтернет журналів та видань. Асинхронні технології використовуються для

доставки інформації з метою її подальшого самостійного опрацювання користувачем. Незважаючи на зручність такого виду технологій: по-перше користувач не обмежений у часі, по-друге він має змогу поміркувати над завданням, а не давати відповідь миттєво, вони мають певні недоліки. Асинхронні комунікативні технології вважають антисоціальними у зв'язку з відсутністю в них голосових параметрів (тембру, тону), емоціональності, що знижує особисту зацікавленість учня та його задоволення від взаємодії [252]. Антисоціальність та ізольованість також проявляється в зниженні якості комунікації між вчителями та студентами: «Для дистанційного студента живого вчителя замінює „вчительський текст” [209, 184]». Таким чином, розглянувши переваги й недоліки синхронних та асинхронних комунікативних технологій, визначаємо необхідність поєднання даних технологій задля усунення негативних факторів, підвищення ефективності їх використання. Формою, що сполучає в собі вищезазнані технології є змішана або мультисинхронна комунікативна технологія.

Ефективне застосування різноманітних групових сесій, дискусій, аудіо та телеконференцій, веб-конференцій визначається у поєднанні синхронної та асинхронної комунікації з метою виконання різного виду роботи. Будь-яка синхронна комунікація повинна бути підготовлена для досягнення поставленої мети спілкування. Підготовка зазвичай триває в асинхронному режимі. Виділяють наступні компоненти, які повинні мати місце при застосуванні будь-якої дискусії, конференції чи обговорення в моделі навчання в співпраці, що використовується в рамках дистанційного навчання [239, 197]: асинхронна підготовка матеріалів до обговорення; синхронне обговорення, що включає в себе співставлення та порівняння матеріалів; допомога вчителя по виділенню спільних та відмінних рис явища, що вивчається; власне дискусія в синхронному режимі реального часу та допомога вчителя по підведенню підсумків, що надається в асинхронному режимі.

Альтернативною класифікацією комунікативних технологій, що надається дослідниками [81, 186–187; 157, 196; 257, 8] є виділення співпадання або розбіжності двох основних параметрів – часу та простору. Деякі виділяють залежність існування нових навчальних середовищ від чотирьох параметрів: два з них загально відомі – час та простір, додатковими є технологія, яка застосовується та навчальна ситуація [247]. При співпаданні часу та простору одні говорять про ситуацію створення традиційної класної кімнати [228, 264–265], інші стверджують наявність різного роду імітацій штучних ситуацій, наближених до реальності, підтримання яких ведеться за допомогою комунікативних технологій реального часу [247, 370]. Прикладом можуть бути різноманітні конференції, «білі дошки», засоби Інтернет спілкування (чати, форуми). В ситуації співпадання тільки часового

компоненту ми можемо говорити про створення умов синхронної комунікації через застосування різноманітних відео та аудіо конференцій в режимі реального часу. Провідні світові віртуальні навчальні центри широко застосовують синхронну комунікацію, що втілюється в комунікативних технологіях відео конференцій та круглих столів, які відбуваються в режимі реального часу. В умовах розбіжності в часовій характеристиці, але при співпаданні просторового параметру діють навчальні центри, що дають можливість учням відпрацювати навички за допомогою гіпермедіа та інтерактивних CD-програм. При розбіжності параметрів часу та простору підтримується асинхронна комунікація за допомогою таких комунікативних технологій, як електронна пошта, Інтернет ресурси (групи новин, електронні підручники, презентації та ін.).

Враховуючи типи спілкування, розроблені відносно мети взаємодії, а саме навчальний, інформаційно-довідниковий та розмовний [59, 56] розглянемо використання комунікативних технологій в кожному з приведених типів. Для навчального спілкування, тобто взаємодії з метою засвоєння необхідного набору навичок та вмій, використовується широкий спектр синхронних та асинхронних технологій, таких як електронна пошта, аудіо та відео конференції, віртуальні аудиторні (білі) дошки, мультимедійні ресурси тощо. При виникненні необхідності інформаційно-довідникового спілкування з метою отримання відповіді на вимогу учня з приводу того чи іншого питання застосовуються різноманітні електронні бібліотеки мультимедійних баз даних, що містять в своїй основі пошукову систему, яка, в свою чергу, складає у вигляді електронних документів або зсилок на них відповідь на введений запит учня. Розмовний вид спілкування провадиться між учнем та його колегою з метою обговорення певного роду інформації. В даному випадку йде застосування комунікативних технологій з високим ступенем зворотного зв'язку: чат, електронна пошта, можливий аудіо та відео зв'язок.

На сьогоднішній день існує безліч різноманітних варіантів комунікативних технологій, що використовуються в середовищі дистанційного навчання, проте не створена чітка класифікація даних технологій. Ми зробимо спробу подати нашу інтерпретацію розмежування існуючих технологій, виділимо та охарактеризуємо головні з них. Дану класифікацію ми розробили відносно до параметру виду переважаючої комунікації, що застосовується. В першій групі кейс-технологій, що спрямовані на подання інформації, бере участь як правило один індивід, який взаємодіє з навчальним матеріалом на локальному носії. В даному випадку переважає внутрішня комунікація або автокомунікація особистості з навчальним матеріалом. В другій групі технологій конференцзв'язку спостерігаємо наявність групи індивідів, що приймають участь у груповій

комунікації. Групова комунікація спостерігається при проведенні конференцій, коли повідомлення індивіда в рамках комуникативного акту спрямоване не окремії особистості, а групі людей об'єднаних на основі певних інтересів. Третя група Інтернет технологій не є суворо визначеною по кількості учнів, які інтерактивно взаємодіють, в даній групі діє міжособистісна комунікація, що підтримується засобами електронної пошти, чату.

**1. Кейс-технології** є базовими для дистанційного навчання, оскільки саме вони несуть в собі інформаційне навантаження курсу. Згідно з проведеними дослідженнями [159, 245] їх відсоткове відношення з усіх інших комуникативних технологій в дистанційному курсі має складати 40 – 50%.

Учень у процесі використання кейс-технологій взаємодіє з контекстом, набираючи знання, ознайомлюючись з ними. Даний вид технологій доцільно застосовувати на етапах подання нової інформації з метою детального опрацювання її учнем.

Основною складовою кейс-технології є застосування гіпертекстової системи подання інформації, яка втілюється в електронних гіпертекстових підручниках. Переважна більшість електронних підручників містить мультимедійні елементи, що не тільки поліпшують дизайн підручника, роблять його яскравим, а й покращують сприйняття навчального матеріалу. Переверено, якщо виконання певного виду завдання починається з визначеного звуку чи мелодії, то учень, почувши її, зразу орієнтується на визначений вид діяльності [123, 158], але мультимедійний елемент не може переважати в дистанційному курсі, оскільки в цьому випадку увага учнів буде розсіюватись.

З введенням гіпертекстових підручників, що піддаються легкому моделюванню, настала нова ера у впровадженні принципу візуалізації, адже гіпертекстові матеріали, на відміну від паперових, мають широкі можливості для вставки мультимедії з метою покращення обробки навчального матеріалу. Виценаведений принцип здобув масове використання: майже в кожному гіпертекстовому підручнику існують не тільки графічні матеріали до теми, що вивчається, але й різноманітні відео сюжети, флеш анімація. Підтримуючи принцип наочності, як один з провідних, нажаль, ми не можемо оминати той факт, що часто густо використані наглядні матеріали є низької якості, подані без належного методичного супроводу, що відповідно знижує ефективність їх застосування.

Аналізуючи принцип наочності, деякі фахівці наголошують на відмові від візуалізації в освітніх та наукових цілях. Прикладом неприйнятності подальшої візуалізації визначають стан відкриттів сучасної фізики, що вивчаючи мікросвіт не може адекватно передати структуру предмета не порушивши його зв'язки [61]. Натомість дана категорична відмова не може бути прийнята. Вихід з ситуації, що

склалася, вбачаємо в побудові трьохвимірних моделей, які відображають реальний стан предмета. Моделі убезпечать об'єкт моделювання від викривлення його зв'язків з іншими предметами, яке відбувається при проектуванні на неприродну для об'єкта двовимірну площину. Інструментами, що допоможуть здійснити дане проектування, виступають різноманітні програми комп'ютерного проектування, які підтримують трьохвимірний режим створення об'єктів. Щодо переваг комп'ютерного моделювання можемо відмітити легкість у використанні та розповсюдженні. Створені один раз моделі можуть бути розповсюджені по всім школам та лабораторіям, на відміну від їх механічних аналогів, які необхідно збирати для кожного окремого замовника.

Доводом проти широкого використання візуалізації, є неможливість вираження сутності об'єкту наочно [61]. На наш погляд дане висловлювання є занадто категоричним, але ми відмічаємо необхідність глибокого аналізу вивчаємого явища під час створення наочних матеріалів. Нам близьке визначення наочного образу не як копії, репродукції об'єкту, а як результату дослідження явища, його пізнання. Даний процес змальовується у вигляді мосту, що поєднує теорію, з одного боку, з об'єктивним світом з другого [61, 36]. Тільки пройшовши процес поєднання теоретичних знань з відповідними об'єктивними їх втіленнями, ми можемо подати якісну візуалізацію явищ дійсності.

Незаперечною перевагою гіпертекстової системи взагалі та гіпертекстових підручників, як часткового її варіанту, є те, що дане середовище створює можливості для задоволення потреб різних категорій населення, а саме існують різні рівні складності та повноти подання матеріалу, що дозволяє максимально врахувати інтереси учнів, їх можливості, тобто: «Гіпертекстова система дозволяє пристосувати текст до учня, а не учня до тексту [146, 19]». Отже, нові гіпертекстові підручники, на відміну від паперових, завдяки своїй легко змінній структурі дають можливість учневі самому прокласти шлях до отримання інформації, вносити свої зміни та пропозиції в спосіб впорядкування навчального матеріалу. Це значним чином підвищує внутрішню мотивацію учня, що відображається на підвищенні ефективності навчального процесу та поліпшенні отриманих результатів навчання.

Торкаючись питання застосування електронних підручників для потреб дистанційного навчання, ми не можемо оминати великі потенційні можливості даного засобу навчання в рамках традиційного навчання. Ситуацію, що склалася з паперовими підручниками за останні декілька років не можна назвати обнадійливою, зокрема, визначають ряд недоліків паперових підручників, серед яких перевантаженисть матеріалом, низька якість, зовнішня непривабливість, висока ціна та обмежений вибір. Відмічається

недостатня спрямованість підручників на потреби часу, здобуття професії та освіти, подальших життєвих компетенцій, більш того, форма укладання навчального матеріалу визначається як неприваблива [176, 176]. Розв'язати перелічені проблеми можна в рамках застосування гіпертекстових підручників з мультимедійними елементами поряд з паперовими версіями. Дослідники визначають необхідність впровадження навчальних матеріалів, оздоблених комп'ютерним супроводом. Тільки в такому випадку ми зможемо формувати достатню життєву компетенцію учнів, необхідну для подальшого здобуття професії та освіти, в тому числі й в дистанційній формі, підготувати їх до подальшої самоосвіти протягом всього життя.

При створенні кейс-технологій в дистанційному навчанні існує загроза простого переведення в електронний варіант вже існуючих старих підручників, а не породження принципово нового формату електронних підручників з гіпертекстовими зв'язками. Як показує практика подібні зміни, що торкаються виключно форми подання навчального матеріалу, а не перебудови його формату не впливають позитивно на процес навчання, навпаки, відбувається різке зниження його ефективності [81, 43]. Отже, перш за все необхідно виробити новий підхід до формування гіпертекстових підручників, що становлять основу кейс-технології, провідним принципом при цьому має стати принцип інтерактивності, а саме провадження вільної взаємодії суб'єктів навчання між собою та з засобами навчання [52]. Слід визначити неможливість відміни методичного супроводу вчителя діяльності учня, незважаючи на розробку самодостатніх гіпертекстових підручників з потужною мультимедійною базою, адже передача практичних навичок нездійсненна без керівництва, коригування педагога [103, 60].

Гіпертекстові підручники мають цілий ряд переваг: існує можливість постійного оновлення матеріалу, що забезпечується відкритістю системи та не жорсткістю її зв'язків, це надає учневі змогу змінювати навчальний матеріал, вносити свої доповнення та уточнення. Наприклад, в рамках завдання щодо доповнення категоріального ряду чи надання свого визначення терміну в ситуації, коли за допомогою довідникових матеріалів учень має сам внести своє доповнення в систему. Дані можливості працюють на підвищення мотивації учня. Крім того, пропонуючи різні варіанти сценарію, наприклад, маючи різні рівні складності, гіпертекстові системи підтримують принцип індивідуалізації навчання.

Але незважаючи на перелічені позитивні чинники, гіпертекстові підручники мають певні недоліки. Априорна незв'язність гіпертексту породжує розгубленість невідготовленого учня, який опиняється перед динамічним інформаційним масивом. В даному випадку різко знижується продуктивність освітньої системи, що призводить до зниження ефективності навчання. З іншого боку, моделювання світу

за допомогою логічно-структурованого друкованого підручника завчасно прирікає людину на труднощі в нестабільному світі, що її оточує, лишає навичок для виживання в умовах постійних змін.

**2. Система конференцзв'язку** є найбільш поширеним засобом забезпечення синхронної комунікації в дистанційному навчанні, яка дозволяє створити контакти між викладачами та студентами в режимі реального часу. Незважаючи на віддаленість у просторі учасники мають можливість не тільки чути, але й бачити один одного, це забезпечує проходження комунікації не тільки на вербальному, але й на невербальному рівні, й є дуже важливим для сучасної людини. Живучи в світі екранної культури [11], де образ часто замінює знак при передачі інформації, людині досить складно сприймати повідомлення, спілкуватися без екранного супроводу, не маючи візуального контакту з співрозмовником. Цивілізаційний розвиток сьогодення побудований згідно з принципів визнання візуальних цінностей. (Див. Додаток 12) Не даремно ідея виникнення відео телефонів знайшла підтримку та активно втілюється у життя. У випадку спілкування за допомогою візуального супроводу комунікативна функція візуального мислення індивіда виражається у доповненні мовленнєвого спілкування візуальним супроводом в умовах неможливості або недостатності передання інформації традиційними вербальними засобами [61, 69], тобто візуалізація взаємодії бере на себе частину змісту вербалізації, замінюючи при цьому слова на образи.

Через спілкування у режимі реального часу конференц зв'язок допомагає провадити найвищий ступінь інтерактивності, забезпечуючи проведення комунікації між всіма учасниками навчального процесу. Відображаючи середовище реального спілкування, відео конференц зв'язок забезпечує здійснення круглих столів, дискусій, консультацій, семінарів, лекцій.

Виділяють наступні види використання відеоконференцзв'язку в дистанційному навчанні [159, 242–248]: проведення аудіо конференцій, відео конференцій (спілкування двох учасників навчального процесу: учень – вчитель), використання віртуальної аудиторної (білої) дошки, проведення багатосторонньої відео конференції. Аудіо конференція використовується, переважним чином, для швидкого обміну інформацією. Видатки на її проведення є мінімальними порівняно з відео конференцією, але вона не може надати наочності при презентації чи обговоренні матеріалу. Застосування віртуальної аудиторної білої дошки напряму пов'язано з необхідністю представлення та фіксування інформації під час проведення відео конференцій. Вона є віртуальним аналогом звичайної класної дошки, й дозволяє оперативно вносити та редагувати інформацію під час передачі її на відстані. Відео конференція (спілкування двох учасників навчального процесу: учень



– вчитель) передбачає обговорення навчального матеріалу, перевірку знань студента, підбиття підсумків зробленої роботи. Відео конференції не дуже розповсюджені й можуть використовуватись на початку та в кінці навчального курсу. Найбільш популярним з усіх видів відеоконференцзв'язку є проведення багатосторонньої відео конференції, де кожна особа має можливість вибрати співрозмовників, бачити їх на екрані свого монітора та спілкуватися в режимі реального часу. Організація багатосторонньої відео конференції є складною за параметрами технічного плану, оскільки для її проведення необхідне високоякісне програмно-апаратне забезпечення, що надасть можливість передавати та приймати великі масиви даних (звуку та зображення) за короткий період часу. В протилежному випадку з'являються неминучі технічні недоліки відеоконференц зв'язку, що спостерігаються у неякісному зображенні, відставанні звука від зображення та ін.

Щодо питання ефективності застосування відео конференц технологій, ми хотіли би звернутися до результатів здійснення міжнародного проекту «Дослідження та розвиток технологій комп'ютерного відеоконференцзв'язку для дистанційного навчання в рамках співпраці російських університетів з їх зарубіжними партнерами» [159, 244–246]. Вивчалися різні можливості введення відео конференц зв'язку у дистанційний навчальний процес. Перший варіант полягав у застосуванні відеоконференцзв'язку у сукупності з іншими технологіями дистанційного навчання. Другий варіант виходив з позиції рахування даної технології, як основної, для системи дистанційного навчання. В ході дослідження було виявлено, що незважаючи на високий рівень ефективності відео конференц технологій, вони не можуть бути застосовані як єдиний засіб навчання, проте в комплексі з іншими видами комунікативних технологій, вони суттєво підвищують рівень ефективності дистанційного навчання.

До групи комунікативних технологій конференц зв'язку належать також веб-конференції, що відбуваються в режимі реального часу. Відмінність даного виду конференцій від аудіо та відео конференцій полягає в процесі передачі інформації, що транслюється у вигляді письмових повідомлень. При здійсненні аудіо та відео конференцій інформація передається у вигляді усних повідомлень без зображення або з наявністю такого. З точки зору організації даних видів конференції, то організація веб-конференцій є простішою, оскільки не потребує додаткового обладнання та значних грошових витрат. Веб-конференції не тільки є елементом дистанційної системи навчання, вони розповсюджені у західних вищих навчальних закладах, здійснюються на базі комп'ютерних класів та лабораторій. Так, кафедра по вивченню шотландської мови університету Глазго запровадила семінари в режимі реального часу задля відпрацювання

здобутих навичок аналізу стилістики шотландської мови на практиці, обміну досвідом між студентами та викладачами [215].

### **3. Інтернет технології (електрона пошта, чат).**

Інтернет технології, що включають в себе різні засоби зв'язку: електрону пошту, чат, веб-форум є уособленням мережових технологій, що поєднують людей на відстані, передаючи інформацію від відправника до реципієнта. Щодо переваг даних технологій, то виділяється широкий спектр інструментів зміни гіпертекстової структури навчальних матеріалів відповідно до потреб користувачів. Середовище Інтернет дозволяє навіть не досвідченому користувачу легко створювати інформаційні ресурси, безкоштовно використовувати вже наявні. Більш того, технологія мережі інтегрується у глобальну мережу, що забезпечує швидку передачу даних, ефективне управління базами даних [36, 9–10].

Електронна пошта є одним з найбільш розповсюджених засобів комунікації. Виходячи з параметру економічної доступності та зручності у використанні, вона застосовується майже в кожному дистанційному курсі у якості засобу зв'язку між вчителем та учнем, між учнями.

Недоліками даної комунікативної технології є відсутність достатнього високого рівня інтерактивності в більшості технологій, неможливість моделювання, відсутність засобів автоматизації, складність у пересилці великих об'ємів навчальної інформації з елементами мультимедіа [170, 120].

В залежності від вибору комунікативної технології, застосованої протягом дистанційного навчання, виділяють три види подання навчальної інформації [70, 90–91]: одинична медіа, мультимедіа, гіпермедіа. В одиничній медіа спостерігається використання одного засобу навчання, мультимедіа оперує набором різних засобів навчання, проте переважну більшість складають навчальні матеріали, створені з паперової основи шляхом додавання аудіо та відео елементів. Вище перелічені моделі є зручними для передачі навчальної інформації, проте рівень комунікації в них є низьким, а для провадження продуктивної співпраці між всіма учасниками навчального процесу використовують гіпермедіа моделі. За своєю сутністю гіпермедіа моделі представляють собою поєднання комп'ютерних технологій з іншими засобами комунікації, І. Ібрагімов [70, 90–91] наводить наступний приклад їх використання в дистанційному навчанні: для проведення відео конференцій, крім комп'ютерних технологій використовують факс, телефон, відео, можуть застосовуватись системи знань, штучного інтелекту, та ін.

#### *Насамкінець акцентуємо*

- Комунікативні технології складають чи не найголовнішу частину дистанційного курсу: починаючи з доставки та пояснення блоку навчального матеріалу користувачеві, обговорення проблем, що

виникають при його обробці та дослідженні, й закінчуючи аналізом отриманих результатів.

- Всі вище перелічені процедури не можливі без застосування комунікативних технологій, які в свою чергу, налагоджують зв'язок учня (користувача дистанційного курсу) з викладачем та іншими учнями з метою оптимізації навчального процесу та отриманні якнайефективніших результатів навчання. В рамках дистанційного навчання можуть бути використані різні комунікативні технології: система відео конференц зв'язку, кейс та Інтернет технології.

- Однак, з метою інтенсифікації комунікативної активності учасників навчального процесу, наголошуємо на необхідності поєднання різних видів комунікативних технологій у дистанційному курсі.

### ***4.3. Комунікативна технологія віртуальної реальності***

До існуючих комунікативних технологій дистанційного навчання ми додаємо комунікативну технологію віртуальної реальності. Звісно, феномен віртуальної реальності є всеохоплюючим (саме вона формує структуру електронного середовища) та не нізводиться лише до вузького розуміння її у якості комунікативної технології. Однак, породження віртуальної реальності відбувається за безпосередньої участі комунікативних актів, що визначає її комунікативну природу. Ми, в свою чергу, розглядаємо комунікативну технологію віртуальної реальності у якості однієї з багатьох граней, де виражається сутність складного явища віртуальної реальності.

Усі комунікативні технології (які були розглянуті вище) втілюються у життя за допомогою комп'ютерних комунікацій та відбуваються не реально, а перенесені в електронну, оцифровану форму, тобто проходять віртуально. Візьмемо, наприклад, відео конференц зв'язок, який долаючи відстані за допомогою комп'ютерних технологій, моделює певну віртуальну ситуацію конференції, яка має місце не в рамках реального навчального закладу, а відбувається віртуально у мережі. Застосовуючи комп'ютерні технології, ми маємо можливість передати голос або образ на відстань, але цього не достатньо задля долучення учнів до роботи та отримання добрих результатів, уникнення психологічного дискомфорту. Вчитель повинен підтримувати єдність учнів, тобто виникає нагальна необхідність створення віртуальних співтовариств. Людина є соціальною за своєю природою, вона не може розвиватися самотійно, поза соціумом, у відриві від нього: «Розгляд сутності людської особистості, її структури, її дій та установлень показує нам, з одного боку, унікальний „субстанціональний характер” людини, який

виключає еволюцію двох особистостей в єдину субстанцію, але, з іншого боку, – також й її безперечна якість морального вдосконалення за допомогою іншої людини, її призначення утворювати спільність з іншими людьми [48, 14–15]». Людина не здатна адекватно розвиватися самотійно, ізольовано від інших, в такому випадку в неї виникає почуття самотності та незадоволеності навчанням. В ході навчального процесу учень має порівнювати свої результати, досягнення з іншими, тільки тоді він зможе сам знайти помилки та виправити їх.

Щодо інших комунікативних технологій, наприклад, організації форумів, створення класних кімнат у дистанційному навчанні, то всі вони належать до категорії віртуальності, вводячи користувача, так чи інакше у віртуальний простір, де діяльність індивіда має бути скерована за допомогою комунікативної компоненти, адже визначальною метою педагогічних комунікативних технологій є виховання всебічнорозвиненої, самодостатньої особистості, що зовсім не можливо без врахування визначальних тенденцій філософії освіти, однією з яких, на думку І. Степаненко [174], є формування морального виміру, що є невід'ємною компонентою продуктивної діяльності особистості.

Феномен віртуальної реальності не є тільки-но створений, чи вигаданий, проте, тільки останнім часом вчені почали звертати на нього увагу та активно вивчати. На думку В. Розина [155, 56], з якою ми повністю погоджуємося, віртуальну реальність створює не тільки реальність заснована на комп'ютерних технологіях, тобто комп'ютерно змодельовані програми, вона утворюється за допомогою книжкової реальності, коли читач повністю занурюється у вир подій, пов'язаних з героями, при цьому його власний світ перетворюється під впливом книжкового. Засобом до створення книжкової віртуальної реальності служить мова, яка, безпосередньо, впливає на побудову нового світу через лексичні одиниці [129, 86]. Віртуальна реальність виникає внаслідок взаємодії людини з витворами мистецтва, створюючись під впливом пережитих почуттів, емоцій.

Великий вплив на створення екранної віртуальної реальності має кінематограф, що змінює існуючий світ, передаючи певну реальність кожного конкретного фільму. Дослідник семіотики кіно Ю. Лотман писав з цього приводу: «Кінематограф моделює світ. До важливіших характеристик світу належать простір та час. Відношення просторово-часової характеристики об'єкта до просторово-часової природи моделі в багато чому визначає й її сутність, й її пізнавальну цінність [100, 100]». Час та простір впливають на існування будь-якої моделі, оскільки є базовими її властивостями, проте простір не є аморфною характеристикою: в кожній конкретній моделі він представляє собою певний ланцюг подій. Розглянувши різні засоби створення віртуальної реальності, а саме книжкову реальність, мистецьку та екранну,

можемо сказати, що в даних випадках людина не здатна вплинути на організацію простору в них, вона стоїть осторонь розвитку подій, виконуючи лише пасивну роль спостерігача. Даний феномен описують наступним чином: «Однак у всіх подібних випадках активність людини була обмежена її позицією глядача чи читача, або слухача, вона сама не могла включитися в дію як активний персонаж [155, 56]». Стороння позиція спостерігача не визначає існування людини. Буття людини, взаємодія її зі світом, з іншою людиною не можливе без спілкування. Посередником між людиною та адресатом взаємодії виступає мова: «Місток між „Я” і „Ти” можна перекинути тільки завдяки її допомозі (...) [129, 66]». Саме мова є зв'язуючою ланкою в процесі конструювання та сприйняття світу, образів об'єктивної та суб'єктивної дійсності.

Отже, віртуальна реальність може утворюватись за допомогою слів, що виступають одним з засобів до її створення: «Слова (в усному чи письмовому вигляді) – це один з засобів, за допомогою якого можуть утворюватись віртуальні реальності. Більш того, слова є основним засобом створення віртуальних реальностей в традиційній системі освіти [70, 304]». Саме слова допомагають вийти за межі сталого буття в процесі побудови нового світу існування [78, 134]. Як бачимо параметр спілкування є надзвичайно важливим не тільки при застосуванні традиційної (очної чи заочної) форми освіти, вирішальну роль він відіграє й в дистанційному навчанні, допомагаючи створити віртуальні реальності, що сприяють проходженню процесу навчання, забезпечуючи підвищення його ефективності шляхом запровадження наочності навчання, підтримки нових методів викладання, введення розгалуженої мережі взаємодій між всіма учасниками навчального процесу, зовнішніми експертами та фахівцями з досліджуваної галузі.

Віртуальне середовище, що охоплює всю життєдіяльність людини в комп'ютерному просторі, продукує зародження нового типу культури. З одного боку, вона являє собою середовище спільного буття та спілкування користувачів в мережі, з іншого – відповідає за самоідентифікацію кожного індивіда. (Див. Додаток 13) Новостворена культурна формація у віртуальному середовищі отримала назву культури віртуальної реальності. Стрижневим елементом культури даного типу стає особистісно спрямований гіпертекст, що формується на основі комунікативних інтенцій індивіда змінює його буття. (Див. Додаток 14)

Розповсюдженість комп'ютерної віртуальної реальності завдячує становленню інформаційного суспільства, яке підтримує її існування та розвиток за допомогою створення сприятливих умов для вдосконалення комп'ютерної техніки. Умовою існування інформаційного суспільства є породження інформаційного поля, яке організує простір з метою створення певної реальності для окремого кола учасників, користувачів даного поля. Виходячи з цього, ключова

властивість інформаційного поля вбачається дослідниками у можливості занурення суб'єкта в специфічне буття, тобто буття в межах віртуальної реальності [164, 47–48]. Робимо висновок про те, що незважаючи на існування книжкової та екранної віртуальних реальностей, вони не досягли такого розвитку та впливу як комп'ютерна віртуальна реальність. Причиною цього може служити готовність інформаційного суспільства до сприйняття та породження даного типу реальності, що є однією з його характеристик. Крім того, активність, яку набуває людина безперечно сприяє її поширенню.

Онтологічне припущення щодо буття людини, висловлене С. Пролєєвим, полягає у його відкритості, обумовлює потенцію індивіда бути присутнім за рамками всього суцього, тобто існувати у модусі самопродукування [147, 75]. Даний модус дозволяє особистості, у світі віртуального, формувати нескінченну кількість підсвітів, кожен з них має власну реальність, в якій виступає людина в той чи іншій ролі.

Особистість власноруч моделює простір, який перестає бути загальною властивістю моделі, пропускаючи його через призму власного досвіду, людина надає йому ряд конкретних рис. Простір змальовується у якості: «(...) зображення, яке має бути сконструйоване, змодельоване на тій ж самій основі, на якій конструюються ті істоти та об'єкти, які як припускається, його заселяють. У випадку з віртуальним саме досвід обумовлює простір, а не навпаки [150, 222]». Отже, саме людина є конструктором та творцем віртуальної реальності, що заснована на комп'ютерних технологіях. Сама ж віртуальна реальність є «*tabula rasa*», вона наповнюється змістом тільки при взаємодії з людиною: «В силу певної специфіки свого створення віртуальна реальність, судячи з усього, опиняється майже позбавленою карми, тобто є кармічно нейтральною. Але саме ця якість робить річ екологічно чистою [132, 271]». Карма уособлює в собі попередній набутий досвід, який передає людина в ході взаємодії з реальністю, без цього можемо говорити про кармічну нейтральність віртуальної реальності. Крім того, віртуальна реальність позиціонує як простір «нових міфів» [11, 421], тобто середовище вільне для створення, зображення нових подій.

Віртуальне середовище вільного конструювання допомагає створенню та розвиненню творчої уяви особистості, адже саме з її допомогою користувач перетворює єдиний комп'ютерний простір на унікальне середовище з особисто-орієнтованим спрямуванням. Дану думку підтверджують нові дослідження комп'ютерного простору. Наявність у віртуальному середовищі текстів, малюнків, відео ряду, звуку, вільний перехід між семантичними рівнями знань, надає користувачу широкі можливості по моделюванню подій, явищ, в яких він може виступати від імені автора або одного з учасників. Здійснюючи дані трансформації середовища користувачу не достатньо застосування однієї лише відтворюючої уяви по віддзеркаленню подій,

пропускаючи їх через себе, він застосовує творчу уяву, спрямовану на їх видозмінення [166, 61]. Процес моделювання простору, створення моделі світу відбувається завдяки продукуванню учнем власної моделі знань, основу якої складає творче переопрацювання загально відомих моделей. Даний процес змушує учня вчитися мислити, шукати власні шляхи вирішення задач [5, 90], він служить основою для всебічного розвитку учня, адже створення власної моделі світу вимагає освіченості в багатьох галузях. Більш того, пошук власних шляхів розв'язання задачі підвищує мотивацію учня, збільшує рівень активності та кількість комунікативних актів, оскільки саме через активне спілкування з вчителем, колегами можна знайти правильне вирішення, побачити хиби, застосувати теорії на практиці.

Порівнюючи дві окремо взяті реальності, ми можемо визначити одну реальність як віртуальну тільки по відношенню до іншої «реальної» реальності. В зв'язку з цим постає питання відносності, а саме відносно чого ми можемо стверджувати існування нашої реальності як реальної в даному часі та просторі? Комп'ютерний простір, за своєю сутністю, представляє собою модель певного світу, яка побудована на основі машинного коду, тобто всі образи та процедури в ній прописані на основі символів. Отже, робимо висновок про те, що комп'ютерна віртуальна реальність передається через символи. З іншого боку, поглянувши на оточуючий світ, ми можемо констатувати превалююче значення символів. Звертаючись до людської комунікації, помічають, що в процесі інтерактивної комунікації, незалежно від засобів взаємодії, усі символи є зміщеними відносно їх початкового символічного значення, в наслідок цього формується думка про те, що вся реальність може сприйматися віртуально [77].

Інша точка зору полягає в тому, що формуюча реальність є проектом певного середовища існування людини, вона завжди єдина та не може бути замінена віртуальною реальністю, але спроможна створити альтернативний вид реальності: «Як є одна реальність, так існує виключно одна істина [99, 45]». Дозволимо собі висловити припущення про взаємозалежність таких базових категорій як істина та реальність, тобто існування однієї істини передбачає наявність тільки однієї реальності, де поняття істина розгортається та є відмінною від хибного.

Формуючи альтернативний простір, віртуальне середовище ставить питання про межі свого буття, існування для конкретного соціуму, особистості. В світлі цього, при дослідженні філософії Інтернету важливою лінгвофілософською категорією стає категорія симулякра, що утворилася з однойменного поняття [84]. При аналізі категорії симулякра приймається визначення Платона стосовно даного поняття, а саме симулякром є невірне, хибне копіювання ідеальної оригінальної моделі (ейдоса), тобто симулякр позначає

відмінність від першопочаткової моделі. Поняття ейдоса, що визначається Платом як ідея, а Демокрітом як вид, являє собою двосторонню трансформацію змісту від конкретного уявлення до образу [78, 100].

У разі припущення взаємозв'язку істини та реальності, а також твердження про існування тільки однієї істини як і реальності, й аналізу Інтернет простору за допомогою категорії симулякру, що позначає відмінне, хибне копіювання початкової моделі, можемо зробити висновок про те, що Інтернет простір, тобто простір віртуальної реальності є відмінним від моделі реальності, при цьому ця відмінність позначається як хибне копіювання: таке що не в повній мірі відображає дійсність, викривлює її. У випадку існування двох реальностей при якому одна з них хибна, інша повинна бути істинна, звідси, заключаємо: реальність є істинна по відношенню до віртуальної, а віртуальна реальність – хибна. Звернемося до питання буття в межах віртуального простору. Віртуальна реальність є символічною реальністю, тобто всі об'єкти та процеси в її середовищі описані машинним кодом, тобто семіотичними знаками. Звідси, зазначається [84], якщо об'єкт не є описаним, то його не існує, не має його буття.

Віртуальна реальність є складним феноменом, деякі дослідники [54; 84] вважають, що своїм становленням віртуальна реальність завдячує ідеології постмодернізму, головною рисою якого є плюралізм [54, 138], в тому числі це позначається й на існуванні інших реальностей. Характеристики парадигми постмодерна, що виділяються в межах віртуальної реальності є наступні [84, 272–273]: анонімність комунікації у віртуальному просторі, який будується за принципами гіпертексту; можливість побудови множинного «Я», але єдиною реальністю для особистості в мережі є її саморепрезентація в даній мережі, для чого їй надається максимум можливостей; існування реальних соціальних відносин в мережі.

Обумовлюючи необхідність осягнення сутності явища віртуальної реальності, звернемося до його витоків. Поняття віртуальності походить від слова *virtus*, що позначає владу, можливість та силу. В цьому руслі подають характеристику віртуальної реальності. Влада відповідає за стан панування над створеними моделями, можливість – надає інструменти для створення віртуального світу, а сила допомагає позбавитись тілесної оболонки, досягнути стану непереможності [150, 214–215]. Звідси, надаються наступні визначення віртуальної реальності. Віртуальна реальність, на сучасному етапі свого становлення, розглядається як культурне уособлення іншої реальності, що представляє собою: «(...) надскладне утворення – культура мережі, утворюється стихійно й спонтанно на основі різнорівневих контактів людей – їх нелінійних взаємодій.



Культура, заснована на знанні, й на віртуально-міфологічній свідомості [11, 421]».

В нашому випадку віртуальну реальність ми позначаємо як таку, що заснована на комп'ютерних технологіях, тим самим відмежовуючи її від комп'ютерної реальності, що на думку вчених не передбачає участі людини [155, 59], тобто комп'ютерна реальність є такою ж статичною, константною, як і екранна реальність, мистецька чи книжкова. На противагу цьому, віртуальна реальність, що використовує комп'ютерні технології тільки як засіб конструювання, широко застосовує сучасні комунікативні технології, реалізує принципи зворотного зв'язку, передбачає наявність людини, яка виступає джерелом активної трансформації віртуального простору. В світлі цього віртуальна реальність розглядається як: «(...) такий специфічний вид символічних реальностей, який створюється на основі комп'ютерної та некомп'ютерної техніки, а також реалізує принципи зворотного зв'язку, які дозволяють людині достатньо ефективно діяти у світі віртуальної реальності [155, 58]». З визначень можемо виділити основні складові віртуальної реальності, першою з яких є комп'ютерні технології, які забезпечують технічну підтримку її реалізації, другу складову вбачаємо в існуванні певного соціуму, який за допомогою комунікації та принципу зворотного зв'язку діє на особистість, занурюючи її в альтернативний вид реальності побудований за структурою буденної реальності. Звертаючи увагу на окреслені складові, віртуальна реальність становить один з видів символічної реальності, який базується на основі соціуму та комп'ютерної техніки [84].

Враховуючи психологічну основу віртуальної реальності, що створюється людиною під впливом емоцій та переживань, які відбуваються в самообразі особистості, приведемо наступний опис засобів створення віртуальної реальності: «Відчуття характеру проходження психічних процесів у самообразі й є віртуальні переживання, й ці переживання утворюють віртуальну реальність [125, 54]». З іншого боку на емпіричному рівні, базуючись на пост-структуралістських позиціях, віртуальна реальність характеризується: «(...) як продукт засобів інформації та комунікації, як їх породження, хоча й такий, що володіє своїми принципово, відмінними від них характеристиками, – незважаючи на те, що вона розширюється за своїм значенням й масштабами далеко за межі цих засобів [178, 55]». Являючись за своєю сутністю продуктом сполучення двох ключових ресурсів сучасного суспільства – засобів інформації та комунікації, віртуальна реальність має специфічні якості, які в певній мірі характерні й для її складових компонентів, до них належать породженість, актуальність, автономність, інтерактивність [125, 33, 46–47]. Породженість відповідає за існування хоча б однієї паралельної реальності на фоні якої, дана реальність буде здаватися

віртуальною, при чому існування віртуальної реальності повністю залежить від функціонування константної паралельної реальності, з її зникненням зникає і віртуальна реальність. Автономність віртуальної реальності стосується двох її формуючих характеристик: часу та простору, а саме даний тип реальності утворює власний простір з певним перебігом часу. Характеристика інтерактивності зображує реальність як відкриту систему, що може взаємодіяти не тільки з усіма видами реальностей, але й з породжуючою її реальністю. Стан існування віртуальної реальності в даному місці на визначеному часовому проміжку описує параметр актуальності, верифікація якого можлива лише при наявності «материнської» реальності, тобто такої, що породжує віртуальну.

Зважаючи на виділені компоненти віртуальної реальності, все ж можемо констатувати унікальність кожного окремого виду реальності, відмінність його від інших. Однак, створення тієї чи іншої віртуальної реальності не є спонтанний процес, кожна зі створених реальностей відповідає заданим цілям, осмислення яких передувало їх створенню. Зважаючи на дану категорію виділяють чотири типи віртуальних реальностей [155, 59–61]: імітаційні, умовні, прожективні та прикордонні. Назва імітаційних реальностей повністю характеризує їх мету, а саме відображати імітації певного стану в межах реального світу. У сфері освіти мова йде про створення різноманітних програм для виконання людиною дій певного роду. Метою умовних віртуальних реальностей є слугувати альтернативними для константної реальності, тобто вони виступають у якості моделі до вже існуючого середовища. До цього типу, в рамках дистанційного навчання, відносяться різні види подання навчальної інформації, що утворюють моделі умовної віртуальної реальності, а саме електронні підручники, Інтернет-довідники, навчальні матеріали розміщені на оптичних дисках. Прожективні віртуальні реальності формуються задля відображення певних ідей, законів.

В освітній сфері вищезгадані реальності застосовуються з метою наочності, так деякі курси дистанційного навчання містять програми демонстрації дії фізичних, хімічних законів та ін. Тип прикордонних віртуальних реальностей містить в собі поєднання звичайної та віртуальної реальності, тобто елементи віртуального середовища вводяться в реальне життя людини. Даний тип віртуальної реальності широко застосовується в науці й техніці, знайшов він своє використання й в освітній сфері. В дистанційному навчанні до нього належать різні типи комунікативного зв'язку: організація відео конференцій, форумів, використання віртуальних аудиторних (білих) дощок, що дозволяє видозмінити стандартну реальність, додавши до неї елементи віртуальності, тим самим отримуючи в результаті прикордонну віртуальну реальність.

Людина є основною діючою силою породження віртуального простору, головною ознакою якого є комунікативність, що пов'язана з основною потребою людини у спілкуванні, виходячи з її соціальної природи: «Кожна людина як індивідуальна, так і соціальна, тому, навіть залишаючись один-на-один з комп'ютером, шукає можливості самореалізації в квазисоціумі. Соціальність проявляється через бажання встановити комунікативні відношення з іншими людьми, вступити з ними у контакт [11, 433]». Більш того, саме існування віртуального середовища не можливе без комунікації, без взаємодії учасників навчального процесу. Зважаючи на постійну наявність комунікації у віртуальному просторі, спроможність віртуального простору її провадити та підтримувати, можемо сказати, що віртуальна реальність є комунікативною технологією, параметри якої задаються відправником повідомлення під час його взаємодії з одержувачем. На нашу думку віртуальна реальність включає в себе всі комунікативні технології, що діють на базі комп'ютерної техніки, а саме технології аудіо та відео конференц зв'язку, технології гіпермедіа та інтерактивні CD-програми, віртуальні аудиторні (білі) дошки, електрону пошту та ін. Комп'ютер розглядається як засіб створення віртуальної реальності, але в кожному випадку присутній свій тип віртуальності.

Без сумніву існує багато переваг застосування віртуальної реальності: в освітній галузі, однією з форм застосування є допомога в створенні ситуацій подібних до реальних з метою відпрацювання певних навичок, в більш ширшому, загальному плані, вона відмічається у ролі універсального «екзистенціоналу» сучасної філософії [178, 70]. В епоху тотальної глобалізації, інформаційної та освітньої кризи відмічається її спроможність створювати альтернативний, допоміжний світ для порятунку людини. Визначена ситуація характеризується наступним чином: «(...) віртуальна реальність предстала в сучасному світі в самому загальному змісті як засіб і спосіб об'єднати світ, що розпадається на частини, (...) [178, 70]». Крім цього, віртуальна реальність спроможна збагатити людину шляхом розвитку в ній навичок роботи з новими технологіями (навичок отримання та відпрацювання знань у різних сферах виробництва). У віртуальному середовищі особистість спроможна приміряти на себе різні соціальні ролі, що підтримує налагодження сприятливих відношень з оточуючими, сприяє порозумінню індивідів [165]. Отже, метою утвореного простору є заспокоєння особистості, показ шляхів вирішення проблеми та допомога у взаємодії з реальним світом.

Нажаль, віртуальна реальність має ряд суттєвих недоліків. Розум людини не становить більше цінності, а його розвитку не приділяється належна увага, адже мислить за індивіда машина, а він виконує механічні дії під тиском автоматично виданих інструкцій. Всіляка

креативність відпадає за відсутністю необхідності, адже машина діє згідно раніше закладених етапів алгоритму, який користувач техніки не може змінити. Свобода людини обмежується. Технічні досягнення замість того, щоб надати особі вільний простір та час для саморозвитку ставлять її в жорсткі рамки, де життєво необхідно не відстати від автоматички.

Автоматизація людської поведінки призводить до кардинальної зміни способу мислення особистості. Ідеї, що є виразами думок інструменталізуються й переходять до категорії речей. Страждає й засіб вираження ідей – мова. Вона, втрачаючи свій ідеальний бік, низводиться до інструмента [49, 213]. (Див. Додаток 15) Слова, речення отримують суто символічне значення для технічної релевантності внесення їх в мережу та існування в ній. Семантичне підґрунтя слова перестає бути основним, особливо у випадку складного його вираження, коли незважаючи на контекст свого розміщення воно замінюється на такий аналог, який зручніше кодується у системі.

Невивченість наслідків застосування віртуальної комунікації між людиною та людиною за допомогою комп'ютерних технологій лякає вчених, що характеризують даний вид взаємодії як псевдокомунікацію [113, 51]. Комунікація розглядається у якості передання інформації не тільки на лінгвістичному, вербальному рівні, але й на екстра лінгвістичному. Мова йде про передачу емоцій, що при звичайному спілкуванні зображуються рухами, жестами, мімікою, проте в умовах комп'ютерної комунікації ступінь виразу емоцій є заниженим: вираження їх графічним чином, наприклад, застосовуючи так звані смайлики, є недостатнім для адекватного сприйняття дійсності. Дослідники роблять висновок про позбавлення комп'ютеру емоцій, що не можуть бути змодельовані або замінені. З іншого боку, незважаючи на складнощі, що виникають при передачі емоцій, комунікативний процес є зручним та не несе за собою ніяких соціальних наслідків, тобто визначаємо ще одну приховану загрозу віртуальної реальності – соціальну безвідповідальність. Безвідповідальність є одним з компонентів характеристики комфортності віртуальної реальності, яку виділяють стосовно віртуального середовища. Оскільки користувач сам є автором своєї реальності, що заснована на його персональному досвіді, то він створює прийнятну для себе, комфортну віртуальну реальність. Звідси, постає проблема занурення людей у віртуальний простір, який є більш зручним в порівнянні зі звичайним. Прикладами цього можуть слугувати віртуальні побачення, шлюби та сім'ї в мережі Інтернет.

Бажання людини втекти від реальності, сконструювати, створити власну, втілилось у загрозі зруйнування цілісності самої людини. Розщеплення навпіл обумовлює кризу стану людської свідомості, яку характеризують як роздвоєння особистості. З одного боку,

включаючись в процес пізнання, людині потрібний діалог з власним «Я», в наслідок якого, вона отримує можливість поглянути на предмет роздумів з іншої точки зору, проте при постійному підтриманні стану роздвоєння два суперечливих «Я» не зводяться до одного та існують паралельно. Останній стан є хворобливим, він призводить до руйнації особистості людини [129, 52–53].

В ході роботи в різноманітних Інтернет-форумах, прослідковуємо тенденцію до зміни віртуального образу особистості. Більш того, спостерігається віддалення індивіда при віртуальному спілкуванні від тих людей, що знають його в реальному житті, які зможуть викрити його неправдиві риси, вигадану особистість. Підґрунтям цього вважають наявність певної соціальної гри, яка характерна для підлітків та реалізується через спілкування у чаті [167, 130–131]. Переважна більшість учасників віртуальної комунікації приховують свою вигадану особистість від третіх осіб, що не беруть участі у спілкуванні. Користувачі дистанційних курсів, які не завжди мають підлітковий вік, досить часто вносять вигадані характеристики в обов'язкові параметри при реєстрації. Вчителі дистанційних курсів підтверджують не бажання учнів реєструватися, якщо цього не вимагає програма дистанційного курсу [234, 53]. Все це є наслідками панування явища комп'ютерного відчуження, спровокованого соціокультурною ситуацією кінця ХХ століття [11, 424].

Стрімке становлення інформаційного суспільства принесло з собою не тільки позитивні наслідки якісного прориву в науці та техніці, а й негативні – швидка зміна соціокультурної ситуації, введення нових технологій, постійне оновлення знань призводять до того, що життєвий простір людини починає змінюватись швидше ніж вона спроможна до нього адаптуватися. На фоні цього продукується незадоволення світом, власною особистістю, виникає бажання створити власний простір за власними правилами, відкоригувати чи змінити особистість. Результатом є занурення особистості у віртуальний простір, відчуження її від реального світу. Факт створення віртуальної реальності характеризують як бунт проти умов дійсності, з одного боку, з іншого: «Зміст проекту полягає в тому, щоб сконструювати сферу віртуальної реальності в межах (а не у сні, що важливо) емпіричної соціальної реакції контролю й онтологічної відповідальності. При цьому віртуальна реальність повинна мати одночасно як „онтологічні переваги” реальності, так і привілеї свободи від неї [178, 83]». В даному випадку віртуальна реальність постає негативним фактором, оскільки дає можливість людині уникнути відповідальності за свої вчинки, надає безмежну свободу. З іншого боку, позитивним фактором служить те, що людина може розкритися в рамках віртуальної реальності, розповісти про проблеми, показати такі свої якості, які вона боїться продемонструвати у реальному житті. Проте, дана перевага породжує ще одну негативну тенденцію –

створення та існування великої кількості неістинної інформації, яку продукує сама людина у віртуальному світі [155]. Причини таких дій можуть бути різні: починаючи від бажання людини стати іншою особистістю, сприйняти кращі на її думку якості, від осмислення повної безвідповідальності та уникнення покарання за свої дії.

Однак, вищеперелічені недоліки віртуальної реальності спроможна усунути відповідальність індивіда перед іншими. Як показує філософська розвідка, здійснена І. Степаненко [174], саме комунікативне середовище є плідним для формування та осмислення феномену відповідальності. Віртуальна реальність не є апріорно негативним явищем, як і будь-який інструмент її можна використати на шкоду чи на користь. Надаючи можливість конструювання елементів реальності, вона може бути використана в основі тренажерів, спрямованих на відпрацювання здобутих навичок у певних ситуаціях.

Щодо сфер використання віртуальної реальності, то як було відмічено вище, вона широко застосовується у дистанційному навчанні з метою моделювання навчальних ситуацій, створення та підтримання взаємодії учасників навчального процесу (учнів, викладачів, експертів) з метою продукування нових знань, досягнення високих результатів навчання.

*Підсумовуючи вищезазначене акцентуємо наступне*

- Віртуальна реальність створюється не лише за допомогою комп'ютерних технологій, кінематограф, літературні джерела також породжують певний тип реальності, що ми можемо назвати віртуальним.

- В час неконтрольованого продукування інформації віртуальна реальність є засобом спроможним об'єднати світ, допомогти людині не загубитися в ньому.

- Комунікативні технології, що застосовуються в рамках дистанційного навчання, в тій чи іншій мірі, породжують віртуальну реальність, надаючи можливість спілкування у віртуальному середовищі незважаючи на параметри розбіжності часу та простору.

- В комп'ютерній віртуальній реальності, на відміну, наприклад, від кінематографічної, людина виходить з пасивного стану, виступаючи проектувальником нового середовища, вона активно використовує комунікативні технології, що допомагають їй в цьому. Так, технології відео-конференц зв'язку створюють імітацію конференції, виступаючи у якості прожективних віртуальних реальностей. Крім цього, у дистанційному навчанні використовуються віртуальні аудиторні (білі) дошки, форуми та інші комунікативні технології, що дозволяють поєднати стандартну реальність з віртуальною.

## **Розділ V**

### **Праксеологічна взаємодермінованість основних факторів інтенсифікації комунікативної активності в системі дистанційного навчання**

#### **5.1. Шляхи забезпечення інтенсифікації навчального процесу**

Параметр інтенсифікації є важливим параметром моделюючим розвиток будь-якої системи та її складових. Особливо актуальним поняття інтенсифікації стає в період трансформації суспільних відношень, переходу їх на якісно новий рівень. Кінцевою метою розвитку інформаційного суспільства є втілення ідеї побудови суспільства знань, що стане наступною сходинкою еволюції людства. Проте, на даному перехідному етапі створення неконтрольованих інформаційних потоків є дестабілізуючою силою системного балансу. Особливо це стосується освітньої системи, де інформаційна криза призводить до появи нових знань, за освоєнням яких не встигає система освіти. Зміна парадигмальних відношень між вчителем та учнем з одно направленої комунікативної дії в бік учня до двосторонньої взаємодії, впливає на розвиток та застосування комунікативних технологій. На фоні цього знижується ефективність традиційного навчального процесу, не здатного відповідати новим вимогам розвитку. Визначається необхідність дослідження та впровадження принципів інтенсифікації навчального процесу, складовою якого є взаємодія учасників навчання. Вивчення факторів інтенсифікації комунікативного процесу дозволить підвищити ефективність взаємодії вчителя та учня, що позитивно відобразиться на всьому процесі навчання, надасть інструменти по його оптимізації.

Процес інтенсифікації передбачає необхідність наявних змін для підвищення результативності будь-якого процесу. О. Урсул [72], досліджуючи дане питання, наголошує на необхідності змін кількісних та якісних задля підвищення інтенсивності науки та виробництва. Зокрема, визначається залежність інтенсифікаційного процесу від взаємодії чотирьох складових – потреби, суб'єкта, засобів та предмета. Причому суб'єкт, засоби та предмет належать до виробничих сил, з них розпочинається будь-яка діяльність виробнича, наукова чи освітня, як в нашому випадку, а потреба формує нагальність та координує напрямок розвитку будь-якої діяльності.

З іншого боку, фактор часу є одним з головних в процесі інтенсифікації, оскільки ведучи мову про інтенсивність того чи іншого процесу, ми, в першу чергу, порівнюємо результати з часовим проміжком за який вони були отримані.

Дуже часто категорія інтенсифікації застосовується разом з категоріями ефективності та оптимізації. Розглянемо дані категорії з метою встановлення взаємозв'язків між ними. Під інтенсифікацією ми розуміємо якісне посилення будь-якого процесу, в нашому випадку, посилення процесу комунікації в рамках дистанційного навчання. Виходячи з мети інтенсифікації навчального процесу: боротися з втратами часу за підвищення якості навчання [9, 12], визначаємо залежність процесу інтенсифікації від ефективності навчання, що характеризує якість отриманих результатів й тісно пов'язана з поняттям оптимальності [25, 6] в процесі навчання, тобто з застосуванням найбільш ефективної технології з метою отримання найкращих результатів на виході даної технологічної системи. Нашу думку про зв'язок інтенсифікаційного процесу з процесом підвищення ефективності підтверджує О. Урсул [72, 19], наголошуючи на визнанні процесу інтенсифікаційним навіть за наявності сталих засобів виробництва, якщо при цьому якісно змінюються інші компоненти, що гарантують ріст ефективності.

Ефективність будь-якої системи, в тому числі й навчальної, залежить від факторів організації навчального процесу. Розглянувши взаємозалежність процесу інтенсифікації та ефективності, стверджуємо, що процес інтенсифікації залежить від ефективності навчання, яка, в свою чергу, базується на факторах організації навчального процесу, але не всі фактори, що підвищують ефективність навчання неминуче ведуть до підвищення рівня інтенсифікації. За визначенням ефективність оцінюється як досягнення раніше запланованої цілі та розглядається у якості певного результату по її досягненню [9, 26], але час досягнення даної мети не є лімітованим. На противагу ефективності, інтенсифікація означає посилення, тобто досягнення максимальної ефективності за мінімальну одиницю часу. Звідси, розглядаючи категорію інтенсифікації при застосуванні її до різного роду процесів, говорять про збереження часу крім досягнення ефективності. Так, розглядаючи інтенсифікацію інформаційних процесів, визначають мету інтенсифікації інформації в економії часу при її зборі, зберіганні, переробці та використанні [13, 246].

Ефективність системи визначається, також через ефект, який створюється в системі під впливом оптимізуючих чинників. Показник ефективності системи є відносним, в великій мірі він залежить від визначення ефекту в широкому чи вузькому плані. В вузькому плані створення належного ефекту пов'язують з застосуванням виробничих ресурсів, сприятливе введення яких в процес виробництва здатне призвести до виникнення ефекту, що спостерігається у виді прибутку. В широкому плані ефект є складовою частиною ефективності, яка представляє собою суму абсолютних та відносних показників [171, 34]. Тобто, ефект, результат будь-якого процесу може виражатися у вигляді прибутку (економічного чинника), в цьому випадку ефект є



абсолютною величиною або у вигляді відносної величини, де ефектом є вдосконалення дії системи, покращення результатів діяльності, впливу системи за сумою показників.

В ході розгляду питання ефективності навчання російська дослідниця О. Полат [140, 71–77] виявляє залежність ефективності навчання від поняття «якості навчання». Під якістю навчання вона розуміє організацію взаємодії між вчителем та учнями, створену відповідно до концепції навчання згідно з вимогами існуючої суспільної формації та спрямовану на розвинення компетенцій учнів, які забезпечать їм високий рівень конкурентно спроможності на ринку праці. Додамо до визначення якості навчання наступне. Якість навчання конкретної особи визначається не тільки рівнем конкурентно спроможності її знань відразу після закінчення навчання, а й закладеними навичками по підтриманню даного рівня протягом часу професійної реалізації особистості.

Комунікативна складова виокремлюється при визначенні якості навчання, адже якість навчання залежить від організації взаємодії між вчителем та учнем, проведення та підтримання якої не можливе без врахування природи загального явища комунікації та часткового його випадку – електронної комунікації, застосування відповідних комунікативних технологій.

Діяльність комунікативної системи, як і системи навчання, залежить від поєднання трьох факторів: методів викладання, стимулювання та контролю [15, 9]. Якщо методи викладання, вибір комунікативних технологій та стимулювання, підвищення мотивації по їх використанню застосовуються з певною долею успішності в дистанційному курсі, то фактор контролю комунікативної взаємодії більшість розробників дистанційної продукції уникає. Ми хотіли би зупинитись на даному факторі.

В кібернетиці процес управління представляє собою безпосередній вплив керуючого елемента на всі компоненти системи у відповідності з заданою діяльністю елементів, що перевіряються, з метою отримання попередньо визначеного результату [9, 29]. Ефективність будь-якої системи не в останню чергу залежить від правильного підходу до управління даною системою, адже перевірка правильної діяльності системи, відповідності результату її дії заданим цілям, здійснюється за допомогою апарату управління.

Застосовуючи це твердження до випадку інтенсифікації комунікативного процесу в межах дистанційного навчання можемо прослідкувати наступні взаємозв'язки. Підвищення результативності комунікативного процесу за відведену одиницю часу, тобто інтенсифікація процесу комунікації залежить від ефективного управління процесом навчання, а саме моніторингу цілей та методів викладання, визначених на початку курсу. Ефективність управління процесом навчання, в свою чергу, залежить від оптимізації

навчального процесу, а саме від дослідження та завдання цілей навчального блоку та досконального вивчення методів їх досягнення, співставлення отриманих результатів проходження навчального блоку з початковими цілями та корегування методів їх досягнення у разі потреби. Фактор оптимізації навчального процесу пов'язаний з фактором підвищення ефективності засвоєння знань, тобто зі застосуванням ефективних методик запам'ятовування знань, оперування ними.

Отже, інтенсифікація роботи системи, в тому числі комунікативної, залежить від фактору контролю, а саме від моніторингу управління навчанням, контролю навчального процесу тощо. В рамках процесу навчання одним з елементів контролю за його ефективністю може виступати комунікаційна модель учень-викладач, що має логічну структуру діалогу між учасниками. (Див. Додаток 16) При цьому, даний зв'язок не є апріорним, а підтримується зі згодою учня та за допомогою специфічної стратегії з боку викладача [135, 31]. Описаний діалог спрямовує учня на вибір оптимальних методик навчання, оцінює стан навчального процесу на кожному етапі викладання матеріалу, здійснює корегування навчального процесу, щодо відповідності цілям та застосування відповідних методів навчання.

Одним з головних факторів, що впливає на ефективне управління навчальною системою, наряду з визначенням цілей та задач навчання, форм й методів, очікуваних результатів, є побудова взаємозв'язаних дій педагога та учнів [8, 10]. Управління системою не можливо без зв'язку, що потрібний для об'єднання системи управління в інформаційному аспекті, тобто комунікація та управління є двома взаємопов'язаними процесами єдність яких відображається в знанні [183, 74]. Діалог застосовується у якості одного з елементів управління комунікативною системою, що здійснюється аналогічно до управління педагогічним процесом. Головним елементом діалогу, що може виступати у синхронній чи асинхронній формі, є зворотній зв'язок. Саме за допомогою зворотного зв'язку викладач може прослідкувати стан системи по відношенню до учня та вчасно змінити зв'язки в системі чи в її частині шляхом заміни способу викладення матеріалу, його контролю, комунікативних технологій, що використовуються тощо.

Управління навчальним процесом, що здійснюється за допомогою комунікації, спрямоване на перехід від незнання до знання, результатом чого є засвоєння певного об'єму знань, отримання набору навичок та вмінь. Отже, можемо сказати, що педагогічна комунікація заснована на знаннях, якими оперують учасники навчального процесу при взаємодії один з одним. Результативність взаємодії залежить, переважним чином, від чіткої та логічної структури знань, на якій базується комунікативний процес.

В дистанційному навчанні всі знання структуровані й складають задачу, яка виступає у вигляді: «впорядкованої сукупності дій» [5, 111]. Діалог визначається: «(...) регулятором спільної діяльності партнерів на всіх стадіях вирішення задачі (...) [5, 111]». Отже, визначаючи критерій ефективності діалогу, відмічаємо мінімальну кількість взаємодій по вирішенню певної задачі.

Характерна риса поняття інтенсифікації, що описується як напруга, визначається у високій концептуальній наповненості процесу взаємодії. Під концептуальним змістом ми маємо на увазі високий ступінь наповненості знаннями комунікативного процесу. З іншого боку, процес інтенсифікації комунікативної взаємодії залежить від швидкості проходження даного процесу, адже оптимальна швидкість досягнення мети спілкування прискорює комунікативний процес.

Ведучи мову про інтенсифікацію педагогічного процесу Ю. Бабанський [14] робить наголос на пришвидшенні темпу навчальної, суспільної та трудової діяльності учнів, підвищенні напруженості задач, що пропонуються в навчальних та виховних цілях до максимально можливого рівня при одночасному зберіганні доступності до їх розуміння та виконання. Визначається необхідність посилення цілей навчання, що вимагають інтенсивної роботи мислення, задіяності всіх здібностей особистості. Зокрема, визначають ряд характеристик цілей при здійсненні процесу інтенсифікації навчання [14]: напруженість, досягненість, усвідомлення, перспективність та пластичність. Оскільки процес комунікації є складовою частиною навчального процесу, то визначаємо можливість застосування поданих цілей з метою інтенсифікації комунікативного процесу. Напруженість комунікативної взаємодії визначає максимальну задіяність учня у процесі комунікації, в якому цілі поставлених комунікативних завдань повинні бути реальними, а необхідність їх досягнення має усвідомлюватись кожним учнем, як й їх перспективність, тобто орієнтованість на майбутнє. Зміна навчального матеріалу, способу його викладання та форми комунікативної технології має відображатись у пластичності цілей, їх гнучкості стосовно вимог сьогодення.

Вище перелічені цілі є універсальними й застосовуються при визначенні ефективності навчальних програм, основними вимогами до яких є висока ступінь адаптації до змінних умов навчання, відповідність рівню підготовки учня [25, 28]. До них додають максимальну інформативність, багатоплановість навчального матеріалу, який створюється виходячи з потреб учня, наявність варіативної частини, що формується згідно з пропозиціями та перевагами кожної особистості, націленість інформації на майбутній розвиток галузі, яка вивчається.

З метою інтенсифікації процесу навчання застосовується підвищення мотивації учнів, що виражається у зверненні до інтересів

учнів, заохоченні навчальної діяльності, підтриманні інтересу до процесу навчання, отриманні та врахуванні побажань учнів за допомогою провадження обов'язкового зворотного зв'язку між учасниками навчального процесу.

Проводиться процес подальшого вдосконалення комунікативних технологій. В процес електронного навчання привносяться елементи звичайного процесу навчання для створення комфортних умов проведення навчального процесу, прискорення адаптації учнів у новому середовищі. Наприклад, виникнення вайт борд (електронних білих дощок), ми пов'язуємо саме з провадженням процесу адаптації при якому наявність старого елемента в новій системі сприяє пришвидшенню сприймання даної системи, усуває психологічний дискомфорт, викликаний діяльністю у незнайомому середовищі. Крім цього, використання електронної білої дошки посилює інтерес учнів до нових можливостей застосування традиційних елементів навчання в інноваційному інформаційному середовищі. Використання графіки, анімації, поєднання різних комунікативних технологій, наприклад, проведення відео конференції з використанням електронної білої дошки, спрямоване на утримання високого рівня зацікавленості учнів в процесі навчання. Однак, при надмірному застосуванні спеціальних ефектів (графіки, анімації, звукового супроводу та ін.) очікуваний результат може виявитись прямо протилежним, оскільки увага учня під час взаємодії з вчителем, іншим учнем буде розсіюватися, що негативним чином позначиться на результаті подальшої взаємодії.

В нашому випадку інтенсифікації комунікативної активності в системі дистанційного навчання маємо на увазі підвищення рівня якості комунікації між учасниками навчального процесу з метою досягнення максимальної ефективності, результативності процесу комунікації за мінімальну одиницю часу.

Роздивляючись процес комунікації в дистанційному навчанні ми не можемо обмежитись однією стороною призмою технологічного розгляду комунікативних технологій та умов їх запровадження, нас, також, цікавить й лінгвістичний бік процесу комунікації, а саме підвищення ефективності, інтенсифікації процесу комунікації шляхом врахування її мовних чинників.

Перш за все, будь-яка комунікація представляє собою процес по передачі певних функцій. Виділяють наступні комунікативні функції: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну [86, 53]. Інформаційно-комунікативна функція відповідає за передачу інформації в ході комунікації, при цьому інформація в процесі будь-якої взаємодії представляє собою набір кодів, а за її сприйняття та породження відповідають процеси декодування та кодування відповідно. Слід погодитися з тим, що здійснення комунікативного впливу можливе лише за умов існування спільної, схожої системи кодування та декодування між адресатом та

адресантом повідомлення. Натомість, не можливе стовідсоткове співпадання систем кодування та декодування між комунікантами. Однак, в умовах існування великої різниці в тезаурусах, системах представлення знань на основі яких відбувається комунікація, здійснення процесу комунікації є неможливим у зв'язку з відсутністю загального підґрунтя, що забезпечує обмін інформацією [166, 58], а для проходження даного процесу необхідною видається наявність частково спільних тезаурусів або таких, що перетинаються.

В умовах ідеальної комунікації комуніканти повинні володіти не тільки спільним кодом (системою кодів мови), але й мати однакові значення під кожним конкретним поняттям. Наведемо наше трактування загальновідомого прикладу з дослідження словарних асоціацій. Візьмемо слово «дитинство» при передачі його кодом української мови, який в даному випадку є однозначним, кожен учень видасть своє значення, розуміння даного слова. Один уявить стару бабусину хату та запах пиріжків з вишнею, хтось згадає улюблену іграшку – дерев'яного коника, а інший буде відтворювати гонки з другом на велосипедах. Все це свідчить про унікальність кожної особистості, яка інтерпретує уніфікований мовний код виходячи з власних асоціацій та спогадів.

Але, якщо кожен комуніканти вкладає в слово свій власний зміст як можна досягти взаєморозуміння? Слово, що є повідомленням за своєю сутністю, складається з визначеної послідовності знаків, що несуть певний зміст. Якщо в межах однієї мови адресати розуміють визначений набір знаків однаково, то зміст в дані знаки кожен вкладає свій. Однак, виходячи з того, що в змісті слів є дещо загальне [129, 72], тобто наявний спільний сектор перетину змісту, комуніканти мають змогу розуміти один одного, збагачуючи при цьому власний зміст слів новими відтінками та значеннями.

З іншого боку, кожна мова має полісемантичні слова, значення яких не можливо встановити без конкретного контексту їх вживання. Ознакою життєдіяльності мови є відповідність її апарату науково-технічному прогресу, що позначається на виникненні нових слів, збагаченні значень старих. Явище полісемантизу завжди присутнє в мові, воно підтримується розвитком мови. Визначаємо, що задля провадження ефективного діалогу комуніканти мають діяти у середовищі спільного контексту, підтримання якого в загальному плані є важливим для існування самої мови.

Про необхідність комунікантів діяти в межах одного поля мовних кодів говорить також Ю. Габермас, наголошуючи на факторі подолання контекстної залежності інтерпретацій комунікантів. Проблема полягає в невпевненості комунікантів у використанні схожих практик та припущень, тобто не співпадання мовних кодів приводить до того, що адресат не в змозі піддати інтерпретації думку адресанта або інтерпретує її не вірно. Причину цього явища, окрім

різниці між кодами мови, Ю. Габермас [194, 43–44] вбачає у недосконалому володінні комунікантами знаннями, що претендують на широку значимість. Як бачимо, володіння одним мовним кодом є недостатнім для проведення ефективної комунікації, обізнаність комунікантів у сфері знань з широким значеннєвим потенціалом виступає ще одним фактором, який сприяє проведенню процесу продуктивної комунікації.

Регуляційно-комунікативна функція процесу спілкування визначає напрямки організації комунікації, у випадку дистанційного навчання, саме вона допомагає організувати навчальний процес, тим самим підвищуючи його результативність.

В свою чергу, афективно-комунікативна функція теж є не менш важливою, оскільки підвищує мотивацію студента за допомогою передачі емоцій в процесі спілкування. Самооцінку студента можна збільшити за допомогою передачі підтримки чи похвали в межах комп'ютерної програми, наприклад, на вдало виконане завдання система може реагувати репліками: «Ви успішно справились з поставленим завданням» або «Молодець, ви розв'язали подану задачу». Багато розробників дистанційних курсів недбало відносяться до цієї функції спілкування, але саме вона налаштовує учня на роботу, підвищує його мотивацію, робить систему більш привабливою для користувача, адже часто доводиться чути, що комп'ютерна система дистанційного навчання є бездушною та неспроможною реагувати на події, що відбуваються. Правильне програмування афективно-комунікативної функції здатне забезпечити позитивне налаштування учня на роботу та бажання використовувати систему.

Крім застосування усіх мовних функцій в процесі комунікації, ефективність комунікації залежить також від параметру зв'язності комунікативно-предметного поля, що представляє собою взаємодію комунікантів в межах фізичного та інформаційного середовища в певному часовому проміжку. Зв'язність, за О. Власовою [41, 89], виражається в співставленні фізично-інформаційного простору зі структурою попереднього комунікативного акту, тобто комунікативні акти не подаються відірвано один від одного, а розташовуються в межах певного контексту. Про важливість параметру контексту писав також дослідник комунікації Т. Ван Дейк [35, 35], наголошуючи на необхідності дотримання контексту наступним комунікативним актом, що був заданий попереднім. Контекст відображає фізично-інформаційний простір, який за допомогою часової характеристики утворює середовище існування особистості. Він надає додаткову інформацію для правильного розуміння тексту, пояснює інтенції текстового повідомлення. (Див. Додаток 17)

Досягнення завдання комунікації, на думку О. Лосева [101, 13–14], відбувається завдяки ефективному комунікативному використанню дійсності, що має на меті не просто відобразити

дійсність у свідомості та мисленні людини, але й передбачає активне втручання в неї, вибору з неї тих параметрів, які потрібні людині для спілкування на певному відрізку часу. Показником охоплення людським мисленням реальної дійсності є мова, тому що саме вона виступає посередником між дійсністю та мисленням.

Оптимізація взаємодії між учасниками навчального процесу, підвищення ефективності даного процесу відносно одиниці часу є метою процесу комунікації дистанційного навчання. Сучасні дослідники визначають головним параметром поняття інтенсифікації: «максимально можливу активність учителя та учнів» [116, 18] в процесі навчання або в процесі проведення уроку, модулю як складової його частини. Вважаючи параметр активності головним в ході навчального процесу, ми визначаємо за основну його складову процес комунікації без якої активність вчителя та учнів складно собі уявити. Саме при тісній взаємодії вчителя та учня відбувається справжній процес навчання, адже: «Для того ж, щоб зрозуміти, що говориться, необхідна участь у комунікативній дії [194, 39]». Тільки двосторонній комунікативний процес може вплинути позитивно на процес навчання, тільки кооперація з боку вчителя та учня дасть результати, але як часто ми спостерігаємо односторонній вплив: монотонне пояснення з боку вчителя, неврахування інтересів та побажань учнів, як наслідок відмова учнів від взаємодії. Незадоволення проходженням навчального процесу впливає на втрату мотивації учнями, що позначається на небажанні вступати у спілкування. Це, в свою чергу, призводить до різкого зниження кількості комунікативних актів, їх інтенсивності, руйнації процесу двосторонньої комунікації взагалі.

Аналізуючи процес інтенсифікації комунікативної активності в межах дистанційного навчання, ми прийшли до необхідності виділення двох груп факторів які впливають на даний процес. Перша група факторів залежить, безпосередньо, від організації навчального процесу. Процес комунікації не здійснюється виокремлено, а проходить у контексті процесу дистанційного навчання, тому логічно визначити вплив останнього на проходження процесу спілкування й залежність його ефективності та інтенсифікації від чинників, що оптимізують сам процес навчання. Другу групу факторів, що впливають на процес комунікації, ми визначили через аналіз самого поняття комунікації, тобто через проведення аналізу тих факторів від яких залежить інтенсивність комунікації, й як наслідок комунікативного процесу.

Інтенсифікація представляється нами як досягнення максимальної ефективності за мінімальну одиницю часу. Інтенсифікація процесу навчання виступає складовою багатоглядного явища якості навчання, що передбачає отримання учнем високого результату навчання та здобуття навичок по проведенню

навчального процесу протягом часу професійної реалізації особистості. Основою педагогічної комунікації є знання, що організуючись в логічні та чіткі структури під дією комунікативних актів впливають на загальну результативність комунікативного процесу та процесу навчання в цілому. Критерієм ефективності педагогічного процесу служить інтенсифікація процесу комунікації, головною рисою якої є економія навчального часу через мінімальну кількість результативних взаємодій, спрямованих на вирішення поставленого завдання.

## ***5.2. Дослідження існуючих факторів інтенсифікації комунікативної активності***

В ході дослідження факторів інтенсифікації комунікативної активності, ми будемо розглядати поняття інтенсифікації не просто виходячи з його перекладу як посилення, а як посилення впливу через підвищення результативності. Така концепція була нами вибрана через те, що у випадку навчання, а саме дистанційного навчання, комунікація не є самоціллю та її посилення без підвищення результативності не буде мати сенсу. А розглядаючи інтенсифікацію комунікативної активності через посилення її результативності, іншими словами через підвищення якості комунікативних актів, а не їх кількості, ми можемо сказати, що результативність комунікації, її оптимізація впливає на якість всього процесу дистанційного навчання, отже, й на результат навчання.

Актуальність вивчення факторів інтенсифікації комунікативної активності виявляється в необхідності прискорення процесу здобуття та засвоєння знань, що здійснюється в результаті безпосередньої взаємодії учасників навчального процесу. Існування в середовищі константних «інформаційних вибухів» вимагає від процесу навчання розробки креативних засобів, спрямованих на прискорене засвоєння нової інформації реципієнтами. До освітньої сфери пристає новий напрямок – освіта протягом всього життя.

Забезпеченням зростаючих з кожним роком освітніх потреб споживачів займається новий напрямок – дистанційне навчання, яке, незалежно від параметрів часу та простору, створює віртуальне навчальне середовище для задіяних та потенційних учасників навчального процесу. Одним з інструментів створення та підтримання функціонування віртуального навчального середовища є комунікативні технології, що забезпечують наявність постійного зворотного зв'язку системи, обмін інформацією, знаннями та активне їх засвоєння. Реалізація комунікативних технологій у дистанційній системі навчання залежить від рівня комунікативної активності, що



створюється в середовищі та безпосередньо впливає на ефективність й на кінцевий результат навчального процесу.

Процес інтенсифікації комунікативної активності в системі дистанційного навчання залежить від двох груп факторів. Перша група базується на факторах організації навчального процесу, що також підвищують ефективність навчання, оскільки, насамперед, аналіз комунікативної активності проводиться в рамках дистанційного навчання, друга група факторів виходить з дослідження поняття комунікації та тих чинників, що впливають на підвищення результативності комунікації за одиницю часу.

*Фактори інтенсифікації комунікативної активності в системі дистанційного навчання, що залежать від організації навчального процесу:*

- *осмислення необхідності вступу до процесу комунікації;*

Незважаючи на високу ефективність процесу навчання, кожна хвилинка якого підтримується відповідною комунікативною дією, процес комунікації не має відбуватись за інерцією. Априорі комунікативний процес не зможе досягти навіть найменшої мети без усвідомлення необхідності вступу до нього всіх учасників навчального процесу. Виходячи з цього, навчальні завдання мають бути розроблені та подані таким чином, щоб процес комунікації органічно виводився з них, доповнював та розкривав їх сутність, допомагав у вирішенні навчальних завдань, а не слугував яскравим додатком до цілісного завдання.

- *підтримка мотивації учня;*

Наступним фактором інтенсифікації комунікативної активності виступає мотивація учня, що підтримує та спрямовує подальший розвиток комунікативного процесу. Мотивація учня виступає фактором інтенсифікації всього педагогічного процесу, а не тільки комунікативної його частини. Підвищення мотивації учня може відбуватись за допомогою комунікативного акту між учнем та вчителем в ході якого вчитель апелює до цікавості учня, розширює його кругозір. За допомогою комунікативних технологій учень знаходиться в стані активного чи пасивного спілкування, але незважаючи на пасивність взаємодії учень завжди залучений до процесу комунікації та навчання. Навіть використовуючи асинхронні технології спілкування вчитель здійснює управління навчальним процесом, тобто процес дистанційного навчання, як і будь-який процес навчання, завжди скерований: учень не кинутий напризволяще, а його діяльність, безпосередньо, спрямовується вчителем. З психологічної точки зору даний факт підвищує мотивацію учня, оскільки він відчуває підтримку вчителя, зацікавленість в своїй особі з одного боку, з іншого, чіткий контроль за процесом навчання не дозволяє йому послабити темп вивчення

навчального матеріалу, залишити осторонь невивчену тему, навчальний блок.

- *відповідність виду комунікативної технології, що застосовується, до поставленої мети навчального завдання;*

Надзвичайно важливим, з нашої точки зору, є підбір відповідного виду комунікативної технології, що застосовується в рамках дистанційного курсу, до поставленої мети представленого завдання. Пояснимо поданий фактор на прикладі. Перше ознайомлення учня з навчальним матеріалом, тобто презентацію навчального матеріалу в дистанційному курсі, доцільно провести за допомогою кейс-технологій з мінімальною кількістю комунікативних актів. Це пояснюється тим, що за наявності, так чи інакше, обмеженої кількості комунікативних актів в межах певного дистанційного курсу, більшу їх кількість краще спланувати на етапи закріплення та перевірки навчального матеріалу, які мають проводитись за підтримки різноманітної палітри комунікативних технологій, наприклад, можливе використання систем відео та аудіо конференц зв'язку, синхронного та асинхронного спілкування за допомогою Інтернет технологій та ін. На етапі представлення навчального матеріалу, де відбувається ознайомлення учня з ним, велика кількість комунікативних актів є зайвою, оскільки можливе розсіяння уваги учня на другорядні деталі.

На основі вищевикладеного, стверджуємо залежність інтенсифікації комунікативної активності, в плані досягнення цілей комунікації, через використання адекватної комунікативної технології до мети представленого завдання та етапу навчання на якому воно використовується.

- *здійснення принципу наочності;*

Принцип наочності виступає одним з факторів підвищення ефективності взаємодії комунікантів в ході навчального процесу. На сучасному етапі розвитку людства, життєдіяльність суспільства проходить в світі екранної культури, яка стверджує цінність візуального образу, здатного замінювати графічний символ комунікації, виступаючи, тим самим, самодостатнім комунікативним засобом. Таким чином, комунікація здійснюється на двох рівнях: вербальному та невербальному.

Задля досягнення максимальної ефективності взаємодії при мінімальній кількості комунікативних актів, що й складає поняття інтенсифікації, застосовують подвійний вплив на слухові та зорові рецептори, а саме впроваджується комбінування аудіо інформації з візуальними образами або тексту з відео супроводом. Втіленням цього можуть слугувати подання різноманітних схем, графів з аудіо коментарями або тексту опису властивостей реагентів з подальшою відео демонстрацією реакції між ними. Технологією поєднання зорового та аудіо впливу на учня в дистанційному навчанні виступає

мультимедіа. За даними проведених експериментів, спрямованих на вивчення способу подання інформації та рівня її засвоєння, серед учнів було встановлено наступне: при використанні аудіо каналу в процесі подання інформації її засвоєння становить  $1/4$  від загального об'єму, в результаті візуального подання інформації рівень засвоєння становить  $1/3$  від її загальної кількості, комбінація аудіо та візуального каналів підвищує рівень засвоєння поданої інформації до  $1/2$  від поданого об'єму [168, 35].

- *рівень підготовленості навчальних та методичних матеріалів*, що застосовуються в процесі дистанційної навчальної взаємодії;

Складнощі, з якими пов'язаний процес дистанційного навчання, полягають у відсутності підготовлених методичних матеріалів, що складають основу автономного навчання учня та актів взаємодії учасників навчального процесу. Лінійна структура паперових підручників та посібників є неприйнятною в електронному варіанті, а саме паперові навчальні матеріали мають чітку структуру, руйнація якої призводить до знищення текстових зв'язків, що позначається на сприйнятті тексту та унеможлиблює трансляцію інформаційного ресурсу адресату.

Лінійність текстових підручників у нелінійному інформаційному середовищі створює ілюзію умовної простоти світу, незв'язності окремих його елементів в уяві учня. Наслідки даної освітньої політики впливають на становлення та подальший розвиток особистості: неспроможність розв'язувати складні проблеми, що виникають в реальному житті має свої корені у навмисно спрощених шкільних завданнях, на що неодноразово вказував дослідник синергетики В. Буданов [32, 194]. З іншого боку, загроза розвитку обмеженого світогляду особистості також є результатом лінійності при якій зв'язки елементів однієї галузі науки зі сферами їх застосування в інших наукових напрямках не беруться до уваги.

Вихід з ситуації, що склалася, вбачається у розповсюдженні навчальних матеріалів з нелінійною структурою. Такими навчальними матеріалами виступають гіпертекстові підручники, в яких за допомогою розгалуженої мережі гіперзсилок подається зв'язок об'єкта зі всією сукупністю наукових сфер, де він застосовується. Гіпертекстові навчальні матеріали формують навчальний базис дистанційних курсів, при цьому, якість матеріалів та рівень підготовленості інформації для сприйняття та проведення навчальної взаємодії на її основі стають вирішальними показниками в процесі оцінювання ефективності поданих навчальних ресурсів.

- *відповідна якість передачі комунікативних технологій*;

Розглядаючи фактори інтенсифікації комунікативної активності в дистанційному навчанні, не можемо оминати на перший погляд технічний фактор, але такий, що грає не останню роль в процесі

взаємодії. Це фактор якості комунікативних технологій, що застосовуються в процесі дистанційного навчання. Бажаний вплив від комунікації на реципієнта не здійснюється за низької якості подання комунікативної технології. За умови організації комунікативного процесу необхідно зважати й на технічні параметри комунікативних технологій. Одним з таких параметрів є швидкість передачі даних. На прикладі веб-конференції, дисонанс даного параметру призводить до помітного відставання звуку від зображення, що позначається на затримці передачі графічних даних. Результатом є нерозуміння позиції співрозмовника, яке виражається у неможливості співвіднесення графічного образу схеми з її описом, поясненням та ін. В цьому випадку дуже складно вести розмову про ефективність проведеного комунікативного акту, оскільки його цілі по взаєморозумінню та взаємодії не були досягнуті.

#### Фактори інтенсифікації процесу комунікації:

- *чітка постановка комунікативної задачі;*

Даний фактор виходить з розуміння учнем своєї особистої ролі в процесі комунікації, адже сам цей процес є, перш за все, взаємодією учасників на основі спільного розуміння поставлених цілей. Наявність розмитої, нечіткої комунікативної задачі відображається на низьких результатах комунікації, що висвітлюються за допомогою зворотного зв'язку.

- *забезпечення оптимального управління процесом комунікації (здійснення зворотного зв'язку);*

Оптимізація управління процесом комунікації призводить до ефективного використання комунікації в межах дистанційного навчання. Зважаючи на фактор можливості вільного здійснення комунікативної взаємодії, ми наголошуємо саме на управлінні процесом комунікації, що дозволяє провадити ефективну взаємодію за одиницю часу, інтенсифікуючи, тим самим, процес комунікації. Інструментом, що дозволяє здійснювати управління процесом комунікації, є зворотній зв'язок між вчителем та учнем, який виявляє та усуває недоліки, припущені помилки даного процесу.

За формою проведення, зворотній зв'язок відбувається синхронно чи асинхронно, тобто учасники комунікації знаходяться в одному часовому проміжку або віддалені у часі. Вибір певної форми зворотного зв'язку залежить від поставленої мети комунікації, типу навчального завдання та очікуваного результату.

- *підвищення рівня інтерактивності;*

Підвищення рівня інтерактивності, що впливає на інтенсифікацію комунікації, ми розуміємо в плані збільшення кількості ефективних актів взаємодії за одиницю часу, тобто чим інтенсивніше, в плані продуктивності, буде комунікація на певному відрізку часу, тим менше таких відрізків може знадобитися в ході навчального процесу. Інтенсифікація провадиться з метою

збереження часу, за рахунок підвищення ефективності комунікативних актів.

- *підготовленість процесу комунікації з метою досягнення мети спілкування;*

Виділивши даний фактор, ми наголошуємо на необхідності попереднього планування процесу комунікації вчителем, як синхронної, асинхронної, так й змішаної.

Розуміючи синхронну комунікацію як таку взаємодію, що проходить між учасниками навчального процесу в одному часовому проміжку, ми визначаємо необхідність попереднього планування етапів взаємодії згідно визначеної теми спілкування. В рамках асинхронної взаємодії планування комунікації видається можливим, проте як можна спланувати синхронну комунікацію, як вчитель може управляти даним процесом? Стовідсоткове планування не можливо ні в синхронній, а ні в асинхронній комунікації, але оптимальний план взаємодії по досягненню запланованого результату має бути розроблений. Підкреслимо, що тільки спланована комунікативна взаємодія є ефективною та спроможна досягнути запланованих цілей. Вчитель через даний комунікативний вплив поступово підводить учня до поставленої мети, слідкує за правильністю виконання завдань.

- *співвіднесеність рівня структурованості та довільності діалогу;*

Ще один фактор підвищення інтенсивності, на якому ми хотіли наголосити, залежить від співвіднесення рівня структурованості побудови діалогу та його довільності. Як відомо, діалогова взаємодія у дистанційному навчанні може бути різних рівнів, а саме передбачається взаємодія учня з викладачем, експертом, іншим учнем, автоматизованим навчальним курсом, довідково-інформаційною системою, банками даних тощо. Тип діалогу, що провадиться у дистанційній мережі, є природний або штучний [59, 55]. Природний діалог передбачає взаємодію, що відбувається між людиною та людиною (учнем, викладачем, експертом), штучний має справу з взаємодією, що проходить між учнем та машиною (автоматизованим навчальним курсом, довідково-інформаційною системою, банками даних).

Отже, діалог за своєю природою: «(...) виступає як послідовність поточних проблемних ситуацій [5, 128]», при цьому дана послідовність має вигляд стереотипної або довільної. Стереотипність проблемних ситуацій характерна для побудови штучної діалогової взаємодії, значну частину якої займає так званий метадіалог, що представляє собою набір стандартних процедурних запитань, який допомагає системі визначити проблему та надати інформацію по її вирішенню.

Хібною штучної взаємодії є її стереотипність та недостатня гнучкість в порівнянні з природною формою діалогу. Крім того, метадіалог системи займає певну кількість часу, й не завжди

приводить до очікуваних результатів, що знижує рівень ефективності всієї системної взаємодії та призводить до невиправданих втрат часу.

На відміну від стереотипного, довільний діалог, що має переважно природну форму, є більш ефективним. Побудований на базі певної схеми, що розроблена з метою досягнення завдань навчання, він має значну частину варіативності, оскільки не можливо точно спрогнозувати діалог, він залежить від ситуації, тобто здатний змінюватись відповідно до конкретної ситуації навчання. Дана гнучкість дозволяє швидше досягнути мети взаємодії, зберегти ресурси часу, тим самим підвищуючи ефективність та інтенсифікуючи комунікативний процес з метою його прискорення.

- *проведення процесу комунікації на основі структурованих знань;*

Комунікація нерозривно пов'язана з процесами продукування, передачі, обробки та накопичення структурованих знань. Завдяки цьому знання не є мертвим вантажем, не застарівають, а постійно оновлюються та доповнюються. Взаємодія є рисою життєдіяльності суспільства, адже: «Комунікаційна система суспільства – найважливіший фактор формування, нагромадження і використання інформаційного ресурсу на базі знань [93, 49]». Циркуляція знань, вільний доступ до них, призводить до ознайомлення з ними широкої верстви населення, що представляє собою сукупність індивідів, які пропускаючи їх через себе, фокусуючи власне відображення, продукують нові ідеї, нове знання. Власне результат осмислення, виражений в ідеях, доповнює старе знання, замінює його або створює нове. Характерною рисою є невпинність процесу взаємодії індивідів, котрі на шляху до створення ноосфери здійснюють постійний інформаційний обмін у електронній мережі.

Даний фактор є одним з головних в побудові змісту навчального процесу, адже результатом будь-якого навчання є засвоєння набору знань та навичок, але процес сприйняття знань не може проходити ізольовано, для активної участі в даному процесі та управління ним необхідне застосування комунікації: «Участь у спілкуванні передбачає розуміння та вербалізацію. (...) ключовою ланкою, що поєднує ці два процеси, є категорія знань, оскільки їх переробка, зберігання, передача, засвоєння й складають сутність спілкування [5, 111–112]». Прослідковується нерозривний зв'язок між спілкуванням та знаннями, оскільки останні створюють умови для комунікації, відповідають за її змістовну складову, практичну та теоретичну значимість.

#### *Насамкінець акцентуємо*

- Спеціалісти стверджують потребу в наявності трьохрівневої інформаційної системи – бази знань: базової, робочої та творчої, задля здійснення ефективної підготовки випускників вищих навчальних закладів.

*Перший рівень* відповідає за проходження базової бази знань, що складається з інформаційних матеріалів навчальних дисциплін, бібліографічних зсилок на джерела.

Переліки проблем, завдань та алгоритми вирішення задач складають робочу базу знань *другого рівня*, що допомагає студенту у вирішенні тренувальних задач при наявності навчальної літератури з бази даних першого рівня й алгоритмів вирішення задач з бази даних другого рівня.

База даних *третього рівня* містить перелік можливих міждисциплінарних нерозв'язаних завдань, тематику науково-дослідницьких робіт. Таким чином, третій рівень бази знань консолідує роботу першого та другого, допомагає студенту збагнути наукові проблеми, провадити власну пошуково-дослідницьку роботу по розкриттю нових технологій на основі синтезу відомих знань та алгоритмів вирішення задач.

- Запропонована схема організації трьохрівневої бази знань за підтримки комунікації спроможна розв'язати проблему поєднання освітньої та наукової підготовки спеціалістів, здійснити наукову орієнтацію талановитих студентів ще під час навчання у вищих навчальних закладах.

- Засоби дистанційного навчання відкривають можливості створення єдиного навчально-дослідницького середовища між вищими навчальними закладами України. Комунікація, що провадиться між студентами та викладачами, сприяє обміну думками, інформацією, допомагає науковим керівникам слідкувати за науково-дослідницькою роботою студентів.

- Організацію міжрегіональних наукових форумів, конференцій підтримують комунікативні технології дистанційного навчання.

Звідси, процес інтенсифікації комунікації, підвищення її ефективності, залежить від побудови чіткої та логічної моделі знань в рамках дистанційного навчання, яка оптимізує процес взаємодії між вчителем та учнем, в плані підвищення якісного змісту комунікативного процесу.

- Досліджені фактори залежності комунікативної активності виокремлені нами *у штучному режимі (1), а в реальному житті (2)* відмічаємо нерозривну сукупність спрямованої дії поданих факторів, що мають єдину мету по підвищенню інтенсифікації комунікативного процесу.

### **5.3. Розгляд процесу комунікації заснованого на структурованих знаннях як фактору інтенсифікації комунікативної активності**

Ми взяли за мету розглянути такий фактор інтенсифікації комунікативного процесу як побудова дистанційної комунікації на основі категорії знань. За основу нашого дослідження були взяті праці І. Алексєєвої [3], Т. Андрусенко [5], С. Архангельського [8–9], Р. Аткинсона [12], В. Кушерця [93], О. Лосева [101–102], Н. Овчинникова [127], Платона [139], М. Розова [158], Л. Скворцова [164], В. Фінна [190], Ю. Шрейдера [199–200], К. Ясперса [206] та ін., які розробляли концепцію категорії знань, придбання знань експертними системами та функціонування їх в електронній мережі. Ми, базуючись на даних твердженнях, розглянемо існування категорії знань в дистанційній системі навчання та інтенсифікацію комунікації, що проходить на їх основі.

Становлення інформаційного суспільства суттєво впливає на виникнення та розповсюдження інформації, нових знань, й прискореного «старіння» вже відомих. Говорячи про швидку плинність знань К. Ясперс наголошує на наступному: «Масове розповсюдження знання і його вираження призводить до зношування слів та фраз. В хаосі освіченості можна сказати все, але так, що, власне нічого не мається на увазі [206, 360]». Океан інформації та знань, що оточує людину призводить до її розгублення, занурення у безсистемні факти. Причину цього вбачаємо, перш за все, у зміні мовного впливу на характер знання епохи [127, 93]. Пояснимо, мовний вплив на розповсюдженість знання міститься у формі його вираження: зміна викладу знання від усної форми до письмової дала поштовх до розвитку знання, його фіксування, зберігання та накопичення. На сьогоднішній день відбувається новий перехід від письмової форми викладу матеріалу до електронної, що полегшує оперування знаннями, забезпечує легкість їх розповсюдження, але в той самий час підтримує їх бездумне копіювання та тиражування. В виду цього виникає необхідність структурування наявних знань, моделювання системи, що оперує знаннями, мета якої визначається роботою по оперуванню знаннями.

Розбудова інформаційного суспільства впливає на існування всіх галузей суспільного виробництва, а саме йде їх прискорена інформатизація. Мета розвитку інформаційного освітнього простору, який включає в себе галузь дистанційного навчання, полягає в раціоналізації освітнього процесу, що має спостерігатися в ході підготовки фахівців, одним з видів якої є дистанційне навчання. Фактором раціоналізації та оптимізації дистанційного навчання є застосування в ньому правильно побудованої комунікації, що впливає на інтенсифікацію навчання в цілому та на підвищення ефективності



підготовки спеціалістів за його допомогою. Однією з передумов побудови ефективної комунікації є застосування в її основі категорії знань.

Освітня ситуація змінюється: спектр уваги переходить зі здобуття учнем набору фактів та навичок на дослідження самого процесу здобуття знань [244, 363]. Вищеописана зміна є наслідком панування нового типу суспільства, де знання не є більш непорушними, а швидка їх зміна змушує звертатися до процесу їх набуття, тобто до освітнього процесу, а саме до такого розміщення знань в межах навчального процесу, яке б вплинуло на сам процес, прискоривши та оптимізувавши його.

Проблема з якою зіштовхнулася освіта полягає в передачі учневі не суми константних знань, а розвиток в учня навичок самостійного їх здобуття. На зорі нової ери навчання дану проблему окреслили наступним чином: «Певна річ, дуже важливі й ефективні методики навчання окремим фактам і навичкам, але головне завдання полягає все ж таки в розвитку в учнів структур знань, що представляють собою дещо більше, ніж просто сума окремих фактів [12, 490]». Дані структури знань, виділені Р. Аткинсоном, є надзвичайно важливими для представлення знань в електронному вигляді, тобто для подальшої з ними роботи в межах будь-якої навчальної дистанційної програми.

Проте, перед тим як дослідити власне функціонування знань в межах дистанційної системи навчання, їх дію по оптимізації та інтенсифікації комунікативної активності в дистанційному навчанні, розглянемо власне категорію знань.

Філософський словник подає нам наступне визначення: «Знання – відображення об'єктивних характеристик дійсності у свідомості людини [186, 199]». Отже, знання набуває свого значення, переломлюючись через людську свідомість, у сукупності з її минулим досвідом. Як бачимо, знання само по собі є ідеальною категорією, якій необхідна об'єктивізація через людське буття: «Знання ідеально, тому для свого буття воно потребує об'єктивізації, яка здійснюється в продуктах праці, технології, соціальних інститутах, предметах культури. При цьому знання об'єктивізуються знаково-символьними засобами природної та штучної мов [186, 199]». Підтвердження висловленої думки знаходимо у вченні Демокріта про ейдоси. Ейдос являє собою цілісне матеріальне об'єктивне відображення певного предмету чи його характеристик, тобто він закладає основу людського знання, слугує репрезентантом предмета по відношенню до людини [61]. Отже, ейдос виступає об'єктивною основою вираженого знання. З іншого боку, ейдос являє собою «перше вираження змісту» [102, 523–524], відповідає на питання: «Що таке дана річ чи що значить дана річ?», яке побудоване шляхом накладання на нього границь [102, 523–524]. В ході цього процесу широке предметне поле звужується, й ми

отримуємо конкретний зміст предмета через ейдос, що виражає наповнення предмета, характеризує його складові по відношенню до змісту.

Говорять про наступні функції ейдоса [61]: концентрація цілісності предмета; репрезентація його по відношенню до людини; виконання функції образу людської свідомості. Об'єднуючи вище перелічені функції, ейдос виступає ідеальним репрезентатором знань, оскільки підтримує цілісне їх відображення в межах людської свідомості.

Узгоджуючись з теорією про існування ейдосів, які виступають об'єктивною основою вираження знання, виділяють два плана вираження змісту з погляду семіотичного опрацювання та кодування інформації: об'єктивний – О-зміст та суб'єктивний – S-зміст [190, 9–10]. Об'єктивний, О-зміст відноситься до ідеальної сторони знання, він охоплює всю сукупність знання, якою володіє предмет. Суб'єктивний зміст або S-зміст, виходячи з назви, має точку прикладання до свідомості індивіда в якій відображення О-змісту в поєднанні з особистим досвідом, тобто раніше набутими знаннями, надає відображеному знанню суб'єктивного змісту. Як бачимо, знання дуалістичне: з одного боку, воно ідеальне та існує в природі незалежно від свого осягнення певними суб'єктами, з іншого – наявний конкретний зміст вираження знання, який залежить від відображення в свідомості людини, й є суто індивідуальним для кожної особистості. Як ми вже наголошували, на процес відображення впливає попередній досвід, сума засвоєних знань, що є різною для кожного індивіда.

В час прискореного вироблення інформації існуючі знання піддаються дублюванню, подрібненню, але ситуація з дробленням знань була характерна й іншим видам суспільства, а не тільки інформаційному. Влучно змальовує проблему розділення знань Платон у діалозі «Теетет»: «Якщо хтось спитав би нас про саме просте і звичайне, наприклад про глину – що це таке, а ми би йому на це відповіли, що глина – це глина у горщечників, і глина у пічників, і глина у цеглянників, – хіба не було б це смішно? [139, 62]». Звідси постає питання пошуку істинної природи знання. Платон визначає природу знання на прикладі глини: «Наприклад, на питання про глину можна просто й прямо сказати, що глина – зволожена водою земля, а вже у кого в руках знаходиться глина – це залишити в спокої [139, 63]». (Див. Додаток 18) Отже, знання повинно мати ідеальну природу, бути універсальним, а вже до нього додаються специфікації та уточнення. На прикладі глини, ми беремо її за універсальну категорію, а вже до неї додаються уточнення, а саме де вона використовується у горщечників, пічників або цеглянників, яка вона за місцем видобування й так далі. Саму ж загальну категорію глини, як пише далі Платон, можна охарактеризувати – зволожена водою

земля, але за наявності окремих випадків її застосування, ми вдаємося до деталізації категорії знань.

Висловлена думка корелюється з теорією існування квантів та пакетів інформації, що представляють вихід, втілення знань в межах будь-якого інформаційного суспільства, висунутою дослідником інформаційної культури Л. Скворцовим [164, 50–51]. Ми розглянемо дані поняття, застосовуючи їх до комп'ютерної системи подання знань. Кодуючись в комп'ютерній системі, знання являють собою кванти інформації, тобто одиниці знань. Поєднання даних одиниць представляє собою певну сукупність знань, тобто пакет інформації. Кванти та пакети інформації мають можливість впливати на поведінку особистості, малої та великої групи людей, тобто виступати денотатами. Наприклад, інформація про те, що комп'ютерний вірус – це програма, що виводить з рівноваги стале функціонування комп'ютерних програм та оболонок, є нейтральним квантом інформації або нейтральною одиницею знань. Однак, виходячи з дослідження Л. Скворцова [164, 50–51], при поєднанні попередньої інформації з тим, що в даній комп'ютерній мережі діє вірус, утворюється пакет інформації, який детонує, тобто він перестає бути нейтральним для окремої особистості, групи людей. В даному випадку квант інформації представляє одиницю знання, а пакет інформації являє собою застосування поданого знання в конкретній ситуації.

Здобувши своє вираження через людське буття, знання для свого зберігання має бути зафіксовано, що вимагає застосування штучної або природної мови, при цьому використовується певний набір символічних знаків, кодів для передачі значення будь-якого знання. Коди можуть виступати кодами природної мови, в тому випадку, якщо ми фіксуємо знання природною мовою або можуть застосовуватись коди штучної мови. В даному випадку ми маємо на увазі машинний код, що використовується для переведення знань в електронну форму. Коди природної мови виражаються у мовних знаках. Кожен мовний знак має під собою певний зміст, який відбиваючись у свідомості людини, запускає механізм розуміння семантичної сутності, що символічно відображена у змісті знака. Постає питання, а чи кожен мовний знак містить у собі зміст, що потребує виразу. О. Лосев [101, 34–42] розмірковуючи над проблемою виразу та відображення знака подає ряд аксіом, що підтверджують основну рису знаку – слугувати змістовним відображенням предмета дійсності. (Див. Додаток 19)

З точки зору семіотики, знання, що вводяться в мережу, кодуються машинним кодом двоїчної системи, але даний код є умовним, тобто він може бути замінений на інший цифровий чи літерний. Звернемося до прикладу поданого О. Лосевим [101, 10–11] щодо операції складання цифер 2 та 3, які у сумі дають 5. Цифри, якими ми оперуємо, можуть бути написані у різній системі кодів, так вони можуть виступати арабськими позначеннями, які ми

використали, римськими, ієрогліфами чи будь-якими кресленнями. Головне, що процес мислення не залежить від використаних позначень, а результат арифметичної дії складання завжди буде 5, незалежно від використаного коду. Отже, можемо вивести таку характеристику знання як універсальність, дійсність його в будь-якій системі подання. З іншого боку, головною умовою при якій процес комунікації може відбуватися є відповідність певного коду до певного значення, що відноситься до одного й того ж предмета [50, 10]. Мається на увазі використання комунікантами одного й того ж коду або системи різних кодів в процесі взаємодії, які є взаємо відносними та мають значення, що координуються між собою по кожному поняттю в кожній системі кодів. Ми вже зверталися до фактору співпадання та розбіжності мовних кодів, проте оцінювали їх з точки зору перетину культурних потенціалів комунікантів, що позначається на цінності, інформативності процесу комунікації. В даному випадку, визначаючи співвіднесеність систем кодувань, ми ведемо мову про виникнення чи не виникнення ситуації комунікації як такої, адже невідповідність системи кодів й понять не дасть змоги провадити будь-який вид взаємодії.

Беручи до уваги ряд критеріїв, таких як істинність або адекватність знання, впевненість суб'єкта в цій істинності та легітимуючий спосіб отримання знання суб'єктом, виділяють знання та квазізнання. Знання володіють всіма вище переліченими характеристиками, **квазізнання** не є знаннями в повному розумінні цього слова, проте можуть претендувати на статус знання й в окремій ситуації бути прийнятими за них [3, 5–6, 140].

Знання за своєю структурою може бути легко трансформоване, тобто перенесене з одного вираження або запису в інше, оскільки будь-яке знання – це перш за все деякий текст, отже, воно передбачає певне вираження. Втілені знання є універсальною категорією, вони не перестають бути знаннями за своєю сутністю, проте розділивши їх за класами ми можемо виділити вірні та невірні або хибні. Щодо структури знання, то вона передбачає наявність референта знання з одного боку та репрезентатора з іншого [158, 107]. Спробуємо дослідити утворений дуалізм. Виходячи з назв референт знання (від англ. refer – відсилати) відображає саму сутність знання, тобто відсилає нас до його змісту, на противагу чому репрезентатор знання (від англ. represent – представляти) змальовує втілення знання, тобто представляє його. Знання за своєю природою відображаються набором певних знаків, що також мають референт та репрезентатор.

Репрезентатор, що має функцію представлення знака, може бути не схожим на об'єкт, який представляє, тобто не відображати фізичну сутність об'єкта в повній мірі. Ситуація ідеального відображення вимагає наявності об'єкта та суб'єкта відображення, оскільки без об'єкта процес відображення не відбудеться, а поза суб'єктом,

реципієнтом процесу, відображення не актуальне [61]. Саме розбіжність репрезентатора та референта надає великі можливості для узагальнення, виділення, абстрагування предметів та їх властивостей [50, 145]. Основою широко спектру можливостей оперування зі властивостями предмета є не прив'язаність репрезентатора до референта, тобто вільне їх моделювання відносно одне одного.

Екстраполюючи дану ситуацію на середовище дистанційного навчання, що відбувається в межах комп'ютерної системи, можемо сказати, що вищеописаний дуалізм присутній також при розміщенні знання в дистанційній мережі шляхом його кодування. Як ми вже згадували раніше будь-яке знання має певне вираження, найбільш розповсюдженою формою вираження є текстовий еквівалент. За структурою текст представляє собою набір знаків, що об'єднуючись за правилами певної мови, утворюють цілісне повідомлення спрямоване на вираження конкретної категорії знань.

Текст, що є базовим елементом передачі знань та спілкування в межах дистанційного навчання, може розглядатися в двох ракурсах: як знак та повідомлення [199, 25–26]. Основний структурний елемент тексту – знак, розглянутий нами вище, перейдемо до наступного рівня аналізу тексту, що представляє собою сукупність знаків, яка утворює повідомлення. В рамках будь-якої взаємодії адресанта та адресата текст, що вводиться в систему, несе певне змістове навантаження, тобто є повідомленням. В свою чергу будь-яке повідомлення містить певну інформацію, завданням якої є так чи інакше вплинути на адресата, що знаходиться у стані взаємодії з адресантом в окремий проміжок часу. Цінність повідомлення для адресата може дорівнювати нулю та бути більше [199, с. 25–26]. Цінність повідомлення дорівнює нулю в тому випадку, коли акт комунікації не здійснився, тобто адресат не зміг адекватно декодувати повідомлення або він був перерваний таким чином, що адресат не отримав повідомлення. Іншою причиною нульової цінності є ознайомленість адресата зі змістом повідомлення, тобто інформація, яку воно містить не є новою для одержувача. Повідомлення буде мати цінність вище за нуль за умови належної підготовки адресата до сприйняття інформації, яку воно містить, й чим вища ступінь цієї підготовленості, тим вищу цінність набуває повідомлення. Переходячи від повідомлення до тексту й до знання, можемо стверджувати залежність ефективності комунікативного процесу від підготовки учня до сприйняття знань. Проведення комунікації на основі знань, тобто за наявності попередньої підготовки учня по вивченню, класифікації, структуризації знань на основі текстового блоку, дає можливість підвищити ефективність комунікації та скоротити кількість комунікативних актів між учнем та викладачем, шляхом заміни викладання з діалогічної форми на монологічну з послідуочим

обговоренням спірних питань та незрозумілих моментів, тобто відбувається інтенсифікація комунікативного процесу.

Текст є не єдиною формою вираження знань, знання виражаються й у символах. Символьна побудова комунікації характерна для електронної мережі у тій же самій мірі, що й знакова. Достатньо згадати поєднання набору символів з двокрапки та скобки, що змальовують емоційний стан користувача: його посмішку чи сум. Набір впорядкованих мовних знаків – слово, також є символом, проте з чітко окресленою областю змістовного наповнення [142, 11]. Процес обміну знаннями в інформаційному середовищі не обмежується словами, знаками, застосовуються в ньому й символи, що несуть змістовне навантаження, виступаючи окремою одиницею комунікації.

Але як будується комунікативний процес, яким чином знання, що є ідеальною категорією матеріалізується й заноситься в систему дистанційного навчання, який механізм оперування знаннями в комп'ютерній мережі? На ці питання ми спробуємо надати відповіді.

За Аристотелем всі люди за своєю природою прагнуть знання [139, 449], воно є сутністю людини, необхідним елементом її існування. Для людини, знання, переважним чином, виражаються у мовленнєвій формі, беручи свій старт з процесів мислення, вони відшліфовуються у ході обміну судженнями співрозмовників або стають підсумком розмови з самим собою [127]. Отже, знання є результатом комунікативного процесу, що проводить людина, вони породжуються та вдосконалюються саме під час взаємодії комунікантів між собою або одного комуніканта з самим собою.

Знання, які передаються людині за допомогою комунікації з текстом, вчителем чи колегою, запускають механізм пізнання оточуючого світу та знань про нього. Ми не маємо на меті робити аналіз такого складного явища як пізнання, проте не можемо не згадати про нього у зв'язку з процесом передачі та отримання знань, що відбувається у ході комунікації. Розглядають два шляхи розвитку людського пізнання [61, 20]: перший з яких відбувається у формі прямого взаємовпливу суб'єкта на матеріальні предмети зовнішнього світу, другий – представляє собою ідеальне відображення множини предметів через репрезентант цієї множини. Визначений поділ є доволі абстрактним, оскільки в реальному житті два шляхи людського пізнання перетинаються, комбінуються. В ході застосування комп'ютерного моделювання системи знань з якою зустрічається учень в дистанційному навчанні переважає другий шлях пізнання. Знання зовнішнього світу відображаються в комп'ютерній мережі через репрезентант, що розкриває їх сутність, впорядковує, змальовує зв'язки з іншими блоками споріднених знань.

Будь-яка інформація може бути представлена у вигляді моделі, процес навчання, також можна зобразити через модель [8, 32], умовою існування якої є наявність структурних блоків. Даний

параметр має верхню та нижню границю, тобто максимальну та мінімальну кількість блоків при якій модель буде працювати згідно з поставленими завданнями та отримувати оптимальний результат своєї діяльності з певним набором зв'язків між ними. Проте, слід зважати на той факт, що навіть найдосконаліша модель: «(...) не є повноцінним знанням про об'єкт, а лише джерелом, з якого логічне мислення черпає свій матеріал [94, 55]». Отже, завдання дистанційного навчання – не тільки розробити модель знань, але й навчити її використовувати, що передбачає творчу обробку наданої моделі учнем з метою здобуття нових знань та навичок, які, насамперед, осмислені самим учнем. Система дистанційного навчання містить можливості для створення учнем своїх субмоделей, модифікації вже існуючих. Не останню роль в процесі переробки знань грає комунікація, яка сприяє протіканню даного процесу, прискорює його.

Електронна дистанційна комунікація засновується на знаннях, але знання не представляють собою хаотичні розрізнені структури, вони організовуються в дистанційній системі у вигляді тезаурусів, які включають ті чи інші види знань. Тезауруси представляють собою набір структурованих термінів, фраз, даних часто організованих в ієрархічному порядку. Вони можуть використовуватись з метою швидкого пошуку, індексування розміщених документів. Кожне поняття в системі тезауруса отримує індекс, що поєднується з певною категорією, за допомогою даного індексу система має змогу генерувати предметні поля [236, 958]. Сума знань, якою оперує тезаурус, представлена у вигляді понять, які є результатами вираження знань.

Перевагою тезауруса служить те, що він може виступати в якості інформаційної основи, тобто бази знань, крім цього він надає суттєву допомогу в питанні структурування знання, маючи в своєму арсеналі засоби по моделюванню індивідуальних та колективних знань, які впливають на представлення картини світу та уявлення про неї [5, 88]. Таким чином, застосування тезаурусів допомагає впорядкувати, структурувати інформаційний масив.

Незважаючи на здавану легкість представлення знань в структурі типу тезауруса, процес моделювання знань є складним та багатогранним. Першою перепорою на шляху цього процесу є наступний факт: «Людське знання невіддільне від особистості [200, 18]», тобто ми не можемо проводити моделювання самого знання, ми маємо справу тільки з його структурою, над якою ми можемо проводити певні дії, в тому числі й спрямовані на впорядкування знаннєвих структур, а саме на моделювання. Складність моделювання знань має дві причини [200, 18]: нерівноцінність будь-якого змалювання знання самому знанню та неможливість збагнути й описати знання повністю. Корні першої причини, яка полягає в

нерівноцінності змалювання знань, уходять в ідеальну природу самого знання та суб'єктивність будь-якого його змалювання, адже людина в процесі описання знань не може відійти від своєї сутності, «виключити» власну особистість. Для кожної людини знання є особисто-орієнтованою категорією, так в одному й тому ж знанні кожна людина знайде щось власне, й її відображення його буде відмінним від інших. Друга причина неможливості описання знання в повній мірі полягає в незбагненності самого знання. Як ми визначали раніше, знання є відображенням дійсності у свідомості людини, проте в більшості випадків людина не здатна контролювати свою свідомість, отже, вона не може збагнути знання. Незважаючи на це спроби по моделюванню знань, а саме їх структури, необхідно проводити. «Знання потребують безпосередньої передачі [18, 21]», адже процес навчання представляє собою процес передачі знань. Дана передача може здійснюватись як за допомогою текстів, так і за допомогою спілкування. Вивчення учнем тексту сприяє відтворенню структури знання, що покладена в його основу, тим самим створюючи, за допомогою множинних структур знання, картину предметної галузі [200, 20]. Проте, не слід забувати про передачу знань за допомогою спілкування, оскільки саме спілкування сприяє виявленню незрозумілих структур знання, поліпшує взаємодію різних блоків знання на шляху утворення цілісної картини світу.

Сфера застосування тезаурусів достатньо широка, вона включає в себе складання тезаурусних словників, бібліотечних каталогів, а також підручників та посібників. Створюючи карту термінів, які повинні бути розкриті в тій чи іншій темі, викладач планує передачу навчального матеріалу, отже, створює модель знань, яка буде передана учню. Від отриманої учнем моделі знань залежить проходження взаємодії між учасниками навчального процесу, оскільки чим повніша та доступніша модель, тим менше часу учню необхідно на її засвоєння, звідси, тим менше питань й незрозумілих моментів в нього виникне. В результаті зменшується кількість комунікативних актів, тобто звернень за допомогою та роз'ясненням. З економії часу та ресурсів створюється модель спілкування учня з викладачем на базі розширення, вдосконалення, доповнення моделі певної галузі знань, що призводить до відпрацювання вмінь та навичок, які будуть необхідні в подальшому навчанні учня чи його професійній роботі.

Знання розділяють за двома типами: декларативні та процедурні [218, 164], представлення знань, а саме їх моделювання в комп'ютерній системі, також залежить від приведених вище типів знань. Виходячи з назви, декларативні знання називають та характеризують об'єкт, процедурні знання подають опис застосування того чи іншого об'єкта в певній ситуації.



Тезауруси, що розбудовують карти кожного окремого поняття, оперують як з процедурними, так й декларативними знаннями, тобто вони можуть називати процес, відноситись, таким чином, до декларативного знання, та зображати його дію, ставши частиною процедурного знання.

При систематизації знань в будь-якій інформаційній системі оперують поняттями фреймових та семантичних мереж. Дослідники [83, 119] розділяють моделі представлення знань, хоча вони можуть бути поєднані з позиції розгляду фрейму у якості фрагменту семантичної мережі, що призначений для опису об'єкта проблемного середовища з сукупністю його властивостей. Якщо фрейм є частиною семантичної мережі, то робимо висновок, що вона вибудовується з сукупності фреймів, а отже, має ті ж самі властивості, що й фреймова. Сам фрейм використовує схему зв'язків подібну до тезауруса, а саме подає об'єкт у сукупності з його властивостями та зв'язками з іншими об'єктами.

Ведучи мову про застосування фреймів не можливо не згадати М. Мінського, який визначав фрейм наступним чином: «Фрейм – це підмножина питань, які необхідно задати відносно ситуації, що передбачається; на їх основі проходить уточнення переліку тем, які потрібно розглянути та визначаються методи, які необхідні для цих цілей [119, 64]». Таким чином структуру фрейму складає поняття з набором характеристик, яке виступає не виокремлено, а у взаємодії з іншими поняттями. На базі цього кожна ситуація може бути змальована через фреймову структуру, але не слід будувати фрейм для кожної окремої ситуації, оскільки не всі з них можна виразити єдиним фреймом. Натомість, потрібно вдатися до принципу конструктора при якому складна для моделювання ситуація виражається набором простих фреймів для отримання бажаного ефекту, а не побудовою одного складного фрейма. Сукупність простих фреймів, що будується, не може виступати некерованою системою, в зв'язку з цим М. Мінський [119, 83–84] визначає необхідну наявність «двигуна», метою якого є об'єднання та скерування різних за своєю структурою фреймів.

Фрейми набули широкого використання в системі дистанційного навчання, оскільки є структурною основою гіпертексту [59]. Поєднання фреймів на основі внутрішніх й зовнішніх зв'язків та ієрархії складає логічну структуру гіпертексту, що є основною формою вираження знань в дистанційній мережі. За своєю структурою кожен фрейм має загальне ім'я самого фрейму, ім'я слотів та значення слотів (заповнювачі) [3, 61].

Незважаючи на всі вдалі спроби моделювання знання, існують лише окремі моделі знання, що не об'єднані в універсальну картину світу. З цього приводу К. Ясперс писав: «Спроби створити картину світу, що охоплювала б всю сукупність знання, розпочиналися, правда, постійно не призводили до потрібних результатів. Вони суперечать

самої сутності сучасної науки [206, 103]». Ми відмічаємо, що наявність фреймів та тезаурусів допомагає нам впорядкувати знання, створити карти окремих явищ, проте ми погоджуємося з думкою про неможливість моделювання всієї сукупності знань, створення універсальної картини світу. Амбіційна спроба структурувати всі знання призводить до неминучої невдачі. Крім технічних чинників по неможливості зведення всіх знань, цьому сприяє й їх постійне виникнення в умовах інформаційного суспільства. Неможливість створення картини світу, що передбачає створення картини знань, полягає, як вже було відмічено, у сутності самої науки. Показником розвитку кожної науки є продукування нових знань, іншими словами наука є безкінечною, а у випадку створення універсальної картини знань ми говоримо про кінцевість науки, застиглість знань, які не змінюються, мають легко модельовані, непорушні зв'язки. Цей факт суперечить самому фундаментальному завданню науки по створенню нових знань, робить її мертвою. Отже, сфера знання є динамічною за своєю сутністю, але знання в ній поділяються на стабільні та нестабільні [90, 313]. До нестабільних знань відносять наукові знання, які постійно виникають, змінюються в умовах прискореного розвитку сучасної науки. До стабільних, ми би назвали їх умовно стабільними, входить спектр знань про технічні пристрої, оскільки виникнення технічних пристроїв обумовлено силою людської думки, то й їх сутність не змінюється кардинально, а лише доповнюється новими можливостями, тобто прослідковується умовна стабільність в даній категорії знань.

#### *Насамкінець акцентуємо*

- Навчання нерозривно пов'язане з процесом обробки знань. Дослідники представляють процес навчання у якості повільного процесу обробки інформації та трансформування її в знання та навички. Сприймаючи інформацію, людина за допомогою мислення та комунікації, спрямованої на обговорення поданого текстового блоку, перетворює дані в знання.

- Моделювання процесів штучного мислення та комп'ютерної комунікації призвело до необхідності глибокого вивчення чинників, що впливають на трансформування структури даних в структуру знань. Знання, на відміну від даних, повинні мати наступний набір характеристик: внутрішню інтерпретацію, наявність зовнішньої та внутрішньої структури зв'язку, шкалювання, простір з «семантичною метрикою», активність. Внутрішня інтерпретація знань говорить нам про те, що кожне знання в межах комп'ютерної системи повинне мати своє власне ім'я та унікальну адресу.

- Дані характеристики необхідні для розподілення знань за ячейками пам'яті з метою усунення варіантів їх дублювання. Наявність внутрішньої та зовнішньої структури зв'язків допомагає здійснювати швидкий пошук необхідних знань в межах комп'ютерної

системи, сприяє їх групуванню та перегрупуванню в предметній галузі. Характеристика шкалювання або градації знань відповідає за утворення груп, класів та підкласів знань. Згадавши кванти та пакети інформації, а саме знання та їх застосування в рамках конкретної ситуації, цікавою видається характеристика простору з «семантичною метрикою», що описує можливість задавання ситуації використання кожного знання, тобто пакету інформації. Активність знання є останнім, але не менш важливим параметром, вона включає в себе всі вище перелічені характеристики, оскільки активність розуміє під собою легке маніпулювання знаннями, їх трансформацію, що не можливе без наявності внутрішньої інтерпретації знання, внутрішніх та зовнішніх зв'язків між ними, їх градації та функціонуванні в межах простору з «семантичною метрикою».

- Визначаючи залежність інтенсифікації комунікативного процесу від наявності чіткої, логічної структури знань в дистанційному середовищі, підготовленості учня до сприйняття знань, ми розглядаємо категорію «знань» як основу для моделювання електронного навчального середовища взагалі, та процесу комунікації у якості часткового випадку.

- Існування знань в інформаційній мережі відбувається при їх втіленні в кванти, що представляють сутність нейтрального знання або пакети інформації, які уособлюють застосування знання в конкретній ситуації. Для розміщення знань в комп'ютерному середовищі використовуються тезауруси та фрейми. Тезаурус є інформаційною основою представлення та моделювання знань, тобто він виступає базою знань. Фрейм являє собою частину семантичної мережі, форму представлення знань.

- При моделюванні навчального діалогу в дистанційному навчанні знання виконують далеко не останню роль, оскільки сама структура діалогу будується на їх основі. Тільки за умови моделювання навчального діалогу на основі знань, ми можемо говорити про досягнення цілей навчальної комунікації, що полягає в переданні знань та навичок. При цьому явною стає залежність ефективності взаємодії учасників навчального процесу від моделі організації знань в дистанційному навчальному середовищі, а саме чим повнішою, більш розробленою є модель знання, тим плідніше проходить діалог, глибші питання він розкриває.

- В підсумку, комунікація на основі структурованих знань не тільки інтенсифікує процес спілкування як такий, але й призводить до оптимізації процесу дистанційного навчання, яка полягає в економії часу, матеріальних та людських ресурсів.

## ВИСНОВКИ

1. Цінності – це втілення якісно-апріорного вибору за обставин зміст і умови яких коливаються між крайнощами і „дном”. Цінності – це завжди проблема вибору. Цінність – це те, що стає єдино-важливим у граничних ситуаціях буття. Цінне – це те, що зумовлює знакову дуалістичну природу освіти і життя (*освіта стає способом, інструментом пізнання життя; життя, в свою чергу, підкидає ситуації, варіанти їх вирішення, ту чи іншу інформацію; життя стає вчителем, освітянином; освіта стає способом „почути” вчителя-життя, способом зрозуміти, запам’ятати те, про що „говорить” життя; освіта стає втіленням „уроків життя”, життя стає „суворим вчителем”, а усвідомлена цінність – результатом і оцінкою цього „уроку”*);

Освіта є стрижневою віссю життя (в унікально-суб’єктивному аспекті осмислення даного феномену) і передвічною віссю буття (в найширшому об’єктивному зрізі рефлексії та обґрунтування). Адже саме ціннісна наповненість змісту освіти є проекцією людського погляду в світовий простір, вектором його розуміння, трактування, відчуття і бачення. Освіта – духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола. Освіта – це також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування “обличчя людини”. В аксіологічному вимірі розуміння освіти головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями, вміннями самостійно розпоряджатися своїми знаннями.

Аксіологія освіти є центричною в змісті загальної “філософії освіти”, є детермінуючою по відношенню до “методології та онтології освіти”, є потенційною проекцією “етики освіти” і, звичайно, є векторно парадигмальною основою “логіки освіти”. Отже, по статусу освітня аксіологія є віссю філософії освіти в цілому.

Функціональне значення аксіосфери по важелю впливу є не тим, що можна недооцінювати. Адже саме ціннісний аспект грає визначальну роль в період соціальних потрясінь, суспільно-історичних „переломів”, особистісних негараздів тощо. Саме цінності стверджуються, переоцінюються, нівелюються, занепадають, переосмислюються, відроджуються, відновлюються, плекаються чи шельмуються в результаті тих чи інших резонансних (або й для широкої публіки і не помітних) подій та ситуацій.

Перехід від індустріального суспільства до постіндустріального був ознаменований виникненням інформаційних комунікативних технологій та широким їх розповсюдженням у всіх сферах суспільного життя. Суспільні перетворення змінили ціннісну траєкторію розвитку освіти, суттєво вплинувши на процес породження та передачі інформації. Завдяки використанню основних інформаційно-комунікаційних технологій комунікація долає просторові та часові межі, прискорює обмін інформацією.

Освіта відповідає на суспільні трансформації виникненням нової форми навчання – дистанційного навчання. Утворення та розповсюдження дистанційного навчання – це спосіб гідно відповісти на освітню кризу, уникнути помітного інформаційного відставання суспільства, працювати на випередження в освітній сфері, шляхом швидкого реагування на зміни, що відбуваються.

2. Дистанційне навчання займає лідируючі позиції на ринку освітніх послуг, воно, на відміну від інших форм навчання, використовує повний спектр інформаційно-комунікаційних технологій з метою постачання навчальної інформації, розвитку вмінь та навичок учнів у комунікативно активному середовищі без подальшого обов'язкового підтвердження освітньо-кваліфікаційного рівня через надання диплому. Зважаючи на те, що дистанційне навчання представляє собою особисто-орієнтовану, гнучку, модульну форму навчання, що відбувається на основі взаємодії учасників навчального процесу, визначаємо явище комунікації основною складовою даною форми, від рівня втілення якої залежить ефективність дистанційного навчального процесу.

3. Комунікація в електронній мережі відходить від взаємодії тільки двох комунікантів. Оскільки комп'ютерна мережа має безліч зв'язків, то при безпосередньому відкритому спілкуванні між комунікантами завжди знайдеться особа, що розуміє повідомлення. Кількість осіб, що беруть пасивну участь у спілкуванні, може бути довільною, вона обмежується тільки технічними характеристиками комп'ютерної мережі. При цьому пасивні учасники спілкування в будь-який момент часу мають можливість стати активними мовцями та навпаки. Основною метою навчальної комунікації є залучення комунікантів до ціннісно-змістовної сфери знань.

4. В царині дистанційного навчання діє електронна комунікація, що має штучну та природну форми вираження. Процес налагодження спільної діяльності суб'єктів навчання відбувається за допомогою комунікативного акту передачі або отримання інформації, внаслідок якого повідомлення, що зазнає впливу інформаційного шуму, передається по каналу передачі інформації через використання відповідної комунікативної технології від адресанта до адресата. Контроль процесу навчання забезпечується завдяки наявності зворотного зв'язку між комунікантами, функцією якого є забезпечення високого рівня інтерактивності в процесі взаємодії. Відсутність явища інтерактивності або недостатній її рівень створюють загрозу існування однонаправленого, директивного характеру комунікації, що перешкоджає досягненню позитивного результату дистанційного навчання.

5. Стрімке подвоєння кількості інформації, що обумовлюється інформаційною кризою, призводить до перегляду освітньої парадигми. Зміна парадигмальних відношень між вчителем та учнем

перетворює учня на активного учасника навчального процесу. Введення нових способів накопичення знань та оперування ними вплинули на зміну цілей навчального процесу, від передачі сталої сукупності знань до культивування навичок оперування інформаційними потоками, самостійного здобуття знань. Побудову навчального середовища згідно з новим типом парадигмальних відношень підтримує дистанційне навчання, де партнерська суб'єкт – суб'єктна взаємодія породжує надію на вирішення глобальної проблеми людства – нерозуміння чужої ментальності, через процес відкритої рівноправної двосторонньої взаємодії в якому виховується повага до точки зору співрозмовника.

6. Фундаментальною умовою збереження якості комунікативних технологій є врахування їх дидактичних особливостей при проектуванні дистанційних навчальних курсів, а саме таких компонентів як невід'ємна мобільність технологій, підтримка високого рівня інтерактивності засобами зворотного зв'язку, надання можливості доступу до різних джерел інформації.

Комунікативні технології грають провідну роль в організації дистанційного навчального процесу, а саме в підтриманні взаємодії між вчителем та учнем. Головні параметри, що впливають на процес дистанційного навчання в цілому та на комунікативні технології, як складову його частину, є параметри часу й простору, що моделюють ситуацію взаємодії. В ході аналізу складових частин комунікативних технологій, виділяємо поділ комунікативних технологій відповідно до мети взаємодії учасників навчального процесу, характеру роботи з інформацією в електронній мережі.

7. У зв'язку з віддаленістю комунікативних технологій в часі, просторі взаємодія між комунікантами відбувається через електронну форму, яка не є вираженою в предметах дійсності, тобто віртуально. Під час звернення до комунікативних технологій між учасниками навчального процесу продукується віртуальне навчальне середовище з високим рівнем комунікативної активності його репрезентантів. Віртуальне навчальне середовище перетворює просторово-часову характеристику згідно з власними законами, моделює ланцюг подій. При цьому буття користувача визначається його активною позицією по конструюванню моделі світу. Народжуючись за допомогою комунікативних актів, віртуальна реальність представляє собою комунікативну технологію, де взаємодія учасників є основою сприйняття даного типу реальності, провідним інструментом її наповнення.

8. Інтенсифікація навчального процесу у дистанційному навчанні, складовою якої є взаємодія комунікантів, дозволяє підвищити ефективність їхньої взаємодії, що позитивно відображається на всьому процесі навчання, надає інструменти по його оптимізації. У випадку дистанційного навчання оптимізація

шляхів застосування комунікативних технологій призводить до інтенсифікації процесу комунікації, що впливає на загальний рівень ефективності дистанційного освітнього простору. Метою дистанційної комунікації є посилення рівня активності між комунікантами, результатом чого є підвищення продуктивності комунікативних актів.

9. Інтенсифікація комунікативної активності виявляється у прискореному процесі здобуття та засвоєння знань, що відбувається у результаті безпосередньої взаємодії учасників навчального процесу. Процес інтенсифікації комунікативної активності залежить від двох груп факторів, перша з яких розкриває фактори інтенсифікації, що залежать від організації процесу навчання, друга включає в себе фактори інтенсифікації власне процесу комунікації. Оскільки процес інтенсифікації комунікації відбувається в контексті загального процесу навчання, то на нього діють всі ті фактори, що відмічаються при підвищенні рівня інтенсифікації загального процесу навчання, а саме підвищення мотивації учня, здійснення принципу наочності, відповідність виду комунікативної технології до мети поставленого завдання, осмислення необхідності вступу до комунікації, підготовленість навчальних та методичних матеріалів до процесу дистанційної навчальної взаємодії, висока якість передачі комунікативних технологій. Зважаючи на те, що мова йде про якісне підвищення рівня інтенсифікації комунікації, то відмічаємо наявність факторів, що залежать від провадження процесу комунікації, а саме чітка постановка комунікативної задачі, забезпечення оптимального управління процесом взаємодії, підвищення рівня інтерактивності, підготовленість процесу комунікації до мети спілкування, співвіднесеність рівня структурованості та довільності діалогу, проведення процесу комунікації на основі структурованих знань.

10. Феномен комунікації нерозривно пов'язаний з аксіологічними акцентами процесу продукування, передачі, обробки та накопичення знань. Одним з факторів інтенсифікації комунікативної активності є проведення процесу комунікації на основі структурованих знань, адже невпинна навчальна взаємодія особистостей на базі знаннєвого контенту має результатом побудову чіткої та логічної моделі знань в уяві індивіда. В електронній мережі в зв'язку зі зміною моделі викладу знань спостерігається легкість їх тиражування та розповсюдження, наслідком чого є дублювання знань. Дана ситуація негативним чином позначається на роботі індивіда в електронній мережі, призводить до стану розгубленості в інформаційному масиві. На фоні цього виникає нагальна необхідність структурування знань з метою легкого оперування ними. Знаннєві структури, що існують в електронній мережі об'єднуються у інформаційні тезауруси. Тезауруси відображають зв'язані поняття предметної галузі, тобто виступають структурованою базою знань, що

є інформаційною основою їх грамотного представлення та фахового моделювання.

## **Проблемна література до розділів**

### **Розділ 1.**

1. Абишева А.К. О понятии «ценность»//Вопросы философии.\_2002.\_№ 3\_С. 139-149.
2. Андрущенко В.П. Гуманітарна освіта України: вчора, сьогодні, завтра/В.П.Андрущенко, Л.В.Губерський //Освіта України.\_1997.\_29 серп., № 35\_С. 4. Андрущенко В.П. Два погляди на проблеми розвитку освіти України у XXI столітті: офіційний та опозиційний//Сучасна українська політика: Політики і політологи про неї/Редкол.: І.Ф.Курас, М.І.Михальченко, Ф.М. Рудич, В.П.Андрущенко та ін.\_К.: Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького НАН України, 2002.\_Вип.. 3\_С. 172-185 Барблан А. Иерархия знания//Alma mater.\_1994.\_№ 3\_С. 30-35.
3. Армстронг М. Основи менеджмента: как стать лучшим руководителем. – Ростов-на-Дону:, 1998.-512с.
4. Баткин Л. Типы культуры как историческая целостность // Вопросы философии.-1989.-№9.- С 98-112.
5. Батищев Г.С. Истина и ценности//Познание в социальном контексте.\_М., 1994.\_С. 61-78.
6. Бакрадзе А.Т. Ідеал людяності і цінності людського життя//Філософ. думка.\_1989.\_№ 2\_С. 17-23.
7. Воронова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога.\_Псков, 1997.
8. Бакиров В.С. Ценностное сознание.\_Х., 1985.\_224 с.
9. Вьжлецов Г.П. Аксиология культуры.\_СПб.: Изд-во СПб ГУ, 1996.
10. Герцицкий Б.С. Педагогическая прогностика.\_Киев, 1986.
11. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании.\_М.: Тривола, 1995.
12. Золотухина-Аболина Е.В. О специфике высших духовных ценностей//Философские науки.\_1987.\_№ 1\_С. 11-18.
13. Кавалеров А.А. Цінність у соціокультурній трансформації.\_Одеса: Астропинт, 2002.\_221 с.
14. Коломінський Н. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : Монографія,-К.,200.-286с.
15. Карамушка Л. Психологія освітнього менеджменту: Навч. посібник.\_К.: Либідь, 2004.\_424 с. Капустин П. Управленческое консультирование для руководителей. – СПб, 2000.-169с.
16. Карамушка Л. Психологія управління закладами середньої освіти.-К..2000.-332с.
17. Лебон Г. Психология народов и мас.-Спб.: "Макет", 1995.-316с.
18. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования//Завуч.\_2004.\_№ 6\_С. 3-16 та № 8\_С. 3-20.
19. Малахів В.А. Цінність як категорія культури//Філософська думка.\_1982.\_№ 5\_С. 76-86.



20. *Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості: Тези доповідей та матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. У 2-х ч. - К., Луцьк: Вид-во Волинського держ. Ун-ту. 1994.*
21. *Москвичев С. О личности руководителя и мотивации его деятельности: Учебн. Пособие. - К. 1991. - 96с.*
22. *Никандров Н.Д. Ценности как основа целей воспитания//Педагогика. 1998. № 3. С. 3-10.*
23. *Поддъяков А.И. Философия образования: Проблема противодействия//Вопросы философии. 1999. № 8. С. 119-129.*
24. *Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1990.*
25. *Розов Я. Ценности гуманитарного образования//Высшее образование в России. 1996. № 1. С. 85-89.*
26. *Ручка А.А. Социальные ценности и нормы. К., 1976. 253 с.*
27. *Степанов С.С. Кризис самоопределения длиною в жизнь//Магистр. 1998. № 1. С. 90-95.*
28. *Столочич Л.Н. Природа эстетической ценности. М., 1972. С. 39-117.*
29. *Філософський словник соціальних термінів/Під заг. ред. В.П.Андрущенка. Х., 2002.*
30. *Философия и ценностные формы сознания. М., 1978. 248 с.*
31. *Философия образования: ее реальности и перспективы//Вопросы философии. 1995. №11. С. 3-34; та 1999. № 8. С. 92-119.*
32. *Философские проблемы в образовании//Под ред. В.Бессонова. М., 1996.*
33. *Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.*
34. *Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы. М., 1992. С. 109-123.*
35. *Яковлев В. Ценность и цена университетского образования / /Своб. мысль. 1995. № 7. С. 24-32.*

## **Розділ 2.**

### **Теоретико-методологічна фабула філософського виміру засад дослідження феномену дистанційного навчання**

1. *Бахтин М. М. Человек в мире слова / Бахтин М. М. ; [сост. О. Е. Осовский]. – М. : Российский открытый университет, 1995. – 140 с.*
2. *Библер В.С. О логической ответственности за понятие «диалог культур» / Библер В.С. // На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – С. 207–219.*
3. *Бубер М. Диалог / Мартин Бубер // Два образа веры ; [под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова]. – М. : Республика, 1995. – С. 94–124.*
4. *Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер // Два образа веры ; [под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова]. – М. : Республика, 1995. – С. 16–92.*
5. *Єрмоленко А. М. Комуникативна практична філософія : підручник / Єрмоленко А. М. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.*
6. *Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие / Ибрагимов И. М. ; под ред. А. Н. Ковшова. – М. : Академия, 2005. – 336 с.*
7. *Йегер В. Пандейя. Воспитание античного грека : в 3 т. / Вернер Йегер ; [пер. с нем. М. Н. Ботвинника]. – М. : Греко-латинский кабинет, 1997– . – Т. 2. – 1997. – 336 с. – (Эпоха великих воспитателей и воспитательных систем).*

8. Маклюэн М. Галактика Гутенберга : Становление человека печатающего / Маршал Маклюэн ; [пер. с англ. И. О. Тюриной]. – М. : Фонд “Мир”, 2005. – 496 с.
9. Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика / Поль Рикер ; [ред. В. С. Степин, Н. С. Автономова, Н. В. Мотрошилова, А. М. Руткевич]. – М.: Academia, 1995. – 160 с.
10. Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Ойген Розеншток-Хюсси ; [ред. А. Махов, И. Пешков, В. Кузнецов]. – М. : Лабиринт, 1994. – 210 с.
11. Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Ситниченко Л. А. – К. : Либідь, 1996. – 176 с.
12. Тарасов Ю. Н. Философские проблемы информатики : учеб. пособ. / Тарасов Ю. Н. – [2-е изд.]. – М. : Моск. психолог.-соц. ин-т, 2007. – 136 с.
13. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
14. Чернавский Д. С. Синергетика и информация (динамическая теория информации) / Чернавский Д. С. – [2-е изд.]. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 288 с.
15. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки : Монографія / Шуневич Б. І. – К. : Київський ун-т, 2005. – 365с.

### **Розділ 3.**

#### **Світоглядна екстраполяція виявів ціннісного модусу комунікативної природи дистанційного навчання**

1. Бубер М. Проблема человека / Мартин Бубер ; [пер. с нем. Н. Кушнир]. – К. : Ника-Центр, Вист-С, 1998. – 96 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія, технологія, практика : Монографія / Волкова Н. П. – Д. : ДНУ, 2005. – 304 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Гершунский Б. С. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с. – (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций).
4. Дементьев В. В. Непрямая коммуникация / Дементьев В. В. – М. : Гнозис, 2006. – 376 с.
5. Лецёв С. В. Коммуникативное, следовательно, коммуникационное : Монография / Лецёв С. В. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 172 с.
6. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / Лутай В. С. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
7. Мальковская И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы / Мальковская И. А. – [2-е изд.]. – М. : КомКнига, 2005. – 240 с.
8. Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні : Монографія / Озадовська Л. В. – К. : ПАРАПАН, 2007. – 164 с.
9. Пітерс Д. Д. Слова на вітрі : історія ідеї комунікації / Джон Дарем Пітерс ; [пер. з англ. А. Іщенко]. – К. : КМ Академія, 2004. – 302 с.
10. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Почепцов Г. Г. – М. : Рефл-бук, 2001. – 352 с.
11. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Почепцов Г. Г. – М. : Рефл-бук, 2001. – 656 с.
12. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. В. Складнева]. – СПб : Наука, 2000. – 377 с.
13. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования : человек и культура / Щербаков Б. Ю. ; под ред. Г. В. Драча. – М. : Логос, 2001. – 144 с.

14. Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / Яковлев И. П. – СПб. : Авалон, 2006. – 240 с.
15. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Ясперс К. – [2-е изд.]. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

#### **Розділ 4.**

#### **Аксіологічні акценти комунікативних технологій дистанційного навчання: витоки, характер, затребуваність**

1. Астафьева О. Н. Синергетический дискурс современных информационно-коммуникативных процессов / О. Н. Астафьева // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М., 2004. – С. 419–443.
2. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / Макс Горкгаймер ; [пер с нем. М. Д. Култаева] // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 198–234.
3. Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество и культура / Кастельс М. ; [пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
4. Киященко Л. П. В поисках исчезающей предметности / Киященко Л. П. – М. : ИФРАН, 2000. – 199 с. – (Очерки о синергетике языка).
5. Компанцева Л. Ф. Философия сети Интернет : школа Бернарда Лонергана и славянский опыт : Монография / Компанцева Л. Ф. – Луганск : Знание, 2006. – 352с.
6. Курашов В. И. Философия : Познание мира и феномены технологии / Курашов В. И. – Казань : КГТУ, 2001. – 327 с.
7. Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Лотман Ю. – Таллин : Ээсти Раамат, 1973. – 124 с.
8. Орлов А. М. Виртуальная реальность. Пространство экранных культур как среда обитания / Орлов А. М. – М. : ГЕО, 1997. – 336 с.
9. Пушкин В. Г. Информатика, кибернетика, интеллект. Философские почерки / В. Г. Пушкин, А. Д. Урсул. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 295 с.
10. Ребер Б. Виртуальное : Апокалипсис или повторное посещение платоновской пещеры? / Б. Ребер, Ф. Роша, С. Ди Грегорио // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб., 2000. – С. 213–225.
11. Розин В. М. Существование, реальность, виртуальная реальность / В. М. Розин // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб., 2000. – С. 56–74.
12. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика / Розина И. Н. – М. : Логос, 2005. – 460 с.
13. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание : Избранные труды / Скворцов Л. В. ; отв. ред. Галинская И. Л. – М. : РАН. ИНИОН, 2001. – 288 с.
14. Таратута Е. Е. Философия виртуальной реальности / Таратута Е. Е. – СПб. : СПбГУ, 2007. – 147 с.

#### **Розділ 5.**

#### **Праксеологічна взаємодетермінованість основних факторів інтенсифікації комунікативної активності в системі дистанційного навчання**

1. Абрамов Ю. Ф. Картина мира и информация / Абрамов Ю. Ф. – Иркутск : Иркут. ун-т, 1988. – 192 с. – (Философские очерки).
2. Алексеева И. Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ / Алексеева И. Ю. – М. : Наука, 1992. – 209 с.

3. Андрусенко Т. Б. Лингвистические структуры в компьютерных учебных средах : Монография / Андрусенко Т. Б. – К. : Наукова думка, 1994. – 160 с.
4. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Аткинсон Р.; [пер. с англ. под ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова]. – М. : Прогресс, 1980. – 528 с.
5. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк ; [пер. с англ. и сост. В. В. Петров] ; под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Кандрашина Е. Ю. Представление знаний о времени и пространстве в интеллектуальных системах / Кандрашина Е. Ю., Литвинцева Л. В., Поспелов Д. А. ; под ред. Д. А. Поспелова. – М. : Наука, 1989. – 328 с.
7. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф / Лосев А. Ф. – М. : Моск. ун-т, 1982. – 480 с.
8. Лосев А. Ф. Миф – Число – Сущность / Лосев А. Ф. ; сост. А. А. Тахо-Годи ; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. – М. : Мысль, 1994. – 919 с.
9. Овчинников Н. Ф. Знание – болевой нерв философской мысли (к истории концепций знаний от Платона до Поппера) / Н. Ф. Овчинников // Вопросы философии. – 2001. – № 1. – С. 83–113.
10. Платон, Аристотель. Пандейя : Восхождение к доблести / [сост. и отв. ред. Г. Б. Корнетов]. – М. : УРАО, 2003. – 480 с.
11. Розов М. А. Знание как объект исследования / М. А. Розов // Вопросы философии. – 1998. – № 1. – С. 89–109.

## Проблемні питання та творчі завдання для самоперевірки

### Розділ 1.

1. Дайте власне визначення наступним категоріям: „освіта”, „освіченість”, „спілкування”, „цінності” і „цінне”.
2. Чи могла, на вашу думку „аксіологія” узагалі не виникнути ?
3. Хто з філософів і дослідників, на вашу думку, найгрунтовніше розкрив феномен „цінностей”?
4. Чим, на вашу думку суттєво відрізняється західноєвропейський і вітчизняний досвід осмислення сфери аксіологічного ?
5. Наскільки, на вашу думку, узгоджуються сфера комунікації і сфера освіти?
6. Спробуйте дати власне ціннісно-обумовлене визначення освіти.
7. Чим „ по суті” відрізняються, на вашу думку, філософія освіти і теорія педагогіки ?
8. Педагог і освітянин – це одне й теж ? Доведіть свою думку.
9. Що ви розумієте під поняттям „національна освіта”?
10. У чому полягає комунікативна цінність освіти як процесу і як явища ?
11. У процесі набуття освіти переважають, на вашу думку, педагогічні, особистісні чи національні цінності ?

12. Дайте власне визначення „акмеології. „аксіології” та „акмеології – та - аксіології освіти”. У чому полягає принципова різниця ваших визначень з вищенаведеними ? Доведіть свою думку.
13. Порівняйте поняття „аксіології” з поняттям „акмеології”. У чому ви вбачаєте спільні й відмінні тенденції зі сфери аксіології та акмеології?
14. Дайте власне визначення поняттю „професіоналізм”. Проведіть аналогії між поняттям „професіоналізму” і вашим розумінням феномену „професійного „акме”.
15. Спробуйте віднайти український заміник грецькому поняттю „акме”.
16. Простежте й рефлексуйте рівень „надуманості” і „справжності” в науковому дискурсі з питань акмеології та аксіології освіти.
17. Дайте науковий аналіз проблемі компаративістики аксіологічного та акмеологічного освітнього зрізу сучасного буття українства.
18. Наскільки, на вашу думку, є, взагалі, доречним акцентування акмеологічної проблематики за умов українського сьогодення?
19. Яка теза, думка, вислів, афоризм... вам запам'ятались якнайкраще? Чому?
20. У сфері освітнього простору, на вашу думку, більше аксіологічного чи акмеологічного інформаційного наповнення? Доведіть свою концептуальну позицію.

## **Розділ 2.**

### **Теоретико-методологічна фабула філософського виміру засад дослідження феномену дистанційного навчання**

1. Чим характеризується інформаційне суспільство? Яка його відмінність від індустріального?
2. Яка причина породження інформаційної кризи? В чому вона проявляється?
3. Які Ви бачите позитивні та негативні риси глобалізації?
4. В чому полягає концептуальна різниця між заочною та дистанційними формами навчання?
5. Охарактеризуйте, будь ласка, етапи розвитку дистанційної освіти.
6. Дайте, будь-ласка, визначення дистанційного навчання.
7. Які риси дистанційного навчання Ви можете назвати?
8. Чи можна поставити знак рівності між електронним та дистанційним навчанням?
9. Які принципи покладені в основу побудови дистанційного навчання?
10. Перелічить, будь ласка, цілі запровадження дистанційного навчання.

11. Який вплив інформаційне суспільство здійснило на процес становлення дистанційного навчання?
12. В чому полягає ефективність дистанційної форми навчання? Назвіть, будь ласка, основні складові ефективності дистанційного навчального процесу?
13. За якими параметрами оцінюється якість дистанційного навчального курсу?
14. Які виклики постають перед традиційною системою освіти?
15. Якими особистостями представлений діалогічний напрямок?
16. Обґрунтуйте залежність побудови процесу комунікації від принципів етики.
17. Як розуміється процес комунікації М. Бубером?
18. Поясніть, будь ласка, поняття „автокомунікація”. За яких умов вона відбувається?
19. Як П. Рікер змальовує комунікативний процес?
20. Розкрийте, будь ласка, позицію нададресанта в комунікативному акті.
21. Яким чином виражається концепція діалогу В. Біблера? Що представляє собою діалог культур?
22. В чому сутність впливу комунікації на просторово-часові параметри середовища?
23. Як Ви вважаєте, в процесі діалогу має враховуватись навчальний контекст? Чому?
24. Що означає термін „пандейя”?
25. Які шляхи подолання наслідків „знеособлюваного” підходу в освіті?

### **Розділ 3.**

#### **Світоглядна екстраполяція виявів ціннісного модусу комунікативної природи дистанційного навчання**

1. Поясніть, будь ласка, термін „комунікація”.
2. З яких основних компонентів складається комунікативна взаємодія?
3. Як Ви вважаєте наявність взаємодії є необхідною умовою для участі в комунікативній дії?
4. Охарактеризуйте, будь ласка, шляхи інтерпретації мовленнєвої та немовленнєвої дії.
5. Як Ви вважаєте „комунікація” та „спілкування” тотожні поняття? Аргументуйте власну думку.
6. Які існують рівні впровадження комунікативної взаємодії? Охарактеризуйте, будь ласка, дані рівні.
7. Що представляє собою комунікативна компетенція?
8. Які схеми проходження мовної взаємодії характерні для групової комунікації?

9. Дайте характеристику явищу комунікації з позиції постнекласичного підходу.
10. В чому сутність електронної комунікації?
11. Доведіть, будь ласка, думку про те, що комунікація належить до категорії основних потреб людської психіки.
12. Як Ви можете визначити поняття „інтенсифікації”?
13. В чому полягає відмінність суб’єкт - суб’єктних відношень учасників навчального процесу від суб’єкт - об’єктних? Який тип відношень, на Вашу думку, здатний побудувати навчальний процес більш ефективно?
14. Розкрийте, будь ласка, зміст освітнього завдання „навчити людину вчитись”.
15. Як змінюються парадигмальні відношення між учасниками навчального процесу? Які причини даних змін?
16. Поміркуйте над шляхами реалізації нової освітньої політики. Які Ви бачите позитивні та негативні риси в освітніх інноваціях?
17. Що представляє собою електронна комунікація?
18. Визначте, будь ласка, розбіжність між прямою та непрямую комунікацією? Які якості властиві даним комунікативним типам?
19. Проходження процесу комунікації здійснюється в рамках трьох комунікативних моделей. Назвіть, будь ласка, дані моделі та охарактеризуйте кожну з них.
20. Якими навичками має володіти людина для отримання якнайкращого освітнього результату від дистанційного навчального курсу?
21. Розкрийте, будь ласка, причину виникнення комунікаційних фільтрів. Які існують види комунікаційних фільтрів?
22. Які причини породження інформаційного шуму в електронній мережі?
23. На основі власного досвіду спілкування в електронній мережі, які кроки мають бути здійснені по зменшенню рівня інформаційного шуму?
24. Розкрийте, будь ласка, сутність зворотного зв’язку. Доведіть необхідність його наявності в процесі спілкування.
25. Чим відрізняється зворотній зв’язок від підкріплення? В який час учневі має бути наданий зворотній зв’язок?
26. Що являє собою поняття інтерактивності? Опишіть, будь ласка, види інтерактивності в системі дистанційного навчання, виділені М. Муром?

#### **Розділ 4.**

**Аксіологічні акценти комунікативних технологій дистанційного навчання: витоки, характер, затребуваність**

1. В чому полягає принцип програмування навчального процесу розроблений Б. Скіннером?
2. Які недоліки мали мінімально адаптивні навчальні системи?
3. Яку концепцію програмованого навчального процесу запровадив Н. Краудер?
4. Поясніть, будь ласка, причину виникнення фатичного діалогу.
5. Охарактеризуйте, будь ласка, принцип дії лінійних та розгалужених навчальних систем.
6. Що привнесли ідеї конструктивізму у спосіб програмування навчальних систем?
7. Які дидактичні якості властиві телекомунікативним технологіям?
8. Чому структура паперового підручника є неприйнятною для електронної мережі?
9. Зважаючи на параметр еволюції, які види комунікативних технологій Ви можете привести?
10. Чому параметри часу та простору є основними для функціонування комунікативних технологій?
11. Розкрийте, будь ласка, сутність поняття „позачасовий час”.
12. Надайте, будь ласка, класифікацію комунікативних технологій за параметром часу. Визначте основні риси кожної технології.
13. З яких компонентів складається процес побудови ефективної дискусії в асинхронному режимі?
14. Яка існує типологізація комунікативних технологій, заснована на головних рисах комп'ютерного середовища – часі та просторі?
15. Які комунікативні технології використовуються у навчальному, інформаційно-довідковому та розмовному спілкуванні?
16. На які групи поділяються комунікативні технології відносно параметру виду переважаючої комунікації в мережі? Опишіть, будь ласка, головні риси даних груп.
17. Яким Ви бачите майбутнє електронних підручників?
18. Якими є проблеми електронних підручників? Поміркуйте, будь ласка, над шляхами їх розв'язання.
19. Дайте, будь ласка, визначення поняттю „віртуальна реальність”. Які риси їй притаманні?
20. Чи завжди віртуальна реальність моделюється комп'ютерними технологіями? Які є засоби для створення віртуальної реальності?
21. Які характеристики парадигми постмодерна виділяються в межах віртуальної реальності?
22. Якими якостями володіє віртуальна реальність?
23. Чи є символічна та віртуальна реальність тотожними? Чому?
24. Назвіть, будь ласка, основні типи віртуальних реальностей. Визначте стрижневі якості кожного типу.



- 25.** Які вади має віртуальне навчальне середовище? Поміркуйте, будь ласка, над розробкою шляхів по їх усуненню.
- 26.** В чому полягають позитивні риси віртуальної реальності? Які перспективи, на Вашу думку, надає застосування віртуальної реальності у навчальному середовищі?

### **Розділ 5.**

#### **Праксеологічна взаємодетермінованість основних факторів інтенсифікації комунікативної активності в системі дистанційного навчання**

- 1.** Які фактори впливають на інтенсифікацію навчального процесу?
- 2.** Який прослідковується зв'язок між поняттями „інтенсифікація”, „ефективність” та „оптимізація”?
- 3.** Що, на Вашу думку, являє собою „якість навчання”? Якими є можливі шляхи її підвищення?
- 4.** Яким чином комунікативна взаємодія впливає на управління навчальним процесом?
- 5.** Від яких факторів залежить процес інтенсифікації навчальної взаємодії?
- 6.** Які цілі реалізує процес інтенсифікації?
- 7.** Які комунікативні функції Ви можете назвати? Доведіть, будь ласка, їх позитивний вплив на інтенсифікацію процесу комунікації.
- 8.** Які шляхи підвищення ефективності комунікативної взаємодії Ви можете запропонувати?
- 9.** Які групи факторів впливають на процес інтенсифікації комунікативної активності в дистанційному навчальному середовищі?
- 10.** В чому полягає фактор інтенсифікації – осмислення необхідності вступу до комунікації?
- 11.** Як відбувається підтримка мотивації учня у дистанційній мережі?
- 12.** Яким чином вибір виду комунікативної технології співвідноситься з метою навчального завдання? Як це впливає на ефективність навчального процесу?
- 13.** В чому полягає важливість здійснення принципу наочності для інтенсифікації процесу навчання?
- 14.** В чому сутність зворотного зв'язку, що виступає у якості одного з елементів управління системою? Яким чином він сприяє проведенню процесу інтенсифікації?
- 15.** Як оптимізація процесу інтерактивності впливає на загальний рівень комунікативної ефективності в системі?
- 16.** У який спосіб проведення процесу комунікації та основі структурованих знань інтенсифікує її?

17. В чому полягають переваги введення трьохрівневої інформаційної системи знань в електронну дистанційну мережу?
18. Яким чином становлення інформаційного суспільства вплинуло на функціонування знань в електронній мережі?
19. Дайте, будь ласка, визначення поняттю „знання”. Якими основними характеристиками володіє знання?
20. Які функції ейдоса?
21. Враховуючи умову семіотичного опрацювання інформації в електронній мережі, опишіть, будь ласка, плани вираження змісту знання.
22. В чому сутність проблеми „дроблення” знань? Як зображує дану ситуацію Платон в діалозі „Теетет”?
23. Яка існує різниця між квантом та пакетом інформації?
24. В чому полягає відмінність знань від квазізнань?
25. Які типи знань Ви можете виділити?
26. Охарактеризуйте, будь ласка, тезаурусний та фреймовий способи представлення знань. Наведіть переваги та недоліки кожного з них.

## ***Орієнтовні теми рефератів та повідомлень***

### **Розділ 1.**

1. Західноєвропейський і вітчизняний досвід осмислення сфери аксіологічного.
2. Комунікативна цінність освіти як процесу і як явища.
3. Освіта як предмет культурологічного осмислення.
4. Освіта в царині комунікативної культури.
5. Освіта як явище культури.
6. Акмеологічний простір освітньої комунікативної культури.
7. Комунікація і дистанціювання – дві грані буття освітнього феномену.

### **Розділ 2.**

#### **Теоретико-методологічна фабула філософського виміру засад дослідження феномену дистанційного навчання**

1. Основні виклики сучасної освіти.
2. Передумови процесу становлення інформаційного суспільства.
3. Перспективи та наслідки процесу глобалізації.
4. Історія розвитку дистанційної освіти: концепції та шляхи реалізації.

5. Становлення та розвиток дистанційного навчання на теренах України.
6. „Педагогіка пригноблених” П. Фрейде.
7. Наукова спадщина М. Бубера: дослідження комунікативної взаємодії між „Я” і „Ти”.
8. Сутність проходження діалогу культур в творах В. Біблера.
9. Позичії діалогічної взаємодії П. Рікера.
10. Концепція комунікативного обміну М. Бантина.
11. Етичний вимір комунікації К. Апеля.

### **Розділ 3.**

#### **Світоглядна екстраполяція виявів ціннісного модусу комунікативної природи дистанційного навчання**

1. Види комунікативної взаємодії.
2. Процес комунікації в інформаційному суспільстві.
3. Породження комунікативної взаємодії: основні складові комунікативного процесу.
4. Стрижневі принципи комунікативного обміну в електронній мережі.
5. Причини та наслідки зміни традиційної парадигми навчання.
6. Ціннісний вектор нових парадигмальних відносин учасників навчального процесу.
7. Основні шляхи розвитку електронної комунікації.
8. Основні риси електронної комунікації.
9. Проблеми здійснення комунікативної взаємодії в дистанційному навчальному середовищі.
10. Інтерактивність як головний компонент віртуальної взаємодії.

### **Розділ 4.**

#### **Аксіологічні акценти комунікативних технологій дистанційного навчання: витоки, характер, затребуваність**

1. Дидактичний аспект впровадження комунікативних технологій у дистанційне навчальне середовище.
2. Види комунікативних технологій: головні риси та умови застосування.
3. Комунікативні технології майбутнього.
4. Конструювання електронних підручників: нова вимога освітньої діяльності або мінлива мода віртуального простору.
5. Віртуальна реальність як індикатор розвитку інформаційного суспільства.
6. Шляхи породження віртуальної реальності.
7. Комунікативний аспект віртуальності.
8. Віртуальне навчальне середовище: переваги та недоліки.

9. Соціальні загрози віртуальної реальності.
10. Майбутні траєкторії розвитку віртуальної реальності як формуючого чинника електронного навчального середовища.

## **Розділ 5.**

### **Праксеологічна взаємодетермінованість основних факторів інтенсифікації комунікативної активності в системі дистанційного навчання**

1. Стрижневі фактори інтенсифікації навчального процесу.
2. Відображення феномену інтенсифікації у галузях суспільного буття.
3. Явище інтенсифікації як наслідок процесу інформатизації.
4. Феномен інтенсифікації: витоки та складові.
5. Головні чинники інтенсифікації комунікативної активності в дистанційному навчальному середовищі.
6. Питання інформаційної структурованості у фокусі підвищення ефективності комунікативної активності електронного простору.
7. Розвиток знань в інформаційному суспільстві.
8. Сутнісна особливість категорії знань в творчості Платона та Аристотеля.
9. Дослідження сутності мовного знака в роботах О. Лосева.
10. Тезауруси та фрейми – структурні елементи представлення знань в інформаційній системі.

## **Література**

1. Абасов З. А. Традиционное и инновационное в современном российском образовании / З. А. Абасов // Философские науки. – 2005. – № 9. – С. 101–114.
2. Абрамов Ю. Ф. Картина мира и информация / Абрамов Ю. Ф. – Иркутск : Иркут. ун-т, 1988. – 192 с. – (Философские очерки).
3. Алексеева И. Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ / Алексеева И. Ю. – М. : Наука, 1992. – 209 с.
4. Андреев Г. И. В помощь написания диссертации и рефератов : основы научной работы и оформление результатов научной деятельности : учеб. пособие / Андреев Г. И., Смирнов С. А., Тихомиров В. А. – М. : Финансы и статистика, 2004. – 272 с.
5. Андрусенко Т. Б. Лингвистические структуры в компьютерных учебных средах : Монография / Андрусенко Т. Б. – К. : Наукова думка, 1994. – 160 с.
6. Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону : РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с. (Методологические и социокультурные проблемы).
7. Апель К. О. Екологічна криза як виклик дискурсивній етиці / К. О. Апель ; пер. з нім. та заг. ред. А. М. Єрмоленко // Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 413–454.
8. Архангельский С. И. Кибернетические аналогии в обучении / Архангельский С. И. – М. : Знание, 1968. – 41 с.

9. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / Архангельский С. И. – М. : Высшая школа, 1976. – 200 с.
10. Асоціація користувачів української науково-освітньої телекомунікаційної мережі «УРАН». – Режим доступу до сайту : <http://www.uran.net.ua>
11. Астафьева О. Н. Синергетический дискурс современных информационно-коммуникативных процессов / О. Н. Астафьева // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М., 2004. – С. 419–443.
12. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Аткинсон Р. ; [пер. с англ. под ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова]. – М. : Прогресс, 1980. – 528 с.
13. Афанасьев В. Г. Научно-техническая революция, управление, образование / Афанасьев В. Г. – М. : Политиздат, 1972. – 431 с.
14. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Бабанский Ю. К. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
15. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Бабанский Ю. К. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с. – (Метод. основы).
16. Базалук О. О. Час у світлі нової космологічної концепції : Монографія / Базалук О. О. – Дніпропетровськ : Пороги, 2003. – 127 с.
17. Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. / М. М. Бахтин ; [под ред. С. Г. Бочаров, Л. А. Гоготишвили]. – М. : Русские словари, 1996 – . – Т. 5: Проблема речевых жанров : Диалог // Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – 1996. – С. 207–240.
18. Бахтин М. М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи / Бахтин М. М. ; [сост. И. В. Пешкова]. – М. : Лабиринт, 2000. – 640 с.
19. Бахтин М. М. Человек в мире слова / Бахтин М. М. ; [сост. О. Е. Осовский]. – М. : Российский открытый университет, 1995. – 140 с.
20. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М. М. ; [сост. С. Г. Бочаров]. – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
21. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики : Монографія / Бацевич Ф. С. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с.
22. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Науково-метод. посібник / Бех І. Д. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
23. Библер В.С. Культура и образование / Библер В.С. // На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – С. 337–347.
24. Библер В.С. О логической ответственности за понятие «диалог культур» / Библер В.С. // На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – С. 207–219.
25. Блинов В. М. Эффективность обучения / Блинов В. М. – М. : Педагогика, 1976. – 191 с. – (Методологический анализ определения этой категории в дидактике).
26. Больнов О. Ф. Зустріч / О. Ф. Больнов ; авт. Л. А. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії. – К. : Либідь, 1996. – С. 157–170.
27. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Вестник Московского Государственного Университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2005. – № 1. – С. 4–16.
28. Борисова Н. В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию : учеб. пособие / Борисова Н. В. – М. : ВИПК МВД России, 1999. – 174 с.
29. Бубер М. Диалог / Мартин Бубер // Два образа веры ; [под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова]. – М. : Республика, 1995. – С. 94–124.
30. Бубер М. Проблема человека / Мартин Бубер ; [пер. с нем. Н. Кушнир]. – К. : Ника-Центр, Вист-С, 1998. – 96 с.
31. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер // Два образа веры ; [под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова]. – М. : Республика, 1995. – С. 16–92.
32. Буданов В. Г. Синергетическая методология в постнеклассической науке и образовании / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М., 2007. – С. 174–210.
33. Буданов В. Г. Синергетичні стратегії в освіті / В. Г. Буданов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С.46–51.

- 34.** Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. / Френсис Бэкон ; [сост., общ. ред. и вступит. статья А. Л. Субботина]. – [2-е изд.]. – М. : Мысль, 1978– . – Т. 2. – 1978. – 575 с.
- 35.** Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк ; [пер. с англ. и сост. В. В. Петров] ; под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
- 36.** Васильев В. Н. RUNNET как основа образовательной информационной среды // Современные технологии : (сборник научных статей ; под. ред. С. А. Козлова) / В. Н. Васильев – СПб., 2001. – С. 8–25.
- 37.** Вейль Г. Пространство, время, материя. Лекции по общей теории относительности / Вейль Г. ; [пер. с нем. В. П. Визгина]. – 5-е изд. – М. : Янус, 1996. – 480 с.
- 38.** Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
- 39.** Вилотиевич М. От традиционной к информационной дидактике / Вилотиевич М. // Вестник Московского Государственного Университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2003. – № 1. – С. 20– 59.
- 40.** Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Дмитриченко М. Ф., Хорошун Б. І., Язвінська О. М., Данчук В. Д.]. – К. : Знання України, 2006. – 440 с.
- 41.** Власова Е. А. Использование категории коммуникативно-предметного поля в моделировании коммуникативного процесса (К вопросу о структуре коммуникативно-предметного поля) / Е. А. Власова // Человек – коммуникация – текст. – Барнаул, 1999. – Вып. 3. – С. 84–90.
- 42.** Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : теорія, технологія, практика : Монографія / Волкова Н. П. – Д. : ДНУ, 2005. – 304 с.
- 43.** Волов В. Т. Дистанционное образование : истоки, проблемы, перспективы / Волов В. Т., Четырова Л. Б., Волова Н. Ю. – Самара : РИО СНЦ РАН, 2000. – 100 с.
- 44.** Габдреев Р. В. Субъективный фактор в интенсификации подготовки специалиста // Интенсификация подготовки учителя : (межвузовский сб. научных трудов ; под ред. Д. Х. Шафикова) / Р. В. Габдреев – Казань, 1984. – Вып. 5. – С. 151–174.
- 45.** Габермас Ю. Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ / Ю. Габермас ; пер. з нім. та заг. ред. А. М. Єрмоленко // Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 287–324.
- 46.** Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Гершунский Б. С. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с. – (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций).
- 47.** Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Гессен С. И. ; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
- 48.** Гильдербранд, Д. фон Метафизика коммуникации / Дитрих фон Гильдербранд. – СПб. : Алетейя, 2000. – 373 с.
- 49.** Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / Макс Горкгаймер ; [пер с нем. М. Д. Култаєва] // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 198–234.
- 50.** Горский Д. П. Вопросы абстракции и образование понятий / Горский Д. П. – М. : Академия Наук СССР, 1961. – 352 с.
- 51.** Грехнёв В. С. Информационное общество и образование / В. С. Грехнёв // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2006. – № 6. – С.88–106.
- 52.** Григорчук Т. Комунікативні та інтегративні компоненти електронного підручника як чинники формування знань студентів / Т. Григорчук, А. Олійник // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 74–79.
- 53.** Громова Т. В. Подготовка преподавателя к деятельности в системе дистанционного обучения – необходимое звено в реформировании российского образования / Т. В. Громова // Образовательные технологии. – 2005. – № 3. – С. 101–108.
- 54.** Грязнова Е. В. Виртуальная реальность : анализ смысловых элементов понятия / Е. В. Грязнова // Философские науки. – 2005. – № 2. – С. 125–143.
- 55.** Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.
- 56.** Гьосле В. Трансцендентальна прагматика як фіхтеанство інтерсуб'єктивності / В. Гьосле ; пер. з нім. та заг. ред. А. М. Єрмоленко // Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 455–478.

- 57.** Дементьев В. В. Непрямая коммуникация / Дементьев В. В. – М. : Гнозис, 2006. – 376 с.
- 58.** Дистанционное обучение: теория и практика / [Гриценко В. И., Кудрявцева С. П., Колос В. В., Веренич Е. В.]. – К. : Наукова думка, 2004. – 375 с.
- 59.** Дистанционное обучение. Технологические платформы / [Гуржий А. Н., Довгий С. А., Копейка О. В. и др.]. – К. : , 2004. – 224 с.
- 60.** Дмитренко П. В. Дистанційна освіта / П. В. Дмитренко, Ю. А. Пасічник. – К. : НПУ, 1999. – 25 с.
- 61.** Жуковский В. И. Визуальное мышление в структуре научного познания / Жуковский В. И., Пивоваров Д. В., Рахматуллин Р. Ю. – Красноярск : Краснояр. ун-т, 1988. – 184 с.
- 62.** Закон України про вищу освіту : за станом на 17 січня 2002 р. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20. – С. 134. – Режим доступу до журн. : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.
- 63.** Захаров А. Н. Проблемы адаптивных систем обучения / А. Н. Захаров, А. М. Матюшкин // Кибернетика и проблемы обучения : (сб. переводов ; под ред. А. И. Берга). – М. : Прогресс, 1970. – С. 3–21.
- 64.** Зацеркляний М. М. Вступ у дистанційне навчання : навч. посіб. / М. М. Зацеркляний, О. Д. Сердюк. – Х. : ХГУ, 2002. – 44 с.
- 65.** Згуровський М. З. Болонський процес : головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України / Згуровський М. З. – К. : НТУУ КПІ, 2006. – 544с.
- 66.** Згуровський М. З. Розвиток інформаційного суспільства в Україні : Правове регулювання у сфері інформаційних відносин / Згуровський М. З., Родіонов М. К., Жилияєв І. Б. – К. : НТУУ КПІ, 2006. – 542с.
- 67.** Зими́на О. В. Дидактические аспекты информатизации высшего образования / О. В. Зими́на // Вестник Московского Государственного Университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2005. – № 1. – С. 17–66.
- 68.** Ермоленко А. М. Дискурс етичних норм та цінностей в сучасній німецькій практичній філософії: дис. ... доктора філос. наук : 09.00.05 / Ермоленко Анатолій Миколайович. – К., 1996. – 422 с.
- 69.** Ермоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / Ермоленко А. М. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
- 70.** Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения : учеб. пособие / Ибрагимов И. М. ; под ред. А. Н. Ковшова. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
- 71.** Иванов С. В. Система дистанційної освіти в Україні : сучасні напрями розвитку / С. В. Иванов, П. С. Борсук, С. І. Дичковський // Гуманітарні науки. – 2002. – № 2. – С. 12–19.
- 72.** Интенсификация науки и производства : проблемы методологии : Монография / [под ред. А. Д. Урсул]. – Кишинев : Штиинца, 1987. – 256 с.
- 73.** Интенсификация подготовки учителя : [сб. науч. трудов / под ред. Д. Х. Шарикова]. – Казань : КГПИ, 1984. – Вып. 5. – 196 с.
- 74.** Йегер В. Пандейя. Воспитание античного грека : в 3 т. / Вернер Йегер ; [пер. с нем. М. Н. Ботвинника]. – М. : Греко-латинский кабинет, 1997– . – Т. 2. – 1997. – 336 с. – (Эпоха великих воспитателей и воспитательных систем).
- 75.** Кандрашина Е. Ю. Представление знаний о времени и пространстве в интеллектуальных системах / Кандрашина Е. Ю., Литвинцева Л. В., Поспелов Д. А. ; под ред. Д. А. Поспелова. – М. : Наука, 1989. – 328с.
- 76.** Карпенко М. П. Дистанционные технологии – ключ к массовому образованию XXI века / М. П. Карпенко // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 7–8. – С. 4–12.
- 77.** Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество и культура / Кастельс М. ; [пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
- 78.** Киященко Л. П. В поисках исчезающей предметности / Киященко Л. П. – М. : ИФРАН, 2000. – 199 с. – (Очерки о синергетике языка).
- 79.** Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / Клепко С. Ф. – Київ-Полтава-Харків : ПОПОПП, 1998. – збос.
- 80.** Князева Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2006. – 232 с.

- 81.** Козлакова Г. О. Інформаційне-програмне забезпечення дистанційної освіти : зарубіжний і вітчизняний досвід : Монографія / Козлакова Г. О. – К. : ВЦ “Просвіта”, 2002. – 230 с.
- 82.** Козубовська І. В. Дистанційне навчання в системі освіти / Козубовська І. В., Сагарда В. В., Пічкарь О. П. – [2-ге вид.]. – Ужгород : УжНУ, 2002. – 364 с.
- 83.** Колоскова Г. П. Представление знаний для биомедицинских интеллектуальных систем : Монографія / Колоскова Г. П., Корневский Н. А., Медведева М. В. – Курск : Курск. гос. техн. ун-т., 2000. – 166 с.
- 84.** Компанцева Л. Ф. Философия сети Интернет : школа Бернарда Лонергана и славянский опыт : Монографія / Компанцева Л. Ф. – Луганск : Знание, 2006. – 352 с.
- 85.** Компьютерная революция и информатизация общества / [под ред. А. И. Ракитова]. – М. : ВИНТИ, 1990. – 301 с.
- 86.** Кравец В. В. Сущность и функции педагогического общения в системе открытого образования / В. В. Кравец // Педагогическая информатика. – 2005. – № 2. – С.53–60.
- 87.** Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Монографія / Красных В. В. – М.: Диалог – МГУ, 1998. – 352 с. – (Человек. Сознание. Коммуникация).
- 88.** Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Кремень В. Г. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
- 89.** Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації / Кремень В. Г. – К. : Грамота, 2003. – 216 с. – (Факти, роздуми, перспективи).
- 90.** Курашов В. И. Философия : Познание мира и феномены технологии / Курашов В. И. – Казань : КГТУ, 2001. – 327 с.
- 91.** Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. ; за ред. В. М. Кухаренка. – [3-тє вид.]. – Харків : НТУ ХПІ, Торсінг, 2002. – 320 с.
- 92.** Кухаренко В. М. Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання : навч.-метод. посіб. / Кухаренко В. М. – К. : ТОВ Редакція “Комп’ютер”, 2007. – 128 с.
- 93.** Кушерець В. І. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій: Монографія / Кушерець В. І. – К. : Знання України, 2002. – 248 с.
- 94.** Ланг А. П. О понятии наглядности и её роли в процессе познания и обучения / Ланг А. П. – Таллин : Валгус, 1967. – 83 с.
- 95.** Легостаев И. И. Об основных закономерностях в дистанционном образовании / И. И. Легостаев, В. И. Овсянников // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 4. – С. 206–217.
- 96.** Леонтьев А. А. Общение и деятельность общения / А. А. Леонтьев ; сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши // Межличностное общение. – СПб., 2001. – С. 39 – 54.
- 97.** Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
- 98.** Лещёв С. В. Коммуникативное, следовательно, коммуникационное : Монографія / Лещёв С. В. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 172 с.
- 99.** Лобанов С. Д. Бытие и реальность / Лобанов С. Д. – М. : Наука, 1999. – 156 с.
- 100.** Лотман Ю. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Лотман Ю. – Таллин : Ээсти Раамат, 1973. – 124 с.
- 101.** Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф / Лосев А. Ф. – М. : Моск. ун-т, 1982. – 480 с.
- 102.** Лосев А. Ф. Миф – Число – Сущность / Лосев А. Ф. ; сост. А. А. Тахо-Годи ; общ. ред. А. А. Тахо-Годи и И. И. Маханькова. – М. : Мысль, 1994. – 919 с.
- 103.** Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / Луговий В. І. ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
- 104.** Лутай В. С. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти України / В. С. Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 13–17.
- 105.** Лутай В. С. Про філософсько-синергетичну парадигму українського “руху на випередження” / В. С. Лутай // Вища освіта України. – 2005. – № 1. – С. 45–53.
- 106.** Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / Лутай В. С. – К. : Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
- 107.** Львович Я. Е. Формирование подсистемы дистанционного обучения в вузе / Я. Е. Львович, В. П. Кострова // Дистанционное образование. – 2000. – № 5. – С. 33–36.



- 108.** Макарова Н. И. Насилие – ненасилие в современном образовании (или педагогика ненасилия как философская проблема) / Н. И. Макарова, Н. В. Наливайко. – Новосибирск : СО РАН, 2004. – 264 с.
- 109.** Маклюэн М. Галактика Гутенберга : Становление человека печатающего / Маршал Маклюэн ; [пер. с англ. И. О. Тюриной]. – М. : Фонд “Мир”, 2005. – 496 с.
- 110.** Мальковская И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы / Мальковская И. А. – [2-е изд.]. – М. : КомКнига, 2005. – 240 с.
- 111.** Марков Б. В. Коммуникация и философия языка // Коммуникация и образование : (сб. статей ; под ред. С. И. Дудника). / Б. В. Марков. – СПб., 2004. – С.135–161.
- 112.** Маркова О. Ю. Коммуникативное пространство вуза : субъекты, роли, отношения // Коммуникация и образование : (сб. статей ; под ред. С. И. Дудника). / О. Ю. Маркова. – СПб., 2004. – С. 345–364.
- 113.** Матвеев Д. А. Виртуальное общение как псевдо-коммуникация и актуализация проблемы одиночества: социально-философский аспект / Д. А. Матвеев // Открытое образование. – 2006. – № 3. – С. 47–52.
- 114.** Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения : проблемы и перспективы / Машбиц Е. И. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
- 115.** Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Машбиц Е. И., Андриевская В. В., Комисарова Е. Ю. – К. : Выща шк., 1989. – 184 с.
- 116.** Межуев В. І. Інтенсифікація навчання фізики в сучасній середній загальноосвітній школі: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Межуев Віталій Іванович. – Запоріжжя, 2001. – 213 с.
- 117.** Микешина Л. А. Человек интерпретирующий, или синергетические и герменевтические контексты образования / Л. А. Микешина // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 137–160.
- 118.** Микони С. В. Модели и базы знаний : учеб. пособ. / Микони С. В. – СПб. : Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2000. – 155 с.
- 119.** Минский М. Фреймы для представления знаний / Минский М. ; [пер. с англ. О. Н. Гринбаума под ред. Ф. М. Кулакова]. – М. : Энергия, 1979. – 152 с.
- 120.** Миронов В. В. Коммуникационное пространство как фактор трансформации современной культуры и философии / В. В. Миронов // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 27–43.
- 121.** Монахов В. М. Проектирование современной модели дистанционного образования / В. М. Монахов // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 11–20.
- 122.** Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України : початок ХХІ століття / Ніколаєнко С. М. – К. : Знання, 2006. – 253 с.
- 123.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. / [Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
- 124.** Носенко Е. Л., Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів : метод. посіб. / Е. Л. Носенко, С. В. Чернишенко. – Д. : Дніпропетр. ун-т, 2003. – 88 с.
- 125.** Носов Н. А. Виртуальная психология / Носов Н. А. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.
- 126.** Общение и оптимизация совместной деятельности / [под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека]. – М. : МГУ, 1987. – 302 с.
- 127.** Овчинников Н. Ф. Знание – болевой нерв философской мысли (к истории концепций знаний от Платона до Поппера) / Н. Ф. Овчинников // Вопросы философии. – 2001. – № 1. – С. 83–113.
- 128.** Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. ХХ век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
- 129.** Озадовська Л. В. Парадигма діалогічності в сучасному мисленні : Монографія / Озадовська Л. В. – К. : ПАРАПАН, 2007. – 164 с.
- 130.** Олійник В. В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті : організаційно-педагогічний аспект : навч. посіб. / Олійник В.В. – К. : ЦППО, 2001. – 148 с.
- 131.** Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні : Стислий аналітичний огляд / Олійник В. В. – К. : ЦППО, 2001. – 48 с.

- 132.** Орлов А. М. Виртуальная реальность. Пространство экранных культур как среда обитания / Орлов А. М. – М. : ГЕО, 1997. – 336 с.
- 133.** Осокина С. А. Понятие и структура коммуникативного модуля / С. А. Осокина // Человек – коммуникация – текст. – Барнаул, 1999. – Вып. 3. – С. 104–111.
- 134.** Павлов С. Ю. Образование как проблема индивидуального самосознания / С. Ю. Павлов // Философские науки. – 2003. – № 2. – С. 81–90.
- 135.** Паск Г. Обучение как процесс создания системы управления / Гордон Паск // Кибернетика и проблемы обучения ; Сб. переводов под ред. А. И. Берга. – М., 1970. – С. 30–45.
- 136.** Пищулин Н. П. Образование как философская проблема / Н. П. Пищулин // Философские науки. – 2005. – № 1. – С. 7–27.
- 137.** Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / [Олійник В. В., Биков В. Ю., Гравіт В. О., Кухаренко В. М., Жук Ю. О., Антошук С. В., Кліменко А. Л., Сябрук Т. І.] ; за заг. ред. В. В. Олійника. – К. : Логос, 2006. – 408 с.
- 138.** Пітерс Д. Д. Слова на вітрі : історія ідеї комунікації / Джон Дарем Пітерс ; [пер. з англ. А. Іщенко]. – К. : КМ Академія, 2004. – 302 с.
- 139.** Платон, Аристотель. Пандейя : Восхождение к доблести / [сост. и отв. ред. Г. Б. Корнетов]. – М. : УРАО, 2003. – 480 с.
- 140.** Полат Е. С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения / Е. С. Полат // Открытое образование. – 2005. – № 3. – С. 71–77.
- 141.** Полат Е. С. Организация дистанционного обучения в Российской Федерации / Е. С. Полат // Информатика и образование. – 2005. – № 5. – С. 18–22.
- 142.** Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Почепцов Г. Г. – М. : Рефл-бук, 2001. – 352 с.
- 143.** Почепцов Г. Г. Психологические войны / Почепцов Г. Г. – М. : Рефл-бук, 2002. – 528 с.
- 144.** Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Почепцов Г. Г. – М. : Рефл-бук, 2001. – 656 с.
- 145.** Проблемы педагогики информационного общества и основы педагогической информатики / [Бордовский Г. А., Извозчиков В. А., Румянцев И. А., Слуцкий А. М.] // Дидактические основы компьютерного обучения. Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1989. – С. 3–33.
- 146.** Проектування гіпертекстових навчальних систем : посібник / [за ред. Ю. І. Машбиця]. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2000. – 100 с.
- 147.** Пролеєв С. В. Метафізика влади : Монографія / Пролеєв С. В. – К. : Наук. думка, 2005. – 324 с.
- 148.** Пушкин В. Г. Информатика, кибернетика, интеллект. Философские очерки / В. Г. Пушкин, А. Д. Урсул. – Кишинев : Штиинца, 1989. – 295 с.
- 149.** Ракитов А. И. Философия компьютерной революции / Ракитов А. И. – М. : Политиздат, 1991. – 287 с.
- 150.** Ребер Б. Виртуальное : Апокалипсис или повторное посещение платоновской пещеры? / Б. Ребер, Ф. Роша, С. Ди Грегорियो // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб., 2000. – С. 213–225.
- 151.** Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика / Поль Рикер ; [ред. В. С. Степин, Н. С. Автономова, Н. В. Мотрошилова, А. М. Руткевич]. – М. : Academia, 1995. – 160 с.
- 152.** Ровинский Р. Е. Синергетика и процессы развития сложных систем / Р. Е. Ровинский // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 162–169.
- 153.** Розеншток-Хюсси О. Бог заставляет нас говорить / Ойген Розеншток-Хюсси ; [сост., пер. с нем. А. И. Пигалев]. – М. : Канон, 1997. – 288 с.
- 154.** Розеншток-Хюсси О. Речь и действительность / Ойген Розеншток-Хюсси ; [ред. А. Махов, И. Пешков, В. Кузнецов]. – М. : Лабиринт, 1994. – 210 с.
- 155.** Розин В. М. Существование, реальность, виртуальная реальность / В. М. Розин // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб., 2000. – С. 56–74.
- 156.** Розин В. М. Философия образования : учеб. пособ. / В. М. Розин, С. К. Булдаков. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 1999. – 284 с.
- 157.** Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. Теория и практика / Розина И. Н. – М. : Логос, 2005. – 460 с.

- 158.** Розов М. А. Знание как объект исследования / М. А. Розов // Вопросы философии. – 1998. – № 1. – С. 89–109.
- 159.** Романов А. Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / Романов А. Н., Торопцев В. С., Григорович Д. Б. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000. – 303 с.
- 160.** Руссо Ж. Ж. Об общественном договоре трактаты / Жан Жак Руссо. – М. : КАНОН – пресса, 1998. – 416 с.
- 161.** Савельев А. В. Internet и нейрокомпьютеры как социотехнологические стратегии искусственного мира / А. В. Савельев // Философские науки. – 2004. – № 6. – С. 100–113.
- 162.** Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / Ситниченко Л. А. – К. : Либідь, 1996. – 176 с.
- 163.** Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
- 164.** Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание : Избранные труды / Скворцов Л. В. ; отв. ред. Галинская И. Л. – М. : РАН. ИНИОН, 2001. – 288 с.
- 165.** Скородумова О. Б. Виртуальная личность и свобода (к проблеме социокультурных истоков понимания свободы в Интернете) / О. Б. Скородумова // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2004. – № 2. – С. 75–96.
- 166.** Смутьсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту : Монографія / Смутьсон М. Л. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
- 167.** Собкин В. С. Подросток : виртуальность и социальная реальность / В. С. Собкин, Ю. М. Евстигнеева. – М. : Центр Социологии Образования РАО, 2001. – 156 с. – (По материалам социологического исследования. Труды по социологии образования ; вып. 10).
- 168.** Современные компьютерные технологии в дистанционном обучении. Науч. изд. / [под ред. А. И. Пушкаря]. – Х. : ХНЭУ, 2004. – 396 с.
- 169.** Соловов А. В. Мифы и реалии дистанционного обучения / А. В. Соловов // Инновации в образовании. – 2004. – № 2. – С.82–89.
- 170.** Соловов А. В. Дистанционное обучение : технологии и целевые группы / А. В. Соловов // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С.119–124.
- 171.** Соловьев В. П. Инновационная деятельность как системный процесс в конкурентной экономике / Соловьев В. П. – К. : Феникс, 2004. – 560 с. – (Синергетические эффекты инноваций).
- 172.** Сохраняева Т. В. Гуманистические ориентиры развития системы образования / Т. В. Сохраняева // Философские науки. – 2005. – № 9. – С. 115–131.
- 173.** Социально-экономические проблемы информационного общества / [под ред. Л. Г. Мельника]. – Сумы : ИТД “Университетская книга”, 2005. – 430 с.
- 174.** Степаненко І. В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття / Степаненко І. В. – Харків : ОВС, 2002. – 256 с.
- 175.** Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі : Монографія / Стефаненко П. В. – Донецьк : ДонНТУ, 2002. – 400 с.
- 176.** Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. П. Андрущенко]. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
- 177.** Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. – М. : Моск. ун–т, 1975. – 344 с.
- 178.** Таратута Е. Е. Философия виртуальной реальности / Таратута Е. Е. – СПб. : СПбГУ, 2007. – 147 с. – (Серия “АПОРИИ” ; вып. 2).
- 179.** Тарасов Ю. Н. Философские проблемы информатики : учеб. пособ. / Тарасов Ю. Н. – [2-е изд.]. – М. : Моск. психолог.-соц. ин–т, 2007. – 136 с.
- 180.** Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособ. / [Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В. и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
- 181.** Тимашева О. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособ. / Тимашева О. В. – М. : УРАО, 2004. – 192 с.
- 182.** Толково-энциклопедический словарь / [отв. ред. Варавина Е. В., Гуреева-Преображенская Е. В., Карпова И. Ю. и др.]. – СПб. : Ноторинг, 2006. – 2144с.
- 183.** Урсул А. Д. Проблема информации в современной науке : Философские очерки / Урсул А. Д. – М. : Наука, 1975. – 285 с.

- 184.** Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике : Монография / Фарисенкова Л. В. – М. : Гуманитарий, 2000. – 268 с.
- 185.** Философский словарь / [сост. И. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба]. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.
- 186.** Философский энциклопедический словарь / [редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
- 187.** Философский энциклопедический словарь / [сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко]. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 576 с.
- 188.** Філософія виховання : навч. посіб. / [Євдокімов В. І., Єфімець О. П., Култаєва М. Д. та ін.] ; керівник авт. кол. М. Д. Култаєва. – Харків : Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2001. – 272 с.
- 189.** Філософські абрисы сучасної освіти : Монографія / [авт. кол. : Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.] ; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД "Університетська книга", 2006. – 226 с.
- 190.** Финн В. К. Интеллектуальные системы и общество : Сборник статей / Финн В. К. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 2000. – 309 с.
- 191.** Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме / Фомичева И. Г. – Новосибирск : СО РАН, 2004. – 242 с.
- 192.** Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
- 193.** Фрейре П. Формування критичної свідомості / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.
- 194.** Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. В. Скляднева]. – СПб : Наука, 2000. – 377 с.
- 195.** Цикін В. О. Синергетика та освіта : нові підходи : Монографія / В. О. Цикін, О. В. Брижатиї. – Суми : СумДПУ, 2005. – 276 с.
- 196.** Чернавский Д. С. Синергетика и информация (динамическая теория информации) / Чернавский Д. С. – [2-е изд.]. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 288 с.
- 197.** Черних О. В. Освіта як комунікативний процес / Черних О. В. – К. : ТОВ "ПоліграфКонсалтинг", 2004. – 40 с.
- 198.** Шевякова Л.П. Средства коммуникативного воздействия в образовательном процессе // Коммуникация и образование : (сб. статей ; под ред. С. И. Дудника). /Л. П. Шевякова. – СПб., 2004. – С. 428 – 445.
- 199.** Шрейдер Ю. А. Семиотические основы информатики / Шрейдер Ю. А. – [2-е изд.]. – М. : ИПКИР, 1975. – 80 с.
- 200.** Шрейдер Ю. А. ЭВМ как средство представления знаний / Ю. А. Шрейдер // Природа. –1986. – № 10. – С. 14–22.
- 201.** Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи та Північної Америки : Монографія / Шуневич Б. І. – К. : Київський ун-т, 2005. – 365 с.
- 202.** Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования : человек и культура / Щербаков Б. Ю. ; под ред. Г. В. Драча. – М. : Логос, 2001. – 144 с.
- 203.** Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика : учеб. пособ./ Щукин А. Н. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.
- 204.** Яковлев И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / Яковлев И. П. – СПб. : Авалон, 2006. – 240 с.
- 205.** Ясперс К. Комунікація / К. Ясперс; авт. Л. А. Ситниченко // Першоджерела комунікативної філософії. – К. : Либідь, 1996. – С. 132–148.
- 206.** Ясперс К. Смысл и назначение истории / Ясперс К. – [2-е изд.]. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
- 207.** Benson A. D. Distance Education Ready and Willing to Serve the Underserved? / Angela D. Benson // The Quarterly Review of Distance Education. – 2004. – № 1. – P. 51–57.
- 208.** Berge Z. L. Active, Interactive and Reflective Elearning / Zane L. Berge // The Quarterly Review of Distance Education. – 2002. – № 2. – P. 181–190.
- 209.** Blake N. Tutors and Students without Faces and Places / Nigel Blake // Journal of Philosophy of Education. – 2000. – № 1. – P. 183–199.
- 210.** Bottino R. M. The evolution of ICT-based learning environments : which perspectives for the school of the future? / Rosa Maria Bottino // British Journal of Educational Technology. – 2004. – № 5. – P. 553–567.

- 211.** Brown K. *Technology : Building Interaction* / Kathy Brown // *Tech Trends : Linking Research and Practice to Improve Learning*. Association for Educational Communications and Technology. – 2004. – № 5. – P. 34–36.
- 212.** Bunt-Kokhuis S. Van De *Globalization and the Freedom of Knowledge* / Sylvia Van De Bunt-Kokhuis // *Higher Education in Europe*. – 2004. – № 2. – P. 269–284.
- 213.** Chen G. D. *Using group communication to monitor web-based group learning* / G. D. Chen, C. Y. Wang, K. L. Ou // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2003. – № 19. – P. 401–415.
- 214.** *Collins English Dictionary* / [General consultant J. M. Sinclair]. – 3<sup>rd</sup> ed. – The USA : HarperCollins Publishers, 1991. – 1791 p.
- 215.** *Computer-mediated communication as a learning resource* / E. McAteer, A. Tolmie, C. Duffy, J. Corbett // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 1997. – № 13. – P. 219–227.
- 216.** Crementieri V. *Innovation Technology and Higher Education* / Valerio Crementieri // *Higher Education in Europe*. – 1998. – № 2. – P. 169–175.
- 217.** Dabaj F. *Communication Barriers in Distance Education : “Text-Based Internet-Enabled Online Courses”* / Fahme Dabaj, Aytakin İşman // *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. – 2004. – № 2. – P. 17–36.
- 218.** Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition* / Rod Ellis. – [7<sup>th</sup> ed.]. – Great Britain : Oxford University Press, 1991. – 327 p.
- 219.** Gamble T. K. *Communication works* / Teri Kwal Gamble, Michael Gamble. – [2<sup>nd</sup> ed.]. – N. Y. : Random House, 1987. – 440 p.
- 220.** Gilliver R. S. *Learning in cyberspace shaping the future* / R. S. Gilliver, B. Randall, Y. M. Pok // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 1998. – № 14. – P. 212 – 222.
- 221.** Ginkel H. Van *The University of the Twenty-First Century : From Blueprint to Reality* / Hans Van Ginkel // *Higher Education in Europe*. – 2003. – № 1. – P. 83–85.
- 222.** Gorsky P. *Critical Analysis of Transactional Distance Theory* / Paul Gorsky, Avner A. Caspi // *The Quarterly Review of Distance Education*. – 2005. – № 1. – P. 1–11.
- 223.** Grooms L. D. *Computer-Mediated Communication : A vehicle for learning* / Linda D. Grooms // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. – 2003. – № 2. – P. 1–16.
- 224.** Guri-Rosenblit S. *‘Distance education’ and ‘e-learning’ : Not the same thing* / Sarah Guri-Rosenblit // *Higher Education*. – 2005. – № 49. – P. 467–493.
- 225.** Guri-Rosenblit S. *Virtual Universities : Current Models and Future Trends* / Sarah Guri-Rosenblit // *Higher Education in Europe*. – 2001. – № 4. – P. 487–499.
- 226.** Hager P. *Philosophical Accounts of Learning* / Paul Hager // *Educational Philosophy and Theory*. – 2005. – № 5. – P. 649–666.
- 227.** Havard B. *Deep Learning. The Knowledge, Methods, and Cognition Process in Instructor-led Online Discussion* / Byron Havard, Jianxia Du, Anthony Olinzock // *The Quarterly Review of Distance Education*. – 2005. – № 2. – P. 125–135.
- 228.** Head T. J. *Method, Media, and Mode Clarifying the Discussion of Distance Education Effectiveness* / Thomas J. Head, Barbara B. Lockee, Kevin M. Oliver // *The Quarterly Review of Distance Education*. – 2002. – № 3. – P. 261–268.
- 229.** Heinze A. *Online Communication and Information Technology Education* / Aleksej Heinze, Chris Procter // *Journal of Information Technology Education*. – 2006. – № 5. – P. 235–249.
- 230.** Hutchby I. *Conversation and Technology : from the Telephone to the Internet* / Ian Hutchby. – Great Britain : Polity Press, 2001. – 221 p.
- 231.** Hybels S. *Communicating Effectively* / Sandra Hybels, Richard L. Weaver II. – [5<sup>th</sup> ed.]. – Boston : McGrawHill, 1998. – 550 p.
- 232.** Kennedy D. *Collaboration – a key principle in distance education* / David Kennedy, Tim Duffy // *Open Learning*. – 2004. – № 2. – P. 203–210.
- 233.** Levin J. *A 2020 Vision Education in the Next Two Decades* / James Levin // *The Quarterly Review of Distance Education*. – 2002. – № 1. – P. 105–114.
- 234.** Li Q. *Sixteen Myths about Online Teaching and Learning in Higher Education : Don’t Believe Everything You Hear* / Qing Li, Melina Akins // *Tech Trends : Linking Research and Practice to Improve Learning*. Association for Educational Communications and Technology. – 2005. – № 4. – P. 51–60.

- 235.** Lim C. P. Engaging Learners in Online Learning Environments / Cher Ping Lim // *Tech Trends : Linking Research and Practice to Improve Learning*. Association for Educational Communications and Technology. – 2004. – № 4. – P.16–23.
- 236.** Losee R. M. Decisions in thesaurus construction and use / Robert M. Losee // *Information Processing and Management*. – 2007. – № 43. – P. 958–968.
- 237.** Luppigini R. Categories of Virtual Learning Communities for Educational Design / Rocci Luppigini // *The Quarterly Review of Distance Education*. – 2003. – № 4. – P. 409–416.
- 238.** *Macmillan Dictionary of Information Technology* / [ed. D. Longley, M. Shain]. – [3<sup>rd</sup> ed.]. – Great Britain : The Macmillan Press, 1989. – 566 p.
- 239.** McAlister S. Combining interaction and context design to support collaborative argumentation using a tool for synchronous CMC / Simon McAlister, Andrew Ravenscroft, Eileen Scanlon // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2004. – № 20. – P. 194–204.
- 240.** McPherson I. Kierkegaard as an Educational Thinker : Communication Through and Across Ways of Being / Ian McPherson // *Journal of Philosophy of Education*. – 2001. – № 2. – P. 157–174.
- 241.** Moody J. Distance Education : Why are the Attrition Rates so High? / Johnette Moody // *The Quarterly Review of Distance Education*. – 2004. – № 3. – P. 205–210.
- 242.** Moore M. G. Three Types of Interaction (Editorial) / Michael G. Moore // *American Journal of Distance Education*. – 1989. – № 2. – P. 1–6.
- 243.** Moore M. G. Toward a Theory of Independent Learning and Teaching / Michael G. Moore // *Journal of Higher Education*. – 1973. – № 12. – P. 661–679.
- 244.** Nulden U. E-ducation : research and practice / U. Nulden // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2001. – № 17. – P. 363–375.
- 245.** Oblinger D. G. Innovation and Transnational Education. Global Education Thinking Creatively / Diana G. Oblinger // *Higher Education in Europe*. – 1999. – № 2. – P. 251–258.
- 246.** *Oxford Dictionary of Computing* / [general ed. V. Illingworth]. – [4<sup>th</sup> ed.]. – Great Britain : Oxford University Press, 1997. – 550 p.
- 247.** Ponjonen J. New Learning Environments as a Strategic Choice / Juna Ponjonen // *European Journal of Education*. – 1997. – № 4. – P. 369–377.
- 248.** Quality assurance for distance learning: a case study at Brunel University / Malcolm Clarke, Clive Butler, Peter Schmidt-Hansen, Mary Somerville // *British Journal of Educational Technology*. – 2004. – № 1. – P. 5–11.
- 249.** Revising Life Long Learning for the 21<sup>st</sup> Century / [ed. Carolyn Medel-Añonuevo, Toshio Ohsako, Werner Mauch]. – Philippines : UNESCO Institute for Education, 2001. – 26 p.
- 250.** Ros i Solé C. Feedback in Distance Learning Programmes in Languages : Attitudes to linguistic faults and implications for the learning process / Cristina Ros i Solé, Mike Truman // *Distance Education*. – 2005. – № 3. – P. 299–323.
- 251.** Rose M. A. Comparing Productive Online Dialogue in Two Group Styles : Cooperative and Collaborative / Mary Annette Rose // *The American Journal of Distance Education*. – 2004. – № 2. – P. 73–88.
- 252.** Russo T. C. Perceptions of Mediated Presence in an Asynchronous Online Course : Interplay of communication behaviors and medium / Tracy C. Russo, Scott W. Campbell // *Distance Education*. – 2004. – № 2. – P. 215–232.
- 253.** Slevin J. *The Internet and Society* / James Slevin. – Great Britain : Cornwall, 2003. – 266 p.
- 254.** Vogel D. Technology-supported learning : status, issues and trends / Vogel D., Klassen J. // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2001. – № 17. – P. 104–114.
- 255.** When performance is the product : problems in the analysis of online distance education / David Hamilton, Ethel Dahlgren, Agneta Hult, Berlit Roos, Tor Söderström // *British Educational Research Journal*. – 2004. – № 6. – P.841–854.
- 256.** White C. Contribution of Distance Education to the Development of Individual Learners / Cynthia White // *Distance Education*. – 2005. – № 2. – P. 165–181.
- 257.** White C. *Language Learning in Distance Education* / Cynthia White. – Edinburgh : Cambridge University Press, 2003. – 258 p.

# ДОДАТКИ

## *Проблемні витяги з першоджерел*

### **Додаток 1**

*(до проблеми ієрархії змісту реального знання в царині людської свідомості)*

**Вернадский В. И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения / Вернадский В. И. ; [отв. ред. А. А. Ярошевский]. – 2-е изд. – М. : Наука, 1987. – с. 340.**

**С. 302 – 304**

(...) Історичний процес на наших очах докорінно змінюється. Вперше в історії людства інтереси народних мас – всіх і кожного – й вільної думки особистості визначають життя людства, є мірою його уявлень про справедливість. Людство, що береться в цілому, стає потужною геологічною силою. Й перед ним, перед його думкою та працею, постає питання про перебудову біосфери в інтересах мислячого людства як єдиного цілого.

Це новий стан біосфери, до якого ми, не помічаючи цього, наближуємось, і є «ноосфера». (...)

Ноосфера це нове геологічне явище на нашій планеті. В ній вперше людина стає значною геологічною силою. Вона спроможна та повинна перебудовувати своєю працею та думкою сферу свого життя, перебудовувати корінним чином в порівнянні з тим, що було раніше. Перед нею відкриваються все більш і більш широкі творчі можливості. Й, може бути, покоління моєї онучки вже наблизиться до їх розквіту.

Тут перед нам встала нова загадка. Думка не є форма енергії. Як може вона змінювати матеріальні процеси? Питання це до сих пір науково не розв'язане. Його поставив вперше, наскільки я знаю, американський вчений, уродженець Львова, математик та біофізик Альфред Лотка. Проте розв'язати його не зміг.

Як правильно сказав колись Гете (1742 – 1832), не тільки великий поет, але й видатний вчений, в науці ми не можемо знати тільки, як відбулось що-небудь, а не чому та для чого.

Емпіричні результати такого «незрозумілого» процесу ми бачимо всюди на кожному кроці.

Мінералогічна рідкість – самородне залізо – виробляється зараз в мільярдах тон. Самородний алюміній, що ніколи не існував на нашій планеті виробляється зараз у будь-яких кількостях. Теж саме має місце по відношенню до майже незчисленної множини заново створених на нашій планеті штучних хімічних сполук (біогенних культурних мінералів). Маса таких штучних мінералів безперервно збільшується. Вся стратегічна сировина відноситься сюди.

Лік планети – біосфера – хімічно різко змінюється людиною свідомо та головним чином несвідомо. Змінюється людиною фізично та хімічно повітряна оболонка суші, усі її природні води.

В результаті зростання людської культури у ХХ столітті все більш різко стали змінюватись (хімічно та біологічно) прибережні моря та частини океану.

Людина повинна зараз вживати все більших й більших заходів для того, щоб зберегти для наступних поколінь морські багатства, що нікому не належать.

Більш того людиною створюються нові види й раси тварин та рослин.

В майбутньому нам замальовуються як можливі казкові мрії: людина прагне вийти за межі своєї планети у космічний простір. Й, напевно, вийде.

Зараз ми не можемо не рахуватися з тим, що у великій історичній трагедії, яку ми переживаємо, ми пішли правильним шляхом, який відповідає ноосфері. (...)

Ноосфера – останній з багатьох станів еволюції біосфери в геологічній історії – сучасний стан. Хід цього процесу тільки-но починає нам прояснюватись з вивчення його геологічного минулого в деяких аспектах.

Наведу декілька прикладів. П'ятсот мільйонів років тому, в кембрійській геологічній ері, вперше в біосфері з'явилися багаті кальцієм скелетні утворення тварин, а рослин більше двох мільйонів років тому. Ця кальцієва функція живої речовини, зараз потужно розвинута, - була однією з найбільш важливих еволюційних етапів геологічної зміни біосфери.

Не менш важлива зміна біосфери відбулась 70 – 110 млн. років тому, під час крейдової системи й особливо тритичної. В цю епоху вперше утворились у біосфері наші зелені ліси, усім нам рідні та близькі. Цей другий великий еволюційний етап, аналогічний ноосфері. (...)

Зараз ми переживаємо нову геологічну зміну біосфери. Ми входимо у ноосферу. Ми вступаємо в неї – в новий стихійний геологічний процес – грізний час, в епоху руйнівної світової війни.

Але важливий для нас факт, що ідеали нашої демократії йдуть в унісон зі стихійним геологічним процесом, з законами природи, відповідають ноосфері. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Ваше розуміння „ноосфери“?*
2. *Які питання, що порушені в даній роботі, і є найбільш резонансними?*
3. *Спробуйте підтвердити ті чи інші позиції даної роботи власним прикладами.*
4. *Наведіть, будь-ласка, власну дефініцію поняття ноосфери?*
5. *Яким чином, на Вашу думку, має характеризуватися епоха ноосфери? Які головні її ознаки?*
6. *Які шляхи розвитку ноосфери в майбутньому Ви бачите?*

### **Додаток 2**

**(до проблеми осмислення футурологічного простору комунікативної культури освіти)**

**Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Эдгар Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.**

#### **С. 58 – 60**

(...) Світ стає все більш та більш цілісним. Кожна частина світу все більш й більш входить у світ, й світ в цілому все більш й більш представлений у кожній зі своїх частин. Це справедливо не тільки для націй та людей, але й для індивідів. Таким же чином як кожна точка голограми містить інформацію про ціле, частиною якої вона є, кожен індивід з цього моменту отримує або споживає інформаційні дані або речовини, що приходять зі всього світу.

Так, наприклад, європейець, просинаючись вранці, вмикає своє японське радіо та дізнається про те, що відбулось у світі. Йому розповідають про виверження вулканів, землетруси, державні перевороти, міжнародні конференції, в той час як він п'є цейлонський, індійський або китайський чай чи, мабуть, каву мокко з Ефіопії або арабіку з Латинської Америки. Він надягає майку, труси та сорочку, зроблені з єгипетської чи індійської бавовни, потім костюм з австралійської вовни, обробленої в Манчестері та Рубе-Туркойні, або натягує джинси американського стилю й кожану куртку, привезену з Китаю. У нього



швейцарський чи японський годинник. Оправа його окулярів виготовлена з панцира екваторіальної черепахи. В середині зими на його столі можна побачити суніці й вишні з Аргентини або Чилі, свіжу зелену квасолю з Сенегалу, плоди авокадо або ананаси з Африки, дині з Гваделупи. В його барі є пляшки рому з Мартиніки, російська горілка, мексиканська текіла, американський бурбон. Затишно влаштувавшись у себе вдома, він може слухати німецьку симфонію, що виконується оркестром, яким диригує корейський музикант, або дивитись на своєму відеомагнітофоні „Богему” з негритянкою Барбарой Хендрікс у ролі Мімі та іспанцем Пласидо Домінго у ролі Родольфо.

В той час як європеець щасливо перебуває в цьому планетарному колі комфорту, велика кількість африканців, азіатів, південноамериканців знаходяться у планетарному колі зубожіння. У своєму повсякденному житті вони відчують наслідки зміни курсової вартості какао, кави, цукру на світовому ринку, тієї сировини, яку виробляють ці країни. Вони були вигнані зі своїх поселень під впливом процесів світового ринку, що визначаються Заходом, а саме нарощуванням виробництва монокультури. В пошуках заробітку самовпевнені селяни стали мешканцями міських хрущоб, їх потреби віднині виражаються у грошових термінах. Вони прагнуть добробуту, комфорту та життєвих насолод, про які дізнаються з реклами й західних фільмів. Вони використовують алюмінієвий та пластиковий посуд, п'ють пиво в банках й кока-колу. Вони сплять на підібраних листах пенопласту від упаковок й носять футболки типу тішёртс з американськими надписами. Вони танцюють під синкретичну музику, в якій їх власні традиційні ритми входять в аранжировку, запозичену з Америки. Таким чином, добре це чи погано, але кожна людина, багата чи бідна, яка живе на Півдні чи Півночі, Сході чи Заході, несе в собі, навіть не усвідомлюючи цього, планету в цілому. Глобалізація є очевидною, підсвідомою, представленою кризь.

Звісно, глобалізація є уніфікуючою, але відразу необхідно додати, що вона є також суперечливою за своєю сутністю. Охопивши увесь світ, процес об'єднання все більш й більш відкриває свій негативний бік, який породжує контрефект: балканізацію. Світ стає все більш цілісним, але в той же самий час він стає все більш й більш розділеним. Парадоксально, що саме планетарна ера сприяла загальному процесу розпаду на держави-нації: в результаті національні вимоги розкріпачення стимулюються рухом в підтримку прабатьківської ідентичності, який розгортається як реакція на планетарну течію ствердження єдиних цивілізаційних цінностей, й через загальну кризу ці вимоги в майбутньому можуть тільки посилитись.

Різні типи гострих та глибоких протиріч взаємно посилюють один одного: антагоністичні протиріччя між різними націями, між різними релігіями, між світським та релігійним, між сучасністю та традицією, між демократією та диктатурою, між багатими та бідними, між Сходом та Заходом, Північчю та Півднем. Сюди влітаються антагоністичні стратегічні та економічні інтереси великих держав й багатонаціональних спільнот, що мають власні вигоди. Всі ці антагонізми відкриваються в зонах взаємодії та зламу, як у великій сейсмічній зоні земної кулі, яка простягається від Вірменії та Азербайджану, перетинає Середній Схід і доходить до Судану. Вони загострюються там, де спільно проживають різні релігійні й етнічні групи, де існують довільні кордони між державами, де посилюється суперництво і панує беззаконня, як на Близькому й Середньому Сході.

Отже, ХХ століття не тільки не створило, але й порізало на шматки унікальну планетарну тканину; її ізольовані та розгнівані фрагменти вступили у боротьбу між собою. На світовій сцені домінують держави, які діють як грубі й хмільні тирани, одночасно могутні та безпомічні. В той самий час техно-індустріальна хвиля, що охопила планету, намагається начисто змити культуру,

етнічну, людську різноманітність. Сам розвиток створив більше проблем, ніж розв'язав, він веде до глибокої кризи цивілізації, яка зачіпає й процвітаючі суспільства Заходу.

Розвиток, зрозумілий виключно як технічний та економічний прогрес, включає у себе й стійкий розвиток, перевтілюючись в дещо, що не витримує критики. Нам необхідне більш багате та складне поняття розвитку, яке включало би у себе не тільки матеріальне, але й інтелектуальне, емоціональне, моральне.

В ХХ столітті наша планета не вийшла з залізного віку, вона ще більше занурилась у нього. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Ваше розуміння „синергетики” освіти?
2. Якою ви бачите освітню культуру в майбутньому?
3. Виокремить найрезонансніше аспекти даної роботи. Прокоментуйте свій вибір.
4. Які ознаки процесу глобалізації Ви помічаєте у повсякденному житті?
5. Визначте, будь-ласка, переваги та недоліки процесу глобалізації? Які приклади Ви можете навести?
6. Яким чином процес глобалізації впливає на розвиток освітньої сфери?

### **Додаток 3**

**(до проблеми осмислення полівекторності застовуння і інтерпретації розумового чинника)**

**Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / Макс Горкгаймер ; [пер с нем. М. Д. Култаєва] // Філософія освіти. – 2006. – № 3. – С. 239–258.**

**С. 254 – 256**

(...) Позитивізм у жодному разі не стає неспроможною філософією через сумнівність натуралістської антропології: таким його робить, радше, відсутність саморефлексії, нездатність зрозуміти свої власні філософські імплікації як в етиці, так і в теорії пізнання. Якраз це робить його твердження наступним засобом спасіння, яке мужньо захищається, хоча і немає користі через свою абстрактність і примітивність. Неотомізм твердо наполягає на ущільненому, без прогалін, взаємозв'язку між реченнями, на повному підпорядкуванні кожного елемента мислення абстрактним правилам наукової теорії. Проте основи його власної філософії покладаються в надзвичайно розшарпаний спосіб. Дивлячись із зневагою на більшість значних філософських систем минулого, він, напевне, думає, що нанизування думок у цих теоріях, які не можуть бути емпірично верифікованими, є більш недостовірними, беззмістовнішими, словом, більш «метафізичними», ніж його власні відносно ізольовані припущення, що просто подаються як виявлені, стаючи основою його духовного становлення до світу. Надання переваги примітивним словам і реченням, які можуть складатися як заманеться, є однією з антиінтелектуальних, антигуманістичних тенденцій, що знаходять прояв у розвитку сучасної мови, а також у культурному житті загалом. Ця тенденція є симптомом нервової слабкості, проти якої намагається боротися позитивізм.

Твердження, що позитивістський принцип ближчий ідеям свободи та справедливості, ніж інші філософії, є глибоко хибним, причому так само, як і схоже домагання томістів. Багато представників сучасного позитивізму працюють задля здійснення цих ідей. Але саме їхня любов до свободи, здається, посилює

ворожнечу до її генератора — теоретичного мислення. Вони ідентифікують сциєнтизм з інтересом людства. Однак поверхове явище або навіть сама теза доктрини рідко коли дають вказівку щодо своєї ролі у суспільстві. Книга Драконових законів, що справляє враження суворості, жадання крові, була однією з потужних сил, що слугували цивілізації. І навпаки, вчення Христа - заперечуючи його власний смисл та значення – від хрестових походів до сучасної колонізації було пов'язано з кривавою жорстокістю. Позитивісти насправді були б кращими філософами, якби усвідомлювали суперечності між кожною філософською думкою та суспільною дійсністю, тим самим наголошуючи антиморалістські наслідки свого власного принципу, як це робили найпопулярніші просвітники, наприклад, Мандевіль та Ніцше, які не прагнули, щоб їхня філософія була достатньо сумісною з офіційними ідеологіями, прогресивними чи реакційними. Отже, серцевиною їхньої справи було також заперечення ось такої гармонії.

Провина деяких науковців-фахівців криється не стільки у недостатньому політичному інтересі, скільки в тому, що вони приносять у жертву вимогам здорового людського глузду суперечності й складнощі мислення. Рафіновано вимуштрувана ментальність народів зберігає ворожість печерної людини до чужого. Це проявляється не тільки у ненависті до тих, хто має шкіру іншого кольору або по-іншому одягається, а також у ненависті до чужого і незвичайного мислення, що спрямовується навіть проти самого мислення, яке, слідуючи істині, виходить за межі, встановлені вимогами існуючого суспільного ладу. Мислення сьогодні змушене занадто швидко виправдовувати себе більше своєю корисністю для групи істеблішменту, ніж своєю істинністю. Навіть якщо обурення через злиденність і безталання можна вважати елементом усякої послідовної розумової роботи, то участь у реформі не є критерієм істини.

Заслуга позитивізму полягає у тому, що він переніс боротьбу Просвітництва проти міфологій до священної сфери традиційної логіки. Але позитивістів так само, як і сучасних міфологів, можна звинуватити у тому, що вони служать меті, замість того, щоб служити істині. Ідеалісти возвеличують комерційну культуру, приписуючи їй вищий смисл. Позитивісти, натомість, прославляють її, роблячи принцип цієї культури мірою істини саме в такий спосіб, як це здійснюється у сучасній масовій культурі, де возвеличується звичайне життя: не через ідеалізацію або шанобливу інтерпретацію, а через його просте повторення на полотні художника, на сцені й у кіно. Неотомізміві бракує демократії, але (як це аргументували б позитивісти) не тому, що його ідеї та цінності не пройшли достатньої перевірки в панівних умовах. Справа також зовсім не в тому, що неотомізм зволікає із застосуванням методів, через які тільки «можна зрозуміти суспільні відносини й найпопулярніше розвинути здібність управляти ними» [Dewey John Anti-naturalism in Extremis, 1943]; адже католицизм славиться такими методами. Томізм стає неспроможним тому, що є напівістиною. Замість того, щоб розвивати свої вчення, не піклуючись про їх корисність, його досвідчені пропагандисти завжди пристосовували ці вчення до змінюваних вимог панівних суспільних сил, а в останні роки – також до цілей сучасного авторитаризму, який, незважаючи на свою теперішню поразку, все ще залишається загрозою майбутньому. Неспроможність томізму криється радше у його поспішному прийнятті прагматичних намірів, ніж у відсутності практичності. Якщо вчення роздуває ізольований принцип, який виключає заперечення, то в парадоксальний спосіб воно вже наперед стає схильним до конформізму. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Виокремить найактуальніші акценти даної роботи. Прокоментуйте свій вибір.

2. У чому ви вбачаєте небезпеку виключно інструментального застосування розумового фактору чи певного знання?
3. Що Вас зацікавило в даній роботі? До яких наслідків може привести збереження у рафінованій ментальності народів ворожості печерної людини до „чужого”?
4. Як Ви вважаєте, чи справедливо йде возвелчення звичайного життя позитивістами через відображення його засобами масової культури?

#### **Додаток 4**

**(до проблеми осмислення феномену дискурсивної етики в освітньому просторі)**

**Апель К. О. Екологічна криза як виклик дискурсивній етиці / К. О. Апель ; пер. з нім. та заг. ред. А. М. Єрмоленко // Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 413–454.**

##### **С. 233 – 236**

(...) Передусім тут виникає таке питання: ми взагалі можемо, виходячи із ситуації людини (хай це буде наявна ситуація чи ситуація, що історично склалася, а сьогодні лише досягла своєї кульмінації), довести необхідність етичної відповідальності? Здається, відповідь на це запитання можна дати, звернувшись до виведення належного з буття, а відтак — до "натуралістичного хибного умовиводу" (naturalistischen Fehlschluß).

З цим я цілком погодився б, якби не існувало фундаментальної етичної норми, виходячи з якої можна показати, що її, незалежно від будь-якої контингентної ситуації, повинен визнавати як значущу (als gültig) кожний, хто філософує. Однак якщо така фундаментальна норма етики існує, тоді в її світлі можлива історична реконструкція людської ситуації, і це не може не мати суттєвого значення для глибшого (nahere) визначення наших етичних належностей. Позаяк лише така герменевтична і водночас критична реконструкція уможливила б досягнення консенсусу з будь-яким суб'єктом (der jeweils Betroffenen) щодо конкретних, які належать відповідним ситуаціям, норм. (Хоча тут слід зауважити, що розмаїття історично та соціокультурно відмінних умов діяльності зовсім не є аргументом на користь етичного релятивізму. Навпаки, воно є аргументом на користь того, що множинність відповідних до ситуації окремих норм у принципі можна об'єднати на основі головної етичної норми (Grundnorm), незважаючи на те, що багато окремих норм можуть бути піддані критиці у світлі головної норми).

У зв'язку з цим тут я висловлю лише тезу, що кожен, хто філософує, тобто кожен, хто серйозно аргументує, уже також (принаймні імпліцитно) повинен визнавати етичну головну норму. Якщо він готовий рефлексувати щодо імпліцитного смислу своїх аргументативних актів, то мусить усвідомлювати, що він водночас має за передумову можливість смислу мовлення та істину, що всі домагання смислу й істини людиною в принципі мають вирішуватися за допомогою аргументів (і лише аргументів) у необмеженій комунікативній спільноті. Однак саме цим він також визнає, що він, як той, хто аргументує, має за передумову ідеальну комунікативну спільноту всіх людей як рівноправних партнерів. Це і є комунікативна спільнота, в якій всі відмінності в думках (сюди належать і ті, що стосуються практичних норм) у принципі мають визначатися на підставі аргументів, що уможливають консенсус. Головна етична норма, яку кожний, хто аргументує (тобто кожний, хто серйозно мислить), неодмінно визнає, полягає, таким чином, в обов'язку виходити з метанорми аргументативного досягнення консенсусу в

обґрунтуванні конкретних, які належать до ситуації, норм (цим визначається не якась суто спеціальна етика аргументативного дискурсу, а те, що аргументативний дискурс усіх можливих учасників є ідеальною інстанцією обґрунтування та легітимації усіх норм, що стали проблематичними. Це означає, що визнається асиметрія аргументативного дискурсу щодо всіх будь-яких комунікативних та життєвих форм: лише в рамках і на основі правил гри дискурсу можна обґрунтувати значущі (gültige) судження, теорії, норми тощо щодо недискурсивних норм, а не навпаки).

Як відноситься тепер вищеокреслена засаднича норма етики до ситуації людини? Як можна застосувати її до реконструювання цієї ситуації?

Певною мірою сам факт, що кожний, хто аргументує, неодмінно визнає названу основну норму, належить до ситуації людини. Слідом за Гайдеггером можна сказати: цей факт належить цілком до "фактичності" в сенсі "передструктури" (Vorstruktur) людського "буття-у-світі" (In-der-Welt-Sein). Звичайно, слід додати, що йдеться тут не лише про контингентний момент історично зумовленої фактичності буття-у-світі, а саме про момент, що належить до умов можливості нашої інтерсуб'єктивно значущої відмінності (Unterscheidung) між "логічно випадковим" (logisch kontingent) і "логічно необхідним" (logisch notwendig). Адже зазначена відмінність вже передбачає, що існують смисл та істина, які інтерсуб'єктивно сприймаються (через мовлення) людьми.

Остання необхідність, яку можна назвати трансцендентальною необхідністю логоса, методично (methodisch) передує, таким чином, усвідомленим (sinnvolenen) висловлюванням про контингентні передумови нашого буття-у-світі. І саме в цьому сенсі також методично передує рефлексивне упевнення (Vergewisserung) в трансцендентальну передумову логосу буття-у-світі, включаючи передумови фундаментальної норми етики, будь-якій можливій констатації (Feststellung) буттєво-історичних умов нашого буття-у-світі. Хто серйозно твердить, що сенс поняття „смысл” та „істина” в останній інстанції сягає своїм корінням „того, що відбувається (Geschehen), чи долі” (Geschick), що логос нашого домагання смислу та істини в принципі підпорядкований часові, заперечує домагання смислу й істини своїх висловлювань. Це засвідчує лише заміну вигаданого забуття буття традиційною філософією забуттям логоса. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Що особисто ви розумієте під терміном „філософсування”?*
2. *Який зміст ви вкладаєте в поняття „етичний вимір знання”?  
Прокоментуйте свою думку.*
3. *Дайте, будь-ласка, власне визначення етичної відповідальності при здійсненні комунікації.*
4. *Якими рисами, на Вашу думку, має бути наділена ідеальна комунікативна спільнота?*
5. *Головна етична норма провадження комунікативної взаємодії, за К.О. Апелем, полягає в досягненні консенсусу. Ви згодні з поданим твердженням? Обґрунтуйте Вашу думку.*

### **Додаток 5**

**(до проблеми осмислення феномену вербального іневербального спілкування в діалогічній царині „знання - віра”)**

**Бубер М. Диалог / Мартин Бубер // Два образа веры ; [под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова]. – М. : Республика, 1995. – С. 94–124.**

## С. 95 – 96

(...) Як саме гаряче мовне спілкування ще не створює розмову (зрозуміліше усього це виявляється у дивакуватому спорті людей, що мислять, який мітко називається дискусією, хистом розбивати один одного), оскільки для розмови не потрібен звук, не потрібен навіть жест. Мова може бути позбавлена усіх чуттєвих знаків й залишатися мовою.

Звичайно, я маю на увазі не ніжне проникливе мовчання закоханих – їм для вираження власних почуттів та взаєморозуміння досить спільності, наповненої близькістю спрямування поглядів вдалину. Але я маю на увазі не спільне містичне мовчання, якому, як говорять, віддавався францисканський монах Егідій та Людовик Французький (або навіть таким же чином два хасидських равіни); під час одноразової зустрічі вони не промовили ні слова, але «перебуваючи у відображенні божественного ліку», впізнали один одного; хоча й тут не може бути чогось вираженого жестом, поворотом тіла одного до іншого.

Поясню, що я маю на увазі на прикладі.

Уявіть собі двох людей, що сидять поряд на самоті світу. Вони не говорять один з одним, не дивляться один на одного, навіть не повертаються один до одного. Вони не є близькими, кожен з них нічого не знає про життя іншого, сьогодні рано вранці вони зустрілись на своєму шляху. Вони не думають в цей момент один про одного; нам немає чого знати про що вони думають. Один спокійно сидить на обіймаємій ними лавочці у позі, ймовірно, для нього звичної, відкритий усьому, що може відбутися; увесь його вигляд здається говорить: бути готовим не достатньо, необхідно дійсно бути тут. Інший – його манера поводитись не видає його – поважна, стримана людина; але тому, хто з ним знайомий, відомо, що на ньому з дитячих років лежить закляття, що його стриманість є дещо більше, ніж манера поведінки, за нею криється непроникна нездатність до спілкування. Й осі – уявімо, що це час, коли можуть бути зламані сім залізних кайданів, що здавлюють наші серця, - закляття раптово знімається. Але й зараз ця людина не вимовляє ні слова, не ворухить ні одним пальцем. Та все ж таки він щось робить. Звільнення відбулось без його участі, прийшло невідомо звідки, але тепер він здійснює дещо, він усуває свою стриманість, над якою має владу лише він. Вільно витікає з нього повідомлення, й мовчання несе це повідомлення іншому, для кого воно й було призначено, й той відкрито приймає його, як усяку долю, яка його чекає. Нікому, навіть самому собі, не зможе він сказати, що він дізнався. Але, що він знає про іншого? Знання й не потрібне. Адже там, де між людьми встановилась відкритість, нехай навіть не в словах, прозвучало священне слово діалогу. (...)

(...) Діалог між людьми, хоча він звичайно знаходить своє вираження у звуку або слові (букви відносяться сюди лише в окремих випадках, наприклад, коли друзі передають один одному на якомусь зібранні записки, що відображають їх настрої), може вестися й без знаків, правда, не в об'єктивно осягаємій формі. До його сутності здається відноситься ще деякий внутрішній елемент спілкування. Досягаючи найвищих моментів діалог виходить й за ці межі. Він здійснюється поза тим, що повідомляється або доступним змістом повідомлення, навіть самого особистого за своїм характером, але все ж таки не у вигляді «містичного», а в повному розумінні фактичного, що перебуває у загальному світі людей та конкретній часовій послідовності подій.

Можна припустити, що це відноситься до особливої сфери, до еротики. Однак саме цього я для пояснення своєї думки торкатися не буду. Адже Ерос в дійсності ще дивовижніший ніж його змальовує у генеалогічному міфі Платон, а еротичне зовсім не є, як це легко можна припустити, концентрацією та розвитком діалогу. Більш того, я не знаю ні однієї сфери, де би у такий самий спосіб як тут (до цього я ще повернусь), діалогічне та монологічне змішувались одне з одним й

одночасно протидіяли одне одному. Багато славетних захоплень кохання є ніщо інше як насолода від раптової повноти актуалізованих можливостей своєї власної персони.

Скоріш би я подумав про непомітний, але значний острівець існування, про погляди, що спалахують між незнайомими людьми, що неквапливо проходять повз один одного у вуличному натовпі. Деякі з цих поглядів, майорять без певної спрямованості, відкривають один одному дві схильні до діалогу натури. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Про що ви задумались вперше після знайомства з даною роботою?
2. Що вас зацікавило найбільше? Чому?
3. Які з тверджень і роздумів автора виявились для вас апіорними? Незрозумілими? Дивними?...
4. Що, на Вашу думку, мав на увазі М. Бубер, стверджуючи що навіть за умови позбавлення всіх чуттєвих знаків, мова залишатися мовою?
5. Поміркуйте, будь ласка, над питанням необхідності чи доцільності знакової категорії побудови діалогу.
6. Які аспекти діалогу висвітлені в даній роботі Вас зацікавили?

## **Додаток 6**

### **(до проблеми осмислення жанру комунікативної культури)**

Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7 т. / М. М. Бахтин ; [под ред. С. Г. Бочаров, Л. А. Гоготшвили]. – М. : Русские словари, 1996 – . – Т. 5: Проблема речевых жанров : Диалог // Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – 1996. – С. 207–240.

#### **С. 226 – 232**

(...) Висловлювання – це мінімум того, на що можна відповісти, <з> чим можна погодитись або не погодитись. Висловлювання заперечує або стверджує дещо. На речення не можливо відповісти, оскільки воно само по собі нічого не стверджує (й не заперечує). Воно стає твердженням тільки в контексті, у зв'язку з іншими реченнями у цілому висловлюванні. Якщо речення не має контексту, то, якщо це не приклад для аналізу, воно вже не є реченням, а становить ціле висловлювання, що складається з одного речення. Воно набуває нових якостей: воно вже щось стверджує (або заперечує) – звісно, у різному ступені модальності – й з ним можна погодитись або ні, сперечатись, підкріплювати й т.п. Тут виступає роль іншого. Думка стає предметом обміну з іншим.

Частини монологічно цілого стають думками у цілому контексті, й можуть бути звідси виокремлені та обговорені окремо.

Не просто думка, а думка ствердження. Речення – закінчена думка, проте без контексту вона нічого не стверджує, з нею не можливо сперечатись. Речення можна обговорювати тільки з точки зору його монологічної вірності.

Висловлювання вже належить до сфери ідеології (але воно не обов'язково має класовий характер).

„Почекайте, я ще не скінчив”. Або – dixi.

Виділене з контексту речення, що обговорюється, розглядається як закінчене висловлювання (за <?> яке мовець відповідає). (...)

Висловлювання, таким чином, входить у сферу ідеології, проте загальні типологічні форми висловлювання, тобто жанри, стосуються мови. Таким же чином й форми відображення чужого, пов'язані з цим. Гранічна сфера. Філософія мови.

Висловлювання не співпадає з судженням. Висловлювання може передбачати не логічну, а іншу оцінку.

На межах висловлювання відбувається зміна мовленнєвих суб'єктів. Кінець висловлювання немов би обривається в можливому чужому мовленні. Межі висловлювання це межі мовленнєвих суб'єктів, тобто діалогічні межі.

Ціле висловлювання та його кінець (завершеність) не можуть визначатися тільки предметно-змістовою логічною завершеністю. Приєднується заключна воля автора: діх, а зараз ваше слово. Висловлювання як ціле завжди звернено, адресовано до когось. Питання про предметно-змістовий бік не вичерпане, але моя роль в ньому поки (відносно) вичерпана.

Висловлювання, таким чином, за самою своєю природою отримує відношення до чужого висловлювання, до чужого мовлення, до дійсного або можливого мовлення співрозмовника – слухача – читача. Й це відношення до чужого висловлювання визначає дане висловлювання, знаходить в ньому обов'язкове відображення (відображення чужого мовлення).

Не тільки кінець, але й початок висловлювання визначається чужим мовленням. Проблема зачину. Неможливо почати без врахування слухача та його ашперцептивного фону.

Проте, висловлювання не тільки обмежується та оточується зі всіх боків своїм відношенням до можливого чужого мовлення, але зберігає постійний зв'язок з ним, віддзеркалює його. (...)

Усі галузі ідеології використовують мову, але використовують її по-різному.

Проблема розуміння. „Я не розумію, що ви маєте на увазі”. Мовне значення виразу при цьому ясне та зрозуміле.

Ми підходимо до проблеми контекстуального значення слова. Саме сюди відноситься відомий афоризм Пушкіна. Загальнонародна мова обслуговує не тільки все суспільство (всі його класи й соціальні групи), не тільки всі сфери життя суспільства (виробництво, ідеологію та ін. – від базису до надбудови), але всі можливі одиничні та неповторні ситуації, усі можливі та неповторні задуми, тих хто говорить й пише, всі новітні відкриття. Пізнаний світ дивовижно розширився, змінився, збагатився, диференціювався за період того часу, протягом якого мова майже не змінилась. Цілі нові та основні <?> сфери дійсності були відкриті, були виражені та описані за допомогою мови, основний фонд якої – й граматичний устрій і фонологічна система – залишився без змін. Все це підводить до проблеми контекстуального значення всіх явищ мови. Вивчення пластів та нашарувань значення й змісту слів. Ці нашарування бувають як предметно-змістовними, так й експресивними.

Що приєднується (нашаровується) до значення слова в мовному стилі („лексичний відтінок”)? Що нашаровується на значення у стилі спрямування? Що нашаровується в індивідуальному стилі? Нарешті, - в одиничному індивідуальному висловлюванні (контекстуальне значення) <?>. Чим обумовлюється вибір єдиного потрібного слова й єдиного потрібного для нього місця? Продуктивна розробка проблеми контекстуального значення не можлива без більш глибокого вивчення природи та структури висловлювання.

Функція та ситуація.

Що залишається від контекстуального значення в системі загальнонародної мови? Не тільки ремінісценції, не тільки абстракції, але й відома гнучкість, потенційне багатство основного значення, особлива спроможність до контекстуальних комбінацій. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Що понад усе зацікавило вас в даній роботі? Чому?
2. Що особисто ви розумієте під „жанром спілкування”?



3. Проілюструйте ті чи інші тези даної роботи власними прикладами.
4. Як Ви гадаєте, в чому полягає функція контексту? Наведіть приклади, що підтверджують Вашу думку.
5. Охарактеризуйте, будь-ласка, поняття „межа висловлювання”.
6. В чому, на Вашу думку, полягає проблема розуміння мовленнєвого висловлювання? Які фактори впливають на даний процес?

## **Додаток 7**

**(до проблеми осмислення трансцендентального знання)**

**Гьосле В. Трансцендентальна прагматика як фіхтеанство інтерсуб'єктивності / В. Гьосле ; пер. з нім. та заг. ред. А. М. Єрмоленко // Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 455–478.**

**С. 468 – 470**

(...) І водночас зрозуміло, що поєднання тих двох моментів не є беззастережно необхідним: саме приклад Фіхте засвідчує, що спрямована на остаточне обґрунтування філософія суб'єкта, принаймні як історична можливість, була реалізована, тож вимоги остаточного обґрунтування (Letzbegründungsansprüche) цілковитою мірою може висунути і той, хто заперечує трансцендентальність інтерсуб'єктивності, — можливість, з якою, щоправда, Апель, здається, не згоден. А проте зміст книжки Кульмана виразно засвідчує, що теза про комунікативну спільноту як умову можливості осмисленої аргументації не є неодмінною для остаточного обґрунтованого доведення — його Кульман розробляє в четвертому розділі своєї праці після теорії рефлексивного остаточного обґрунтування й теорії аргументації, які, мабуть, можуть бути побудовані незалежно від тези про комунікативну спільноту. Цим, певна річ, ще не можна стверджувати, що та остання теорія не може бути доведена; слід лише стверджувати, що програма остаточного обґрунтування не є обов'язково з нею пов'язана й збіжна. Окрім того, гадаю, що досі виставлені аргументи трансцендентальної прагматики щодо трансцендентальної інтерсуб'єктивності не є достатніми. Так, приміром, Кульман (op. cit. S. 145f), хай і вельми переконливо, спробував довести, що мова, належна окремій особі (Privatsprache), неможлива, бо відповідне висловлювання "А говорить приватною мовою" принципово не може бути доведене. Адже якби воно було доведене, то приватна мова була б ідентифікована як така й через те в строгому сенсі вже не була б приватною мовою. Маємо цілком погодитися з Кульманом, що не може існувати твердження, яке не вловлювалося б публічною мовою в принципі (воно завжди вже присутнє в думці, коли ми обговорюємо проблему), бо це призвело б до сумнівної (inkonsistenten) гіпотези, що існує непізнане суще. Однак мені видається, що далекою теза Кульмана, "що (ця) комунікативна спільнота сама є умовою того, що x є мовний вислів" (op. cit., S. 168), не впливає з цього першого висновку, нехай навіть Кульман і заявляє про те (op. cit., S. 167). Кульман спромігся виключити можливий випадок, коли інтерсуб'єктивна зрозумілість є тільки акцидентальною, а не якимось побічним продуктом обов'язкового пізнання істини, лише завдяки дефініції, заснованій на колі, а не на беззасновковій дефініції мови, згідно з якою про мовний вислів ідеться тільки тоді, коли вже задано відношення до комунікативної спільноти (S. 174). Коли навіть не брати під сумнів, що пізнання, яке по праву може претендувати на істину, має визнаватися кожною розумною істотою, то це ще не означає, що такий можливий консенсус є критерієм істини.

Головна похибка теорії консенсусу полягає, на мою думку, в тому, що вона неправильно розуміє безперечно наявну еквівалентність між реченнями "р є істинним" і "р має бути визнане всіма розумними істотами", інтерпретуючи останнє речення як умову значення, а не як наслідок першого. Навпаки, слід дотримуватися того, що не тому щось є істинне, що його визнає можлива комунікативна спільнота, а навпаки, комунікативна спільнота врешті-решт визнає щось, бо воно є істинним. Як слушно пише Х.М. Баумгартнер, апеляція до майбутнього консенсусу була б тільки тоді критерієм знайдення істини, коли була б гарантія, що ідеальна комунікативна спільнота відповідає певним (що вони вже виявились тепер) апріорним умовам раціональної комунікації: "Проте і в цьому разі апеляція до майбутнього була б... зайвою" [Baumgartner H.M. Geltung durch Antizipation?, S. 46–53].

Особливо виразно виявляється ця апорія теорії консенсусу в трансцендентально-прагматичному обґрунтуванні етики. Адже ж бо яким гідним захоплення є неухильне наслідування деонтологічної позиції Канта і Фіхте й яким правильним є прагнення за допомогою рефлексивного обґрунтування уникнути помилки натуралізму, таким помилковим є вчення, до якого приходять трансцендентальна етика.

Кульман пояснює лише чотири норми, які в кінцевому підсумку ні до чого не зобов'язують, бо вони зводяться до цілковитого формалізму.

Так, наприклад, щодо третьої норми Кульмана: „В усіх випадках, коли твої інтереси могли б зіткнутися з інтересами інших, домагайся розумної практичної згоди з ними” (ор. cit., S. 208), - можна поставити собі питання: а що ж воно таке розумна згода? Але це не розкривається, понад те – норма ця редукується до тавтологічного пояснення (zirkulare Erklärung): „Бути етично розумним – означає говорити розумно один з одним”. Однак що таке розумно? Тут знову з'ясовується, що, коли згодитися з Баумгартнером, проблему значення не можна розв'язати шляхом передхоплення. Адже ж бо ми тепер знаємо, що є розумним незалежно від висновків комунікативної спільноти, але тоді ми можемо обійтися й без посилок на неї; або ж ми цього не знаємо, але тоді й залучення-до-гри комунікативної спільноти не може просунути нас уперед.

Поняттям необмеженої комунікативної спільноти трансцендентальна прагматика, мабуть, хоче запровадити контр фактичний момент, що він має трансцендувати фактичну згоду, якою вона не може з цілковитою підставою вдовольнитися; насправді ж часто-густо досить навіть рішення більшості, аби легалізувати (але не легітимувати) злочин (не є зрозумілим також у Кульмана, чи достатньо на легітимацію дії простої більшості, чи потрібна однастайність: тоді, проте, один зловмисник міг би все заблокувати). Звісно, неважко зрозуміти, що запровадження необмеженої комунікативної спільноти не тільки не дає доступити потрібної нормативної інстанції, а й загалом призводить до її втрати. Оскільки ж ми можемо пізнавати майбутнє достовірно – і звичайно ж, не апріорі, - то з чого ж ми знатимемо, як необмежена комунікативна спільнота забезпечує рішення, тим паче, що вона не має якогось іншого критерію, окрім того, що її рішення є останнім критерієм істини? До того ж вирішальну роль у конкретному дискурсі Кульман віддає інтересам і потребам, що є дивним для деонтологічного підходу, проте з формалізму його позиції випливає, що вона може дістати матеріальний зміст тільки з фактичності. Звичайно, він не може виключити, що більшість майбутньої комунікативної спільноти в разі осмислення націонал-соціалістичних страхів відчуватиме надзвичайне радісне піднесення як наслідок задоволення відповідних потреб, що кількістю своєю перевищує кількість жертв, а тим самим виправдовує їх. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Що ви розумієте під „приватною мовою“?*
2. *Як ви потрактуєте феномен „публічної мови“?*
3. *Які моменти даної роботи ва видались найбільш складними для сприйняття?*
4. *Яким чином, на Вашу думку, виконується умова істинності комунікативного твердження?*
5. *Спростуйте або обґрунтуйте твердження про те, що мова належить окремій особі.*
6. *Надайте, будь-ласка, власне визначення поняття „необмежена комунікативна спільнота“. Які риси їй притаманні?*

## **Додаток 8**

**(до проблеми осмислення цінності чинника спілкування в просторі моральної свідомості)**

**Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; [пер. с нем. под. ред. Д. В. Складнева]. – СПб : Наука, 2000. – 377 с.**

**С. 48 – 51**

(...) Дозвольте мені спочатку згадати один аргумент, який, якщо би він був приведений в деталях, міг показати, що інтерпретатори в силу власного неминучого втягнення у комунікативний процес, хоча й втрачають перевагу стороннього спостерігача або третьої особи, однак по тій самій причині мають засоби для того, щоб зсередини забезпечити для себе неупереджену позицію. Парадигматичним значення для герменевтики володіє тлумачення деякого тексту, що передається за традицією. Спочатку інтерпретатори нібито розуміють фрази, що належать автору такого тексту; потім вони, до моєї зніяковілості, усвідомлюють, що текст був сприйнятий не належним чином, тобто не настільки добре, щоб вони у випадку необхідності змогли відповісти автору на його питання. Інтерпретатори вбачають у цьому ознаку того, що текст був ними співвіднесений ще з якимось іншим контекстом, ніж з тим, в який він насправді вплетений. Вони змушені переглянути досягнуте розуміння. Такого роду комунікативним ускладненням відмічається вихідна ситуація. Потім вони, вважаючи, що має місце той чи інший стан речей, що мають силу певні цінності й норми, що певні переживання можуть бути прописані певним суб'єктам, намагаються зрозуміти, чому автор подає в своєму тексті ті чи інші твердження, дотримується певних домовленостей або порушує їх, й чому він виражає ті чи інші інтенції, нахили, почуття й т.п. Однак лише в тій мірі, в якій інтерпретатори розкривають також й підстави, які дозволяють висловлюванням автора виглядати раціональними в його очах, вони зможуть зрозуміти, що мав на увазі автор.

Таким чином, інтерпретатори розуміють значення тексту лише в тій мірі, в якій їм вдається осягнути, чому автор відчував, що має право висловити (у якості істинних) певні ствердження, визнати (у якості правильних) певні цінності й норми, виражати (у якості справжніх) певні переживання або приписувати їх іншим. Інтерпретатори повинні пояснити той контекст, який автор, очевидно, передбачав у якості загальновідомого для сучасної публіки, як тільки теперішні труднощі з цим текстом не виявились у часи його написання, у всякому разі з такою же наполегливістю. Цей спосіб дій засновується на виявленій у всіх висловлюваннях іманентної раціональності, з якою інтерпретатори рахуються, оскільки вони приписують ці висловлювання суб'єкту, чия осудність по пори до часу не викликає у них сумнівів. Інтерпретатори не можуть зрозуміти

семантичний зміст тексту, якщо для них самим ті підстави, які у вихідній ситуації спромігся би, у разі необхідності, привести автор, не отримують наочності.

Однак далеко не все одно, чи є ці підстави розумними або тільки вважаються такими – незважаючи на те, які це підстави: підстави, що приводяться при констатації фактів, при ствердженні норм і цінностей або при виразі бажань і почуттів. Тому інтерпретатори навіть не можуть ні уявити, ані зрозуміти такі підстави, без їх оцінювання, хоча би непрямо у якості підстав, тобто не висловлюючись позитивно чи негативно. Можливо, інтерпретатори залишають певні домагання на значимість відкритими й зважаються, на відміну від автора, не враховувати, що на певні питання відповіді вже отримані, а залишають їх в спокої як нерозв'язану проблему. Але підстави можуть бути зрозумілі лише в тій мірі, в якій вони приймаються всерйоз та оцінюються у якості підстав. Тому інтерпретатори можуть пролити світло на значення якомось темного виразу після того, як вони пояснять яким чином виникла ця темнота, тобто чому ті підстави які міг би привести автор у своєму контексті, для нас вже не настільки беззастережно ясні та переконливі.

У відомому смислі усі тлумачення є раціональними. В процесі розуміння, а отже, й оцінки підстав інтерпретатори не можуть не брати до уваги стандарти раціональності, тобто ті стандарти, які самі вони розглядають як обов'язкові для усіх учасників комунікації, включаючи й автора з його сучасниками (оскільки ті могли би вступити й вступили би до комунікації, що поновлюється інтерпретаторами). Звісно, така, як правило прихована зсылка на нібито універсальні стандарти раціональності, навіть якщо вона у відомій мірі неминуха у самопригнобленого, одержимого прагненням до розуміння інтерпретатора, ще не є доказом розумності пропонуємих стандартів. Але основна інтуїція, що підказує кожному компетентному учаснику комунікації, що його домагання істини, нормативної правильності та правдивості висловлювань повинні бути універсальними, тобто при належних умовах прийнятними для усіх, - надає все ж таки привід кинути швидкий погляд на формально-прагматичний аналіз, який зосереджується на загальних та необхідних умовах значимості символічних виразів та дій. При цьому я маю на увазі раціональне реконструювання ноу-хау володіючих мовою та дієздатних суб'єктів, яким довірене виробництво значущих висловлювань й які довіряють самі собі в тому, щоб по крайній мірі інтуїтивно проводити різницю між вираженнями, що мають силу й такими, що її не мають. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Як Ви розумієте поняття „інтерпретатор”? В чому полягають його функції? Наведіть, будь-ласка приклади.*
2. *Які, на Вашу думку, комунікативні ускладнення можуть виникнути в процесі передання тексту інтерпретатором?*
3. *Як Ви вважаєте, чи можливо інтерпретатору в повній мірі осягнути та передати зміст тексту? Обґрунтуйте, власну думку.*

## **Додаток 9**

### **(до проблеми осмислення феномену інформаційного суспільства**

**Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Франк Уэбстер ; [пер. С англ. М. В. Арапова, Н. В. Малыхиной ; под ред. Е. Л. Вартановой]. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.**

**С. 281 – 284**

(...) Добре, що більшість соціологів відносяться до намагань відстежити різні боки людської діяльності з підозрою. Наприклад, Макс Вебер погодився з необхідністю бюрократії, але ця обставина ані скільки не змирила його з перспективою світу, в якому будуть розпоряджатися „бездушні сліпці та холодні сластолюбці”, він відчував відразу до „механічної окаменілості” організацій, що діють за написаними правилами, вони нагадували йому „залізні клітки” (Weber, 1930, с. 181–182). Враховуючи розповсюдженість такого відношення – згадайте хоча би роман „1984” Оруела й образ Великого брата, який слідує за кожним нашим кроком, - звернемо увагу на те, що можна було би назвати парадоксами сучасного суспільства. Корисно спочатку провести різницю між індивідуацією та індивідуальністю. Коли говорять про індивідуацію, мають на увазі, що в полі зору знаходиться кожна окрема людина, вона відома, про неї існує окремий запис, в якому значаться її ім'я, дата народження, адреса, послужний список, отримані нею оцінки, особисті переваги. Індивідуальність – переважна більшість аналітиків вважають, що саме її загрожує ріст соціальної організації й моніторинг, що супроводжує цей ріст, - це дещо інше. Це спроможність розпоряджатися власною долею, вести себе незалежно, контролювати течію власного життя. Критикам здається, що ця можливість не дуже таки подобається тим органам, які здійснюють індивідуацію, й погано поєднується з їх прагненням зібрати про людину більше інформації.

Дуже часто індивідуація та індивідуальність змішуються, причому незаперечний ріст індивідуації тлумачиться як загроза індивідуальності. Індивідуація, безперечно, потрібна, якщо ми бажаємо проводити моніторинг й спостереження, але накопичені свідчення про окрему людину – про її дохід, житлові умови й т.п., - в дійсності необхідна умова розвитку її індивідуальності: оскільки вона хоче, щоб до неї відносились як до унікальної особистості, вона має надію, що отримає те, без чого не може проявити себе як індивідуальність та залишатися вірною самої собі. Якщо ми маємо намір поважати та охороняти членів нашого суспільства, нам потрібно знати про них більше. Відомі мають бути хоча би ваше ім'я, вік і адреса, щоб ви змогли брати участь у голосуванні. Якщо ми ставимо за мету, щоб члени суспільства були забезпечені житлом і засобами до існування, щоб вони змогли реалізувати свою індивідуальність (навіть чи одинока, змерзла та бідна людина спроможна самостверджуватись), то цього можна домогтись тільки після індивідуації, напевно знаючи особисті обставини кожного.

Вищевикладене не вичерпує тему, метою збору інформації може бути не тільки задоволення потреб людей. Відомо, наприклад, що в багатьох сферах індивідуація це та основа, яка дозволяє організаціям, що представляють населенню високотехнологічні послуги, зробити ці послуги персоналізованими. Індивідуацію здійснюють, наприклад, телефонні мережі, де кожен абонент має унікальний номер; це дозволяє накопичувати про нього велику кількість детальної інформації, оскільки кожний дзвінок реєструється; відомо, куди телефонував абонент й скільки часу тривала розмова. На основі цієї інформації телефонні мережі, які у розвинених країнах з'єднують кожний будинок з будь-яким містом не земній кулі, передбачають ряд послуг, які значно збагачують життя абонентів (Mulgan, 1991). З'єднання відбувається одним натиском кнопки, дозволяючи людям підтримувати дружні, сімейні та професійні зв'язки, тобто ті відносини, які й дають можливість людині зберегти власну ідентичність та індивідуальність. Те ж можна сказати й про міжбанківські мережі. Зараз у багатьох людей є кредитні картки якої-небудь платіжної системи, й будь-яка операція з такою картою може бути відстежена, а індивідуація дозволить побудувати для окремої людини профіль її витрат. Моніторинг платежу та покупок окремої людини й так виконується платіжною системою, але результати цього моніторингу можна було

би використовувати з метою полегшити життя усім учасникам цієї складної діяльності: на її основі простіше приймати рішення про видачу кредиту й значно простіше спростити процес повсякденних закупівель. Це оцінили би усі, хто подорожуючи, намагався замовити номер в готелі, взяти на прокат авто, обміняти іноземну валюту, а то й просто боявся, що його обкрадуть.

Але якщо пов'язати ріст інформації про людей зі заподіяною шкодою їх індивідуальності безпосередньо неможливо, то є ще один парадокс повз який складно пройти. Ми вийшли зі світу, де велика увага приділялась сусідським зв'язкам, а створили суспільство, де нас оточують сторонні люди. Для соціології в цьому немає нічого нового; про перехід від общинного укладу життя, що є характерним для до індустріальної епохи, коли зв'язки між людьми мали, як відомо, особистісний характер, коли жили „одним селом”, до укладу життя сучасного урбанізованого суспільства, говорили вже багато разів. Зараз, коли ми спілкуємось зі сторонніми людьми, нам відомо про тих тільки те, що один з них водій автобуса, другий – продавець, третій – торгує газетами. Вже Зиммель писав про двоїстий вплив цього переходу: ми відчуваємо себе дезорієнтованими в цьому новому світі, серед сторонніх людей й одночасно вільних від тісних рамок спільноти. Велике місто „розщеплює” людську особистість, воно знеособлює людей, але одночасно й звільняє їх від кайданів сільської спільноти. Іншими словами, при переході до міського способу життя ви перестаєте відчувати на себе пильний погляд сусіда, але одночасно послаблюється й контроль над вашим життям, який на міжособистісному рівні здійснювала над вами спільнота. Перебираючись з села до міста, людина перестає боятися пліток, зацікавлених поглядів, нескінченного з'ясування відносин, що характерно для сусідського спілкування. У міському середовищі людина може бути незалежна, й якщо вона забажає, оточуючі будуть знати дуже мало про її особисте життя, вона може сама визначати з ким спілкуватися, вона може вибрати нестандартний спосіб життя й не боятися осудження, вона анонімна.

Парадокс, проте, полягає в тому, що урбанізоване суспільство у значній мірі більш жорстко соціально організовано в порівнянні з сільським. Для свого існування урбанізоване суспільство повинне збирати набагато більш детальну інформацію про своїх членів, ніж традиційне суспільство. Інформація, якою володіє урбанізоване суспільство про окремі особистості, набагато більш детально стосується чуттєвих сторін життя та більш прицільна, ніж усі відомості, якими володіла доіндустріальна община. Тоді про людину знали те, що зберегла людська пам'ять та що постійно впливало з розмов про нього; на зміну цим досить недосконалим засобам збору і зберігання інформації прийшли інші: відомості збираються та протягом довгого проміжку часу накопичуються у вигляді записів на папері та в пам'яті комп'ютерів, інтегративних баз даних, в протоколах телефонних та енергетичних кампаній, де відмічаються надані послуги, у банківських рахунках. Тим, хто сумнівається у точності та значущості такої інформації необхідно уявити, що про них можна дізнатися з записів платіжної системи, що реєструє усі операції з кредитними картками. З цих записів можна дізнатися, принаймні, скільки ви витрачаєте, де, й на що, скільки ви заробляєте, в який клуб ходите, де і навіть наскільки регулярно ви харчуєтесь (Burnham, 1983, с. 20–48).

В анонівному світі великого міста про вас можна зібрати навіть більше інформації, ніж у селі від сусідів. У місті легко позбавитись надокучливого стеження близьких та друзів, але де ви подінетесь від всевидючого ока податкової служби, від органів охорони здоров'я та місцевої влади. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Яке значення Ви вкладаєте в поняття індивідуації та індивідуальності?
2. Чи розділяєте Ви твердження про те, що ріст індивідуації загрожує індивідуальності людини? Обґрунтуйте, власну позицію.
3. В чому, на Вашу думку, полягає обмеження індивідуальної свободи особистості в сучасному суспільстві?

## **Додаток 10**

**(до проблеми осмислення феномену критичної свідомості)**

**Фрейре П. Формування критичної свідомості / Пауло Фрейре ; [пер. з англ. О. Дем'янчук]. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.**

**С. 146 – 149**

(...) Спілкування передбачає взаємність, яку неможливо розірвати. Таким чином, думку неможливо збагнути без її подвійної функції, як щось, що навчається, і як щось, що спілкується. Але ця функція не є поширенням суттєвого змісту об'єкта (тобто, об'єкта пізнання й мислення). Спілкуватися — це спілкуватися стосовно суттєвого змісту об'єкта. Тому під час спілкування немає пасивних Суб'єктів. Суб'єкти, що проявляють співнаміри стосовно об'єкта їхнього мислення, передають його зміст один одному. Спілкування характеризується тим, що це — діалог, тобто діалог створює спілкування.

У зв'язку зі спілкуванням та діалогом Суб'єкти, що беруть участь у діалозі, виражають себе через систему лінгвістичних знаків. Щоб акт спілкування був успішним, має існувати згода між Суб'єктами, що провадять спілкування. Тобто вербальний вираз одного із Суб'єктів має бути сприйнятним у системі відліку, притаманній іншому Суб'єктові. Якщо такої угоди стосовно лінгвістичних знаків, що використовуються для опису об'єкта, не існує, то між суб'єктами неможливо досягти порозуміння, і спілкування буде неможливим. Істинність такого твердження видно з того, що немає розриву між розумінням (зрозумілістю) та спілкуванням, так наче вони становлять різні моменти того самого процесу чи дії. Навпаки, зрозумілість і спілкування існують одночасно. Чи будемо ми приділяти серйозну увагу нашим відносинам із селянами (наскільки вони нас стосуються), залежатиме від того, чи усвідомлюємо ми це конкретне спостереження. Наприклад, маючи справу з таким фактом, як збирання врожаю, ми можемо використати систему символів, що не будуть зрозумілими для селян. Вони можуть не зрозуміти нашого технічного жаргону з його власним всесвітом лінгвістичних знаків. (Це означає, що звичні класні методики дедалі менше можна рекомендувати для досягнення високої ефективності.) Діалог, що визначає проблему, на додаток до різних інших наведених вище міркувань, що роблять його неоціненним, зменшує різницю між змістом виразу, вжитого техніками, та розумінням цього виразу селянами стосовно його значення для них. Отже, зміст виразу починає означати те саме для обох сторін. Це відбувається лише за умови спілкування і взаємо-обміну між мислячими Суб'єктами. Цього ніколи не станеться за поширення думки від одного Суб'єкта до іншого.

Не зайве підкреслити потребу поважних семантичних досліджень, що були б украй важливими для праці агронома. В процесі спілкування передається лише щось зрозуміле, оскільки лише його можна передати. Ось чому, коли суттєвий зміст обговорюваного об'єкта незрозумілий для одного з Суб'єктів, спілкування не може відбутися. В таких випадках обидва Суб'єкти-співрозмовники мають шукати порозуміння за допомогою діалогу. Бо, хоча один з них досягне цього розуміння, інший не зможе його осягнути, оскільки це не ясно виражене першим. Тому стає

очевидним, що пошук знання, зведений до простого зв'язку «пізнаючий Суб'єкт — пізнаваний об'єкт» (при чому руйнується діалогова структура знання), є хибним, хоч би який він був усталений.

Так само хибною є концепція, що розглядає завдання освіти як акт передачі або як систематичне поширення знання. Навпаки, замість бути передавачем знань — що більшою чи меншою мірою «вбиває» знання, — освіта є гносеологічною умовою в найширшому сенсі. Завдання педагога — це не місія стосовно пізнаваного об'єкта з боку знавця-Суб'єкта, що, пізнавши об'єкт, починає розмірковувати про нього перед учнями, роль яких полягає в запам'ятовуванні «*communiqués*». Освіта — це спілкування й діалог. Це не передача знань, а зіткнення Суб'єктів у діалозі в пошуку значення об'єкта пізнання й мислення.

Для ілюстрації цього аналізу спілкування корисно розглянути, як Урбан класифікує акти спілкування. На його думку, ці акти відбуваються в основному на двох рівнях. На одному рівні об'єкт спілкування належить до сфери емоцій. На іншому рівні знання передається. У першому випадку (який не розглядається у цій праці) спілкування, що проявляється на емоційному рівні, «діє як інфекція». За такого типу спілкування один із Суб'єктів викликає у другому певний емоційний стан (страх, задоволення, ненависть тощо) і може відчути вплив цього стану. Або ж він (чи вона) може спостерігати цей стан у Суб'єкта, що переживає його. Однак за такого типу спілкування, що виявляється і на тваринному рівні, немає «проникнення в» об'єкт обома Суб'єктами, що спілкуються.

«Проникнення всередину» об'єкта спілкування, вираженого лінгвістичними знаками, за визначенням Урбана, є спілкуванням другого типу. Тут спілкування відбувається між Суб'єктами про щось, що виступає посередником між ними і що «запропоновано» їм як пізнаваний факт. Це щось, що виступає посередником між співрозмовниками-Суб'єктами, може бути конкретним фактом (наприклад, сівба й методи сівби) чи математичною теоремою. В обох цих випадках справжнє спілкування, на мою думку, є не виключним передаванням чи перенесенням знання від одного Суб'єкта до іншого, а радше співучастю в акті пізнання об'єкта. Це і є спілкування, що здійснюється в критичний спосіб. На емоційному рівні спілкування може відбуватись і між Суб'єктами «А» та «Б», і між натовпом та харизматичним лідером. Його основна характеристика — акритичність. У попередньому випадку спілкування означає осягнення Суб'єктами, що спілкуються, змісту, стосовно якого встановлено стосунки спілкування. Як я підкреслював на початку розділу, спілкування на цьому рівні є, по суті, лінгвістичним.

Цей факт порушує важливі проблеми, яких не можна знехтувати чи заторкнути лише мимохідь. Їх можна звести ось до чого. Ефективне спілкування вимагає від Суб'єктів, учасників діалогу, спрямувати своє «проникнення всередину» на той самий об'єкт. Воно вимагає, щоб Суб'єкти виражали це проникнення за допомогою лінгвістичних знаків, що належать до спільного для них обох лінгвістичного всесвіту, щоб у них складалося однакове осягнення об'єкта спілкування. У такому спілкуванні, що відбувається через слова, неможливо розірвати зв'язок думка-мова-зміст чи реальність. Не існує думки, що не стосується якимось чином реальності і на яку безпосередньо чи опосередковано реальність впливає. Через те мова, що виражає цю думку, також не може схити в прояві цього впливу. Помилка, до якої призводить поняття «поширення», очевидна. Це є «поширення» технічного знання на селян, замість зробити (за допомогою ефективного спілкування) конкретний факт, якого стосується це знання (виражене лінгвістичними знаками), однаковою мірою об'єктом взаємного осягнення селян і агрономів. Лише за співучасті селян спілкування може бути ефективним, і лише за допомогою такого спілкування агрономи можуть успішно здійснити своє завдання. (...)

### ***Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.***



1. Які умови досягнення порозуміння між суб'єктами під час комунікативної взаємодії Ви можете визначити?
2. Чим, на Вашу думку, відрізняється процес спілкування між суб'єктами від процесу поширення думки від одного суб'єкта до іншого?
3. П. Фрейдера вважає головною місією освіти здійснення спілкування й діалогу суб'єктів з метою пошуку значення об'єкта пізнання й мислення, а як Ви бачите завдання освіти?

### **Додаток 11**

**(до проблеми осмислення дії герменевтичного чинника в полі функціональному просторі людського буття)**

**Рикер П. Герменевтика. Етика. Політика / Поль Рикер ; [ред. В. С. Степин, Н. С. Автономова, Н. В. Мотрошилова, А. М. Руткевич]. – М. : Academia, 1995. – 160 с.**

**С. 7 – 9**

(...) Все змінилося у ХХ столітті, коли відбулась семіологічна революція й почався інтенсивний розвиток структуралізму. З метою зручності можна виходити з обґрунтованої Сосюрмом протилежності, що існує між мовою й мовленням; під мовою слід розуміти великі фонологічні, лексичні, синтаксичні й стилістичні сукупності, які перетворюють одиничні знаки у самостійні цінності всередині складних систем незалежно від їх втілення у живому мовленні. Однак протиставлення мови та мовлення призвело до кризи всередині герменевтики текстів тільки через явне перенесення визначеної Сосюрмом протилежності на різні категорії зафіксованого мовлення. Проте, все ж таки можна сказати, що пара «мова – мовлення» спростувала основну тезу дільтейвської герменевтики, згідно з якою будь-яка пояснювальна процедура виходить з науки про природу й може бути розповсюджена на науки про дух лише помилково або через неухважність, й, стало бути, всяке пояснення в сфері знаків повинне вважатися незаконним і розглядатися у якості екстраполяції, продиктованої натуралістичною ідеологією. Але семіологія, що застосована до мови незалежно від її функціонування в мовленні, відноситься як раз до однієї з модальностей пояснення, про які було сказано вище, - структурного пояснення.

Тим не менш розповсюдження структурного аналізу на різні категорії писемного дискурсу (*discours écrits*) призвело до остаточного краху протистояння понять «розуміти» та «пояснювати». Письмо є в цьому відношенні деякою значимою межею: завдяки письмовій фіксації сукупність знаків досягає того, що можна назвати семантичною автономією, тобто стає незалежною від розповідача, від слухача, насамкінець, від конкретних умов продукування. Стаючи автономним об'єктом, текст розташовується саме на стику розуміння та пояснення, а не на лінії їх розмежування.

Але якщо інтерпретація не може бути більш зрозуміла без етапу пояснення, то пояснення не спроможне зробитися основою розуміння, що складає сутність інтерпретації текстів. Під цим непереборним підґрунтям я розумію наступне: передусім формування максимально автономних значень, що породжуються з наміру позначати, яке є актом суб'єкта. Потім – існування абсолютно непереборної структури дискурсу як акту, за допомогою якого хтось говорить щось про щось на основі кодів комунікації; від цієї структури залежить відношення «означуване – позначуване – співвідносне» - тобто, все те, що утворює основу всякого знака. Крім цього, наявність симетричного відношення між значенням та розповідачем, а саме відношення дискурсу й сприймаючого його суб'єкту, тобто

співрозмовника або читача. Саме до цієї сукупності різних характеристик прищеплюється те, що ми називаємо множинність інтерпретацій, що складають сутність герменевтики. В дійсності текст завжди є дещо більше, ніж лінійна послідовність фраз; він представляє собою структуровану цілісність, яка завжди може бути утворена деякими різними засобами. В цьому сенсі множинність інтерпретацій та навіть конфлікт інтерпретацій є не недоліком або вадою, а перевагою розуміння, що утворює сутність інтерпретації; тут можна говорити про текстуальну полісемію у такий самий спосіб, як говорять про лексичну полісемію.

Оскільки увага продовжує конституювати непереборне підґрунтя інтерпретації, можна сказати, що розуміння не перестає випереджати, супроводжувати та завершувати пояснювальні процедури. Розуміння випереджає пояснення шляхом зближення з суб'єктивним задумом автора тексту, воно осягається опосередковано через предмет даного тексту, тобто світ, який є змістом тексту й який читач може обжити завдяки уяві та симпатії. Розуміння супроводжує пояснення в тій мірі, в якій пара «письмо – читання» продовжує формувати галузь інтерсуб'єктивної комунікації й в цій якості сходиться до діалогічної моделі питання та відповіді, змальованої Колінгвудом і Гадамером. Нарешті, розуміння завершує пояснення в тій мірі, як про це вже згадувалось вище, воно долає географічну, історичну або культурну відстань, яка відділяє текст від його інтерпретатора. В цьому сенсі слід відмітити з приводу того розуміння, яке можна назвати кінцевим розумінням, що воно не знищує дистанцію через деяке емоційне злиття, воно скоріш полягає у грі близькості та відстані, грі, при якій сторонній визнається у якості такого навіть тоді, коли отримує спорідненість з ним. (...)

### **Додаток 12**

**Маклюэн М. Галактика Гутенберга : Становление человека печатающего / Маршал Маклюэн ; [пер. с англ. И. О. Тюриной]. – М. : Фонд “Мир”, 2005. – 496 с.**

#### **С. 62 – 65**

(...) З точки зору Герберта А. Фішера (Fisher), що висловлена ним у роботі „Історія Європи” (с. 19), греки процвітали у справі використання писемності набагато більше, ніж інші давні суспільства (Вавилон та Єгипет), що було обумовлено відсутністю „паралізуючого контролю, інтриг і підступів з боку духівництва”. Але навіть в цих умовах період досліджень та відкриттів, що передував встановленню клішованого взірця рутинного мислення, був надзвичайно малим. Каротерс відмічає, що раптово відкритий доступ до знань, накопичених іншими народами, не стимулював інтелігенцію Давньої Греції; не маючи власних знань, греки не виявляли цілком доречного інтересу до благопридбаної мудрості, що перешкоджало процесу прийняття та розвитку нового. В аналогічній ситуації опинився сьогодні й західний світ, невігідне положення якого стає особливо очевидним на фоні так званих „відсталих” країн. Накопичені резерви грамотності й розвинута технологія роблять нас безпомічними та неповороткими у справі управління новою електронною технікою. Сучасна фізика – це, головним чином, царина акустики, тому суспільство з давніми традиціями писемності почуває себе тут як не в своїй тарілці, й подібний стан речей навряд чи коли-небудь зміниться.

Розмірковуючи таким чином, ми, звичайно, втрачаємо зі спектру уваги якісну відмінність фонетичного алфавіту від будь-яких інших видів писемності. Тільки фонетичний алфавіт провокує розрив між оком та слухом, семантичним значенням та візуальним кодом; й лише фонетичне письмо здатне перенести людину зі племінного життя до цивілізації, відкрити для неї можливість не тільки чути, але й бачити. Китайська культура набагато досконаліша, витонченіша та

сприйнятливіша, ніж західний світ. Однак китайці – люди племені, що живуть слухом. Термін „цивілізація” потрібно використовувати сьогодні для позначення людини, що вийшла зі племені, для якої пріоритетними у плані організації мислення та діяльності стають візуальні цінності. Тут мова йде не про надання даному терміну якогось нового звучання, а, скоріш, про більш точне визначення його характерних особливостей. Зрозуміло, що на фоні гіперестезії звукової культури сприйняття більшості цивілізованих людей виглядає грубим та ригідним. Оскільки очі не володіють чуттєвістю вух. Каротерс пише (с. 313): „Оскільки перебіг міркувань Платона можна вважати взірцем давньогрецького мислення, стає очевидним, що написане або продумане слово все ще зберігає для греків (і це відповідає нашим уявленням) величезне значення та має владу у „реальному” світі. Незважаючи на те, що раніш слово сприймалось саме по собі, не маючи відношення до поведінки, сьогодні ми змушені визнати, що воно є джерелом походження не тільки поведінки, але й відкриттів взагалі: слово – єдиний ключ до значення, й тільки думка – виражена в словах чи образах – була спроможна здолати усі перепони на шляху до пізнання світу. В певному сенсі могутність слів й інших візуальних символів посилилась... сьогодні ми вважаємо істинними лише вербальні та математичні міркування, а увесь чуттєвий світ розглядаємо як ілюзорний, за виключенням тих випадків, коли думки можна почути або побачити”.

У діалозі „Кратил”, названому на честь вчителя мови та граматики, Платон говорить вустами Сократа: „Тоді яким же чином, сказали би ми, вони змогли встановлювати зі знанням справи імена або виявлятися законодавцями, якщо ще не було присвоєно ще ні одного імені за яким вони могли би дізнатися, що речі неможливо осягнути інакше ніж з імен?”

Кратил: Я думаю, Сократ, що справедливіше всього кажуть про це ті, хто стверджує, що якась сила, вища ніж людська, встановила речам перші імена, так що вони неодмінно мають бути правильними”.

До самої епохи Ренесансу точка зору Кратила слугувала основою більшості лінгвістичних досліджень. Вона – сутність відображення древньої усної „магії” „прийдешніх богів”, якою через низку причин зацікавились сьогодні. Й те, що це в більшості випадків не є причетним до письменності та візуальної культури, легко виявити, проаналізувавши скептичні зауваження, які Джоветт надав у діалозі.

В ході дослідження результатів впливу писемності на неграмотні співтовариства, Каротерс звертається до роботи Д. Рісмана (Riesman) „Одинокий натопт” (с. 9). Рісман охарактеризував західний світ як суспільство, що розвиває у своїх „середньостатистичних членах особливу соціальну якість – конформізм, підкріплений тенденцією засвоювати з самого раннього дитинства та соціалізувати певний набір цілей”. Вчений не намагався в’яснити, чому письменна культура древнього та середньовічного світів не змогла отримати статус „внутрішньої настанови до дії”, а друкована культура неминуче дійшла до цього. (...) Однак відразу відмітимо, що „внутрішня інструкція” залежить від „устояної точки зору”. Стійкий, послідовний характер – це характер, що відрізняється непохитною позицією по відношенню до перспектив та стійкою візуальною настановою. Рукописи були занадто „неповороткими” й складні для того, щоб сформувати стійку точку зору або виробити навичку монотонного „ковзання” по єдиним площинам думок та інформації. В подальшому ми побачимо, що в порівнянні зі друкованою, рукописна культура має більш виражений аудіо-тактильний характер, а це значить, що звичаї неупередженого спостереження абсолютно неприйнятні за духом рукописним (давньоєгипетській, грецькій, китайській або середньовічній) культурам. Замість холодної візуальної відмежованості світ, в якому панують рукописи, проповідує принцип співчуття та співучасті усіх органів чуття. Разом з тим, культури, що не мають власної

писемності, живуть в умовах непереборного примату слуху над зором, а тому їм не знайома збалансована взаємодія почуттів. Аналогічним чином, досягнення подібного балансу ускладнилося після того, як друковані технології суттєво інтенсифікували візуальну складову життя Заходу. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Що ви розумієте під „приватною мовою”?*
2. *Як Ви розумієте вислів М. Маклюена про те, що тільки фонетичне письмо здатне перенести людину зі племінного життя до цивілізації? Обґрунтуйте, власну позицію.*
3. *Які характерні риси інформаційної культури Ви можете визначити?*
4. *Що, на Вашу думку, спровокувало перехід від звукової культури до візуальної?*

### **Додаток 13**

#### **(до проблеми осмислення феномену міжкультурного діалогу)**

**Библер В.С. Культура. Диалог культур / Библер В.С. // На гранях логіки культури. Книга избранных очерков. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – С. 220–235.**

#### **С. 227 – 231**

(...) Зміст культури в житті кожної людини й – особливо в житті сучасної людини можливо, на мій погляд, зрозуміти в трьох визначеннях.

Перше визначення культури (майже тавтологічне, фокусує той образ культури, що був окреслений вище): культура є форма одночасного буття та спілкування людей різних – минулих, сучасних і майбутніх – культур, форма діалогу й взаємо породження цих культур (кожна з яких є ... – див. початок означення).

Й декілька доповнень: час такого спілкування – сучасний; конкретна форма такого спілкування, такого співбуття (й взаємопородження) минулих, сучасних, майбутніх культур – це форма (подія) твору; твір – це форма спілкування індивідів у горизонті спілкування особистостей, форма спілкування особистостей як (потенційно) різних культур.

Друге означення культури. Культура – це форма самодетермінації індивіда у горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного рішення та перегляду власної долі у свідомості її історичної та загальної відповідальності.

Про цей зміст культури в житті людини скажу дещо докладніше, оскільки він є особливо напруженим та органічним у кінці ХХ століття.

На свідомість та думки людини потужними потоками обрушуються найрізноманітніші сили детермінації ззовні та з-внутра. Це – сили економічних, соціальних, державних зчеплень і приречень; сили впливу середовища, схем освіти; „тони” звичок, забобон, знярядної спадковості (що визначає необхідність й навіть фатальність самих вихідних мускульних і розумових рухів). Ці потужні сили космічних впливів самого різного – матеріального й (все може бути) духовного – походження. Ці тайні, що виходять з-внутра та поволі вирішальні сили генетичної, біологічної схильності й приреченості (приреченості на цей характер, цю долю).

Під кінець ХХ століття сили детермінації ззовні та з-внутра досягли нищівної межі. Загроза апокаліпсису атомної війни, екологічної катастрофи, світових тоталітарних режимів, промислових мегаполісів, нескінченних нар концтаборів і душогубок самого різного задуму та форми. Та все ж припустимо, що в тому ж ХХ столітті й особливо до кінця століття нарощуються сили слабкої взаємодії, сили

самодетермінації, закладені в культурі... Й у цій слабкій взаємодії культури, що поступово входить у всі осередки сучасного життя – в осередки соціальні, виробничі, психічні, духовні, - єдина надія сучасного людства. (...)

Й, нарешті, третє визначення, третій зміст культури. Тут скажу зовсім коротко. Хоча я припускаю, що саме цей зміст є ключовим в культурі ХХ століття, але про це повинна вестися окрема розмова. Цей зміст – „світ вперше...”. Культура у своїх творах дозволяє нам, автору й читачу, немов заново породжувати світ, буття предметів, людей, своє власне буття з площини полотна, хаосу барв, ритмів вірша, філософських основ, миттєвостей морального катарсису. Разом з тим у витворах культури цей, вперше створений, світ з особливою безсумнівністю сприймається у його споконвічній, незалежній від мене абсолютній самотності, що тільки вловлюється, складно вгадується, зупиняється на моєму полотні, у барві, у ритмі, у думці.

В культурі людина завжди була подібна до Бога – в афоризмі Поля Валері: „Бог сотворив світ з нічого, але матеріал весь час відчувається”. Поза цієї трагедії та іронії культура не можлива; всяка розмова про культуру стає пустушкою та риторикою.

Але іронія й трагедія культури, три визначення культури, її змісту у житті людини, - все це сходиться у фокусі твору.

Твір – це відповідь на питання: „Що значить бути в культурі, спілкуватися в культурі, самодетермінувати свою долю в напругах культури, породжувати в культурі світ вперше?” Ось чому я так вперто, починаючи з першої сторінки, звертав увагу читача на це поняття. Але що таке твір? Думаю, що не застосовуючи дефініцію, але розкривши зміст життя твору, я вже відповів на це питання.

Але все ж таки зовсім коротко нагадаю, в якому контексті вводилась в цій статті ідея твору.

(1) Твір на відміну від продукту (вживання), призначеного, щоб зникнути або знаряддя (праці), що може працювати в будь-яких умілих руках, - є відсторонене від людини й втілене у плоть полотна, звуків, барв, каміння – власне буття людини, його визначеність як цього, єдиного, неповторного індивіда.

(2) Твір завжди адресовано; точніше, в ньому, в його плоті, адресоване моє – авторське – буття. Твір здійснюється – кожний раз заново – у спілкуванні „автор - читач” (в самому широкому сенсі цих слів). Це – спілкування, втілене в „пло(щ)ину” (плоть... площину), що передбачає – знову і знову – уявного автора та уявного читача.

(3) У спілкуванні „на основі” твору (коли його учасники можуть та, по суті справи, повинні знаходитись на нескінченній у часі й просторі відстані один від одного) світ створюється заново, вперше – з площини, майже небуття речей, думок, почуттів, з площини полотна, хаосу, барв, ритму звуків, слів, що збережені на сторінках книги. Твір – це застигла та чревата форма початку буття. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Що ви розумієте під „приватною мовою”?*
2. *Яким, на Вашу думку, є значення культури в житті кожної людини?*
3. *Як Ви гадаєте, чому в культурі людина завжди подібна до Бога? Обґрунтуйте, будь-ласка, Вашу точку зору.*
4. *Які функції покладені на художній твір, що виступає частиною культурної спадщини?*

## **Додаток 14**

**(до проблеми осмислення віртуального простору інформації і знання)**

**Кастельс М. Галактика Інтернет : размышления об Интернете, бизнесе и обществе / Кастельс М. ; [пер. с англ. А. Матвеева ; под науч. ред. В. Харитоновой]. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 328 с.**

**С. 236 – 237**

(...) Але наш розум, а не наші комп'ютери перероблюють культуру, базуючись на нашому життєвому досвіді. Людська культура існує тільки у людській свідомості та за допомогою цієї свідомості, яка звичайно сполучається зі плоттю. Отже, якщо наш розум володіє фізичною властивістю отримання доступу до всього світу культурної виразності (з можливістю вибирати та рекомбінувати різні її прояви), то тоді ми дійсно володіємо гіпертекстом: він знаходиться всередині нас. Чи точніше у нашій внутрішній спроможності рекомбінувати й розуміти зміст усіх компонентів гіпертексту, що розподілені серед множинності сфер культурної виразності. Як раз це й надає нам можливість робити Інтернет. Ні мультимедіа, а забезпечена Інтернетом функціональна сполученість в отриманні доступу й рекомбінуванні будь-яких видів тексту, образів, звуків, умовчань і пауз, включаючи весь світ символічних виразів, що відносяться до системи мультимедіа. Таким чином, гіпертекст створюється не системою мультимедіа, що використовує Інтернет у якості засобу, який допомагає добратися до кожного з нас. Навпаки, він створюється нами шляхом використання Інтернету для сприйняття культурної виразності в світі мультимедіа та за його межами. (...)

Отже, завдяки Інтернету й всупереч мультимедіа в нас все ж є гіпертекст, але не гіпертекст як такий, а мій гіпертекст, ваш гіпертекст або чийсь ще гіпертекст. Однак ці гіпертексти поки що обмежені, оскільки обмеженими є пропускна спроможність та можливості доступу. Вони можуть залишатися такими, якщо тільки ця децентралізована форма культурної виразності не буде або опанована ринком, або повністю позбавлена товарного характеру. Тобто, ми отримуємо персоніфікований гіпертекст, обмежений гіпертекст, - обмежений або ускладнений в тій мірі, яку кожен з нас може собі дозволити. Але це насправді індивідуальний гіпертекст, складений з різних фрагментів мультимодального культурного вираження, рекомбінований в нових формах і нових значеннях.

В цьому відношенні ми дійсно живемо в умовах культури, яку я в своїх попередніх працях позначив як «культуру реальної віртуальності» (Castells, 1996/2000). Вона є віртуальною, оскільки будується, головним чином, на віртуальних процесах комунікації, що управляються електронікою. Вона є реальною (а не уявною), тому що це фундаментальна дійсність, фізична основа, з опорою на яку ми плануємо своє життя, створюємо свої системи представництва, беремо участь у трудовому процесі, зв'язуємося з іншими людьми, шукаємо необхідну інформацію, формуємо власну думку, займаємось політичною діяльністю й пестимо свої мрії. Ця віртуальність й є наша реальність. Ось що відрізняє культуру інформаційної епохи: саме через віртуальність ми в основному й вибудовуємо наше творіння змісту.

Однак якщо віртуальність – це мова, за допомогою якої ми конструюємо зміст, а гіпертекст є персоніфікованим, то тоді виникає основне питання: яким чином ми можемо спільно використовувати ідеї в суспільному житті? Якщо культурні вираження поєднані у вигляді гігантського сузір'я, до якого кожен з нас спроможний отримати індивідуальний доступ й реконструювати його зі зміною його специфічних кодів, але тоді як ми зможемо говорити на якийсь одній мові? У випадку якщо гіпертекст існував би поза нашим сприйняттям та був інтернаціоналізованим в системі мультимедіа, ми би мусили зазнавати систематичне культурне панування, проте ми всі, по крайній мірі, підлягали би

обробці за однією й тією ж методикою – багатоаспектною, що засновується на використанні однакових кодів. Однак якщо – що видається досить реальним – поза мультимедійним світом (з послабленою спроможністю до включення у свій склад децентралізованих мереж зв'язку) нам за допомогою Інтернету вдасться створити свої власні системи інтерпретації, ми станемо вільними, але потенційно аутичними.

Отже, яким чином загальний зміст та суспільство можуть бути реконструйовані в умовах розподіленого персоніфікованого гіпертексту? Тут сама собою на думку спадає відповідь: через спільний досвід. Наш розум – це не відокремлений, ізольований світ; він пов'язаний з соціальним оточенням, таким чином, що ми сприймаємо відповідні сигнали й займаємось пошуками змісту відповідно до того, що ми усвідомлюємо через досвід нашого повсякденного життя. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Що, на Вашу думку, представляє собою культура віртуальної реальності?*
2. *Надайте, будь-ласка, власне визначення поняття „персоніфікований гіпертекст”.*
3. *Чи припускаєте Ви можливості уніфікації мови через використання специфічних кодів у віртуальному дискурсі? Обґрунтуйте, будь-ласка, власну позицію.*

### **Додаток 15**

***(до проблеми осмислення дії критичного чинника в просторі пізнання)***

**Горкгаймер М. Критика інструментального розуму / Макс Горкгаймер ; [пер с нем. М. Д. Култаєва] // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 198–234.**

**с. 213 - 214**

(...) Чим більш автоматичними й інструменталізованими стають ідеї, тим менш можна побачити в них думки з власним смислом. Вони розглядаються як речі, як машини. У гігантському виробничому апараті сучасного суспільства мова редукується до інструмента — одного серед багатьох інших. Кожне речення, яке не має еквівалента операції у цьому апараті, здається дилетантові так само позбавленим значення, як і сучасним семантикам, котрі вважають, що смисл має суто символічне й операціональне значення, тобто він присутній у повністю беззмістовному реченні. Значення витісняється функцією або ефектом у світі речей і подій. Оскільки слова не явно призначені для того, щоб виявляти технічно релевантні імовірності або служити іншим практичним цілям, до яких належить навіть відпочинок, їм загрожує небезпека набути репутації пустої балаканини; адже істина вже не є самоціллю.

В епоху релятивізму, коли навіть діти вважають ідеї анонсами або раціоналізаціями, слід побоюватися того, що мова зможе забезпечити притулок міфологічним залишкам, надаючи словам нового міфологічного характеру.

Щоправда, ідеї радикально функціоналізуються, а мова розглядається як просте знаряддя, чи то складання до купи інтелектуальних елементів виробництва, комунікація, а чи маніпулювання масами. Одночасно мова здійснює щось на зразок помсти, повертаючись до свого магічного ступеня. Як у часи магії, в кожному слові добачають небезпечну силу, котра може зруйнувати суспільство, за що несе відповідальність кожний промовець. Відповідно під тиском соціального контролю зменшується потяг до істини. Відмінність між мисленням та дією проголошується неіснуючою. Відтак кожна думка розглядається як дія; кожна рефлексія є тезою, а кожна теза — паролем. Кожний мусить ручатися за те, що він каже або не каже. Класифікується все й усі та одержує свою етикетку. Якість людяного, що виключає ідентифікацію індивіда з класом, є «метафізичною», отже, їй немає місця в емпіристській теорії пізнання. Шухляда, до якої засувається людина, унаочнює її долю. Оскільки думка або слово стають знаряддям, уже можна і відмовитись від дійсного «мислення» про щось, тобто від того, щоб здійснювати логічні акти, які містяться у їхньому вербальному формулюванні. Як і часто і слушно зауважується, перевага математики — модель усякого неопозитивістського мислення — криється саме в такій «економії мислення». Тут здійснюються складні логічні операції, але без справжніх духовних актів, на яких ґрунтуються математичні і логічні символи. Насправді така механізація є суттєвою для експансії промисловості; проте коли вона стає характерною рисою духу, коли розум сам себе інструменталізує, він перетворюється на різновид матеріальності, стає сліпим, стає фетишем, магічною сутністю, котра радше визнається, ніж духовно пізнається.

Які ж наслідки має формалізація розуму? Справедливість, рівність, і щастя, толерантність — усі ці поняття, що в попередніх століттях, як уже згадувалося, були притаманні розуму або ним санкціонувались, втратили своє духовне коріння. Вони все ще залишаються метою і цілями, але вже не існує раціональної інстанції, яка мала б право встановлювати їх цінність та зводити їх із об'єктивною реальністю. Завдяки апробації в різних важливих історичних документах вони ще можуть насолоджуватися певним престижем, а деякі з них навіть увійшли до Основного закону найбільших країн. А проте, їм бракує ствердження розумом у його сучасному сенсі... Хто може запевнити, що будь-який із цих ідеалів ближчий до істини, ніж його антипод? З точки зору філософії пересічного сучасного інтелектуала, існує лише один авторитет, а саме: наука, що її розуміють як класифікацію фактів та прорахування ймовірностей. Ствердження, що справедливість і свобода самі по собі кращі за несправедливість та пригноблення, науково не верифікуються, а отже, є непотрібними. Втім, це звучить так само беззмістовно, як і ствердження, що червоний гарніший, ніж синій, або, що яйце краще, ніж молоко.

Чим більше сили втрачає поняття розуму, тим воно легше переходить до ідеологічної маніпуляції і навіть до найнахабнішої брехні. Поступальний рух Просвітництва усуває ідею об'єктивного розуму, догматизм і забобони; але такий розвиток часто призводить до переважання реакції та обскурантизму. Привнесені інтереси, що протиставляються традиційним гуманітарним цінностям, мають звичку апелювати в ім'я «здорового людського глузду» до нейтралізованого, знесиленого розуму. Цю десубстанціалізацію основних понять можна чітко простежити у політичній історії. В американській Конституційній конвенції від 1787 р. Джон Дікінсон від Пенсильванії протиставив розум досвідові, коли заявив: «Досвід мусить бути нашим єдиним дороговказом. Розум може збити нас на манівці» [Morrison and Commager. The Growth of American Republic, 1942]. Він хотів застерегти проти радикального ідеалізму. Пізніше ці поняття були настільки позбавлені всякої субстанції, що їх могли одночасно вживати і для збереження пригноблення. (...)



### Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.

1. Як Ви розумієте вислів М. Горького „економія мислення”?
2. Який вплив формалізації мови на подальший розвиток суспільства? Наведіть приклади, що підтверджують Вашу точку зору.
3. Які аспекти даної роботи Вас зацікавили?

### **Додаток 16**

**(до проблеми осмислення таїни пізнання світу природи)**

**Морен Э. Метод. Природа природы. / Эдгар Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.**

**С. 280 – 300**

(...) Перша проблема виникає в самій серцевині кібернетичного концептуального каркасу. Кібернетика пов'язує засновану на комунікації ідею організації й засновану на управлінні ідею організації. Цей зв'язок виявляється очевидним при розгляді всіх наших штучних машин, але в принципі він був далеко не очевидним й викликав, вже після того, як був сформульований, ретроспективний подив свого творця: «Я вступив до комунікації й одночасно взяв на себе управління, як це може бути?»

Правду кажучи, Вінер не тільки встановив зв'язок між управлінням та комунікацією, який є необхідним для будь-якої теорії комунікативної організації. Він підпорядкував комунікацію управлінню, встановив відношення субординації між ними, й тим самим термін «кібернетика» почав визначати нову науку. Й справді, кібернетика стала не тільки наукою про комунікативну організацію, але й наукою про управління за допомогою комунікації.

Цілком оправданий подив Вінера відносно зв'язку управління та комунікації призвів до постановки проблеми організації в ході й за допомогою комунікації. Однак його не здивувало домінування управління. Це свідчить про те, що для нього було цілком очевидно, що організація управляється нормативним та імперативним чином певною вищою сутністю. Таким чином, принцип Духа, управляючого Матерією, Людини, управляючої Природою, Закону, управляючого Громадянами, Держави, управляючої Суспільством, став принципом Інформації, пануючої над Організацією. (...)

Кібернетична парадигма – це рішуче об'єднання двох понять, понять комунікації й управління. Мова йде саме про парадигму, тобто поєднання усіх подальших роздумів про ці два поняття, які до цього часу були чужими та індиферентними по відношенню один до одного. Проте, це об'єднання не прояснило, а навпаки приховало реальність, що властива апарату, отже, й проблематику управління. Вінерівська парадигма була свехдетермінованою одночасно й парадигмою простоти, характерною для класичної науки, й техноіндустріальною формою поневоленої організації праці, властивій історичним суспільствам. Звідси підпорядкованість комунікації управлінню; а це означає, що комунікативна організація з необхідністю встановлюється за допомогою підпорядкування (поневолення або підкорення). (...)

Одним словом, управління приховує багатство комунікативної організації, а інформація приховує проблематику апаратів. Влада прихована, а комунікація залишається у положенні підпорядкування. (...)

Ідея кібернетики – мистецтва/науки управління – може бути інтегрована й перетворена в сі-кібернетику (sy-cybernétique) – мистецтво/науку спільного пілотування, коли комунікація не є просто засобом управління, але стає складною симбіотичною формою організації.

Ідея комунікації повинна бути розглянута у всіх своїх організаційних та екзистенціональних вимірах, необхідно поставити й розв'язати велику кількість запитань. Комунікація – новий вимір, який створює життя. Це – головна ідея як для організму, так й для екосистеми. Вона проливає світло на проблему біологічної ймовірності, оскільки комунікація представляє собою об'єднане й організоване ціле того, що інакше би розпалось. Чи існують інші живі комунікації поза межами нашої планети? Чи існують інші форми комунікації, ніж у живих істот, в тому числі навіть й на нашій планеті? Чи існують ще не пізнані форми комунікації?

А тим часом нам слід було досягнути наші власні форми комунікації. І ось ми знову опиняємось у самому центрі наших антропосоціальних проблем. Саме на цьому рівні комунікація приймає свій широкий розмах й розростається в світлі своєї екзистенційної, індивідуальної, соціальної, політичної, етнічної інтенсивності! Саме у надрах проблематики комунікації виникає тінь комунікабельності. Й нарешті, саме в плані соціальної організації виникає фундаментальна проблема: чи можна уявити собі, представити, мати надію на організацію, в якій управляє комунікація, спільність комунікації? Ми вже знаємо, що будь-яка надія глупа, якщо не приймати до уваги, що під соціальною комунікацією розуміється управління з боку апаратів, тобто існує неясний та мало досліджений зв'язок між комунікацією та поневоленням. (...)

#### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Яким чином комунікація впливає на здійснення управління в електронній мережі? Наведіть, будь-ласка власні приклади.
2. В чому, на Вашу думку, полягає зв'язок між комунікацією та поневоленням, визначений Е. Мореном?
3. Поміркуйте, будь-ласка, над роллю комунікації в процесі організації віртуального простору?

#### **Додаток 17**

**(до проблеми осмислення освітнього контексту дії феномену символу в просторі пізнання)**

**Лосев А. Ф. Логика символу / А. Ф. Лосев ; сост. Ю. А. Ростовцев // Філософія. Мифологія. Культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 247–274.**

#### **С. 255 – 257**

(...) Усякій теорії символу повинен передувати елементарний опис його складових частин. Ці частини мають бути для нього змістовні, а разом з тим повинні складати дещо ціле. Для цього необхідне чітке відмежування символу та інших галузей свідомості, з якими його зазвичай плутають. Ця плутанина, втім не випадкова й не є просто результатом людської дурості. Символ дійсно постійно функціонує разом з іншими суміжними галузями свідомості й навіть пронизується ними. Тому розчленування елементів, що складають символ, й відділення цього символу від суміжних галузей, з якими він часто фактично є зв'язаний, в даному випадку особливо важливо. Однак, труднощі в проблемах, пов'язаних з теорією символу, ніяк не більше тих труднощів, з якими нам доводиться зустрічатися при розчленуванні таких понять, як художній образ, метафора, художній тип й т. ін. Перед нами тільки удавана легкість, яка утворюється на ґрунті занадто частого вживання усіх цих термінів, але відчленувати, наприклад, художній образ від метафори або типу не менш складно, ніж відмежувати поняття символу від інших літературних чи мистецьких категорій. Втім необхідно заpastись величезним

терпінням й настійливістю, щоб кінець кінцем добитись чіткого вирішення питання про символ або хоча би чіткої постановки цього питання.

Серед багатьох літературних та мовних категорій звертають на себе увагу категорії тексту та контексту. Їх також завжди вважали загальновідомими й мало звертались до їх мовного, літературного та мистецького аналізу. Тим паче тут також криються великі труднощі. Необхідно пам'ятати, що в науці вважається самим складним саме то, що інтуїтивно зрозуміло й ні для кого не представляє на перший погляд ніяких ускладнень. Звісно, усім відомо, що таке текст і контекст. Але звернутися до аналізу цих понять при сучасному стані науки вимагає великих зусиль. Адже текст сам по собі нічого не значить або значить зовсім не те, чим він виявляється в конкретній мові чи в конкретному мовленні. Про контекст теж звичайно знають тільки те, що він якось змінює даний текст. Але як саме він змінює й яка естетична й логічна сутність цієї зміни? Над цим звичайно мало хто замислюється.

Щоб вказати на важливість відношення тексту та контексту, приведемо один елементарний приклад, який, звичайно, усіма розуміється без будь-яких пояснень, але який досить складно проаналізувати у логічний спосіб. Ми говоримо, наприклад, „людина йде”. „Йде” означає в даному випадку, напевне, просто „крокує”. Однак, коли ми говоримо „весна йде”, то вже ні про яке крокування не виникає навіть представлення, а мова йде скоріше про настання, в даному випадку пори року. В такому висловлюванні, як „життя йде”, вже не має ніяких уявлень про крокування або про настання, а скоріш про проходження. Ми тут говоримо, що життя проходить, що воно тимчасове, нестійке й ось-ось скінчиться. В такому висловлюванні, як „в Москві зараз проходить фестиваль молоді”, цієї думки про тимчасовість або закінчення зовсім не має, а є вказівка просто на відомого роду суспільний процес. Таким чином, слово „йде” („проходить” – Я.А.) може вказувати на початок події, на її процес, й на її закінчення, що наближається. (...) Чим же визначається така величезна різниця в значенні одного й того ж слова? Виключно тільки контекстом. Чи можна після цього скільки-небудь знижувати значення контексту для тексту?

Якщо ми почнемо вникати в проблеми співвідношення тексту та контексту, то ми одразу зіштовхнемося з проблемою символу. Вже за одним тим, що текст входить у контекст, а контекст тим чи іншим шляхом осмислює собою текст, ми повинні сказати, що тут криється дещо символічне. Але уся справа в тому, що саме поняття символу, як обиватель не вважає його загально визнаним, зовсім не так вже й зрозуміле з точки зору етики та естетики. Тому увесь наш наступний виклад буде присвячений переважно цьому поняттю символу. Й якщо ми розберемося в цьому понятті, то, наскільки нам тепер уявляється, роз'ясниться й саме поняття тексту й контексту в мові та літературі. Потрібно рішуче покинути думку про те, що співвідношення тексту й контексту є чимось настільки простим та елементарним, що немає про що вести мову. Логічно та естетично дане співвідношення за сучасного стану науки уявляється нам надзвичайно складним. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Надайте, будь-ласка, власне визначення поняття „символ”.*
2. *Як Ви гадаєте, в чому полягає різниця між знаком та символом?*
3. *Наведіть, будь-ласка, власні приклади співвідношення тексту та контексту.*

**(до проблеми осмислення загальноконтекстуального феномену знання)**

**Платон Теетет / Платон ; сост. и отв. ред. Г. Б. Корнетов // Платон, Аристотель. Пандейя : Восхождение к доблести. – М. : УРАО, 2003. – С. 43–68.**

**С. 62 – 64**

(...) Теетет. Мені нікуди подітись, Сократ, раз ви наказуєте відповідати. Але якщо я в чомусь помилюсь ви мене виправите.

Сократ. Звісно, якщо тільки зможемо.

Теетет. Отже, мені здається, що і те, чому хтось може навчитись у Феодора, - геометрія й інше, що ти тільки-но перерахував, - є знання й, з іншого боку, ремесло чоботаря й інших ремісників – всі вони й кожне з них є ніщо інше, як знання.

Сократ. Ось благородна та щедра відповідь, друже мій! Спитали в тебе одну річ, а ти даєш мені багато хитромудрих речей замість однієї.

Теетет. Що ти маєш на увазі, Сократ?

Сократ. Може бути, що й нічого, але все ж таки я буду намагатися пояснити, що я думаю. Коли ти називаєш ремесло чоботаря, ти маєш на увазі знання того, як виготовляють взуття?

Теетет. Так, саме це.

Сократ. А коли ти називаєш ремесло теслярів? Звісно, знання того, як виготовляють начиння з деревини?

Теетет. Ніщо інше й в цьому випадку.

Сократ. А не визначаєш ти в обох випадках те, про що буває знання?

Теетет. Саме так.

Сократ. Але питання було не в тому, про що буває знання або скільки знань буває. Адже ми задалися цим питанням не з тим, щоб перерахувати їх, але щоб дізнатися, що таке знання само по собі. Чи я кажу пусте?

Теетет. Ні, ти повністю прав.

Сократ. Поглянь же ще раз ось на що. Якщо хтось би спитав нас про саме просте і звичайне, наприклад про глину – що це таке, а ми би йому на це відповіли, що глина – це глина у горщечників, і глина у пічників, і глина у цегляників, – хіба не було б це смішно?

Теетет. Можливо, так.

Сократ. І перш за все тому, що ми би припустили, що той хто задав питання щось зрозуміє з нашої відповіді: "Глина – це глина", варто додати до цього: „глина іграшкового майстра” або якого завгодно ремісника. Чи ти вважаєш, що хтось може зрозуміти ім'я чогось, не знаючи, що це таке?

Теетет. Ніяким чином.

Сократ. Значить, він не зрозуміє знання взуття, не знаючи що таке знання [взагалі]?

Теетет. Виходить, що ні.

Сократ. Значить й знання чоботаря не зрозуміє той, кому не відомо знання? Й всі інші мистецтва.

Теетет. Так воно і є.

Сократ. Отже, смішно у відповідь на питання, що є знання, називати ім'я якогось мистецтва. Хоча питання полягало не в тому, про що буває знання.

Теетет. Видимо так.

Сократ. Крім того, там, де можливо відповісти просто та коротко, здійснюється безкінечний шлях. Наприклад, на питання про глину можна просто й прямо сказати, що глина – зволожена водою земля, а вже у кого в руках знаходиться глина – це залишити в спокої.

Теетет. Зараз, Сократ, це здається зовсім легким. І я навіть підозрюю, що ти питаєш про те, до чого ми самі напередодні прийшли у розмові, - я та ось цей Сократ, твій тезка.

Сократ. Що же це таке, Теетет?

Теетет. Ось Феодор пояснив нам на кресленнях щось про сторони квадрата, [площа якого виражена видовженим числом], накладаючи їх на трьохфутовий та п'ятифутовий [відрізки] відповідно й доводячи, що по довжині вони не порівнюються з одно футовим [відрізком]; і так перебираючи [ці відрізки] один за одним, він дійшов до сімнадцятифутового. Тут його щось зупинило. Оскільки такого роду відрізків виявилась нескінченна кількість, нам спало на думку спробувати знайти якусь єдину їх [властивість], за допомогою якої ми змогли би охарактеризувати їх усі.

Сократ. Ну, ви знайшли щось подібне?

Теетет. Мені здається знайшли. Поглянь і ти.

Сократ. Говори, говори.

Теетет. Увесь [ряд] чисел ми поділили навпіл: одні числа можна отримати, помноживши якесь число рівне йому число раз. Сподобивши це рівносторонньому чотирикутнику, ми назвали такі числа рівносторонніми та чотирикутними.

Сократ. Чудово.

Теетет. Інші числа містяться між першими, наприклад, три, п'ять та всяке інше число, яке не можливо отримати у такий спосіб, а лише помноживши велике число менше число раз або помноживши менше число більше число раз. Ці інші числа ми називаємо видовженими, уявив більше та менше число сторонами видовженого чотирикутника.

Сократ. Прекрасно. А що далі?

Теетет. Усякий відрізок, який при побудові на ньому квадрату дає площу, виражену рівностороннім числом, ми назвали довжиною, а всякий відрізок, який дає різностороннє видовжене число, ми назвали [не порівнюваний з одиницею] стороною квадрату, тому що такі відрізки порівнювані з першими не по довжині, а тільки по площі, яку вони утворюють. Теж саме й для об'ємних тіл.

Сократ. Вище всяких похвал, діти мої. Так що, я гадаю, Феодор не підпаде під закон про неправдиві свідчення.

Теетет. Все ж таки, Сократ, на твоє запитання про знання я не міг би відповісти таким же чином, як про сторону та діагональ квадрату, хоча мені й здається, що ти шукаєш щось подібне. Отже, Феодор все ж таки виявляється брехуном.

Сократ. Що ж виходить? Якщо похвалив тебе за швидкість у бігу, хтось сказав, що не зустрічав нікого більш швидкого серед юнаків, а ти би в змаганнях поступився іншому бігуну, у розквіті сил та більш прудкому, - то дай відповідь, невже менше правди стало би в його похвалах?

Теетет. Не думаю.

Сократ. А досліджувати знання, як я тільки-но говорив, - це, на твою думку, дрібниця та не відноситься до самих високих предметів?

Теетет. Клянуся Зевсом, я думаю, що до височайших.

Сократ. А тому візьми на себе сміливість й не думай, що для слів Феодора не було передумов. Краще намагайся усіма можливими засобами дібратися насамперед до змісту самого знання – що це таке.

Сократ. Отже, вперед! Адже тільки-но ти чудово провів нас. Намагайся й множинність знань виразити в одному визначенні, подібно до того як, відповідаючи на питання про [не порівнювані з одиницею] сторони квадрату, ти всю їх різноманітність звів до одного загального виду. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Що, на Вашу думку, мав на увазі Платон у висловлюванні: „Намагайся й множинність знань виразити в одному визначенні (...)”?*
2. *Наведіть, будь-ласка, власні приклади, що підтверджують універсальність знання.*
3. *Які питання, висвітлені в даній роботі, Вас зацікавили?*

## **Додаток 19**

### **(до проблеми осмислення феномену символічного)**

**Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф / Лосев А. Ф. – М. : Моск. ун-т, 1982. – 480 с.**

**С. 40 – 42**

(...) З метою надати характеристику поняттю знака необхідно розкрити саме знаковий зміст. Для того, щоб знак був знаком й саме специфічним знаком для того, що він означає, необхідно, щоб він мав свій власний, свій внутрішній, властивий тільки йому специфічний зміст. Це останнє може бути й більш загальним та менш загальним. Звідси випливають наступні аксіоми, на нашу думку, що не потребують ні яких доказів та є досить самоочевидними.

Аксіома VII. Усякий знак предмету є відображення предмету.

Аксіома VIII. Все позначуване є те, на чому відобразився певний знак.

Аксіома IX. Співвідношення між знаком і позначуваним, крім їх фактичного співвідношення, знаходиться ще у стані взаємного самовідображення.

Зрозуміло, що з поняттям відображення ми вперше починаємо входити у сферу знака за його змістом. Про які би відношення знака та позначуваного (числові, психологічні, фізичні, фізіологічні й взагалі фактичні) ми не говорили, доки знак не розуміє під собою якогось певного змісту та доки позначуване не отримало того нового змісту, яке воно не мало до акту позначення, до тих пір наш знак зовсім не знак, та в свій предмет, як би близько він до нього не відносився фактично, він нічого нового не привнесе. Тільки позначив даний предмет в тому або іншому сенсі, ми дійсно скористались й знаком, саме як знаком або іншими словами, поки знак, позначуване та акт позначення не наповнились змістом, до тих пір ми знаходимось поза сферою позначення.

Відображення того чи іншого предмету в його знаку, тобто відображення за самим його змістом, поки знак не став саме змістовним знаком, не є знакове відношення, й ми взагалі до тих пір знаходимось поза сферою позначення або навіть поза сферою значення або значимості. Діжка з водою та відро є предметами, які передусім цілком самостійні й не мають один до одного ніякого відношення. Наприклад, відро з фарбою не має нічого спільного з діжкою, яка наповнена водою. Ми це можемо помітити й на прикладі більш близького співвідношенням. Ми можемо, наприклад, сказати, що відро менше діжки, а діжка більше відра або обидва вони мають призначення наповнюватись якоюсь більш рідкою та менш рідкою, більш густою та менш густою речовиною. Ця обставина вже набагато більше відкриває співвідношення між діжкою та відром. Але якщо ми скажемо, що діжка наповнена тільки водою, наше відро має єдину ціль тільки черпати цю воду з діжки, то тим самим ми торкнемось вже самої сутності існування цих двох предметів, самого їх призначення. Діжка буде вже за своїм сенсом та змістом вказувати на те, що вона існує для збереження води й для вичерпування цієї води відром; а відро буде мати тільки той зміст, що його складовою є тільки вода, що вичерпана з більш великої водойми, наприклад з діжки. Тому зовсім не достатньо говорити тільки про якесь необхідне співвідношення знака та позначуваного. Потрібно говорити про якесь певне співвідношення цих предметів, при цьому склад цей повинен бути однорідний за

своїм змістом для обох предметів, про співвідношення яких ми говоримо. Звідси ще три явних твердження, які є тільки повтором попередніх трьох, але з підкресленням саме їх змістовного боку.

Аксіома X. Всякий знак є змістовне відображення предмету.

Аксіома XI. Все позначуване є те, на чому змістовним чином відобразився певний знак.

Аксіома XIII. Співвідношення між знаком та позначуваним, крім їх фактичного співвідношення, знаходиться ще у стані змістовного взаємного самовідображення. Вже поняття відображення суттєво збагатило наше уявлення про знак або позначуване в їх фактичному співвідношенні. Насправді, якщо у знаку ніяк не відображається позначуване, а позначуване нічого нового не отримує від найменування його тим чи іншим знаком, то в даному випадку, звісно, не має ніякого знака, не якогось предмету, що позначається. Тільки в тому єдиному випадку, коли за своїм змістом знак виділяє в предметі галузь, що ним позначається у вигляді певного змісту, й тільки в тому випадку, якщо ця остання також за своїм змістом свідчить про знак як про те, що в ньому відобразилось, ні знак, а ні позначуване не будуть відноситись до сфери позначення. Всякий знак є зміст або носій змісту, та всяке позначуване є той предмет, який за допомогою того чи іншого осмисленого знаку також й сам отримав осмислений зміст. Шльопання губами або видавання тих чи інших безглузких звуків також не має ніякого мовного змісту. Однак рух губами, язиком або звучання якогось голосу, коли вони мають певний зміст або якийсь досить специфічний чи навіть не тільки специфічний, але саме словесний, тобто тільки у випадку своєї визначеної осмисленості усі ці рухи людського артикуляційного апарату можуть стати людською мовою або, по крайній мірі, її суттєвим компонентом. Все щось значить, але далеко не всяке тіло або речовина значать саме те, що ми хотіли би, й тільки в тому єдиному випадку, коли тіло відбиває на себе зміст якогось іншого тіла, воно є (або може бути) знаком цього тіла. Не вводячи поняття відображення в аксіоматику змістовної теорії мови, ми втрачаємо з поля зору й саму мову й тим паче нічого не говоримо про теорію мови.

Мова – це передусім змістовна сфера; й знаки мови неминуче наділені змістом, а свій зміст вони отримують від тих предметів, які вони позначають. (...)

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Надайте, будь-ласка, власне визначення поняття „знак”.*
2. *Прокоментуйте, будь-ласка, аксіоми наведені А. Лосевим.*
3. *Проілюструйте, будь-ласка, дію наведених аксіом на прикладах.*

## **Додаток 20**

***(до проблеми осмислення феномену „акме” як ціннісного вектору в рефлексії феномену „особистості”)***

***Крижко В.В. Акмеологічна цінність особистості // Антологія аксіологічної парадигми освіти. Навч. посібник. – К.: Освіта України, 2005. – С.64-69.***

[...] проблема періоду зрілості особистості вперше була досить чітко сформульована в 1928 р. М.М Рибніковим. Саме він запровадив до наукового вжитку термін *акмеологія*. Це назва науки про період розквіту життєвих сил людини {від. гр. акме - вершина, вістря, означає вищу ступінь чого-небудь, що квітне, розквітає). Вона сформувалась на перетині природничих та гуманітарних

дисциплін. Акмеологія, за О.О. Бодаєвим, - наука, яка виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних і технічних дисциплін, вона вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. Активно цю проблему досліджують В. Онищенко, І. Васильєв.

О.О. Бодаєв та Л.О. Рудкевич вважають, що час виходу на рівень акме людини як індивіда, як особистості і як суб'єкта творчої діяльності дуже часто не збігається, тому можна говорити лише про відносний збіг.

Поняття "акме" є одним з головних в акмеології. І хоча термін "акме" все частіше використовується, він витлумачується неоднозначно. В одних випадках автори, говорячи про акме, мають на увазі здоров'я людини або пік у розвитку її як особистості, або пік, коли людина як суб'єкт, займаючись якоюсь діяльністю, домоглася в ній найвищих результатів.

Інші автори, використовуючи поняття "акме" у проведених ними дослідженнях, не обмежуючись припущеннями про досягнення людиною вершини в розвитку як індивіда, особистості або суб'єкта, спираються лише на зовнішні свідчення про вихід її на рівень піків у реалізації своїх іпостасей. Вони прагнуть виявити й описати внутрішню сутнісну симптоматику явища акме, зовнішні форми об'єктування.

[...] Найбільш значним теоретичним внеском у розвиток теорії життєвого шляху, пов'язаним з ім'ям С.Л. Рубінштейна, було розуміння ролі особистості як активної діяльної сили, суб'єкта, що творить своє життя.

С.Л. Рубінштейн констатував, що тільки у творчості твориться і сам творець. Є тільки один шлях для створення великої особистості: велика праця над великим твором. І дійсно, яку б сферу діяльності ми не взяли, люди, які найбільш яскраво її представляють, прославили, неординарними створіннями себе не вважали, й одночасно вони, як правило, були особистостями з великої букви. За С. Рубінштейном, кожний попередній етап розвитку особистості готує наступний. Він також зробив припущення про існування поворотних етапів у житті людини, які починаються з прийняття рішень, що зумовлюють подальше розгортання життєвого шляху на більш-менш тривалий період. Саме ці поворотні етапи С. Рубінштейн позначав терміном "події життя".

Г. Данилова розробила дієву акмеологічну модель професіоналізму педагога, у якій органічно поєднані її складові:

- 1) компетентність (досконала);
- 2) особистісна орієнтація (досконала);
- 3) морально-духовна культура;
- 4) акмеологічна професійна позиція педагога.

У свою чергу Ш. Бюлер визначила чотири типи ставлення людини до власного життя на пізніх його етапах:

- 1) *бажання* відпочити та розслабитися, задоволення цим станом;
- 2) *відчуття* продовження активного життя і намагання зберегти цю активність;
- 3) *незадоволеність* життям і тим, що досягнуто; відсутність сил, можливостей, сили волі продовжувати боротьбу;
- 4) *стрес* внаслідок недостатнього розумного способу життя у минулому, відчуття вини та каяття.

Б. Ананьєв зі своїми учнями встановив, що досягненню людиною рівня акме у певній галузі діяльності, пов'язаній, наприклад, з пізнанням, зі спілкуванням, тим або іншим видом професійної праці, передують далеко не рівноспішні періоди входження в неї, коли більш-менш помітні уповільнення і навіть спади, а також помилкові ходи в плануванні і здійсненні задумів змінюються



перспективними знахідками і виходом на якісно новий, більш високий рівень вирішення ними проблеми реалізації задуманого.

Він дослідив так звані кризи розвитку, коли відбуваються приховані, а потім вже явні істотні перебудови в ціннісній картині світу людини, у стратегії і тактиці вирішення життєвих завдань різної складності.

О. Бодалев показником досягнутого рівня акме вважає практику: наскільки зроблене людиною дійсно працює або буде працювати на соціальний і технічний прогрес, на збереження планети Земля, на духовне і фізичне здоров'я людства, на благо і<sup>1</sup> Батьківщини, на збільшення цінностей життя.

М. Волошин, досліджуючи чинники, що виводять людину рівень високого акме, писав, що доля, коли їй треба виплавити з людини неординарну особистість і великого творця в якій-небудь сфері діяльності, чинить так: "вона народжує її наділеною такими життєвими і дієвими можливостями, що їй їх не позбутися і за десяток років. Тому джерело усякої творчості лежить у смертельній напрузі, у зламі, у надриві душі, у перекручуванні нормально-логічного плину життя, у проходженні верблюда крізь голкове вушко".

Природно, що в основі особистісного акме у різних людей лежать не ті самі духовно-моральні цінності, що стали власними цінностями цих людей. Але це залежить від конкретних особливостей розвитку особистості кожного з них.

Безсумнівно, вважає О. Бодалев, що на цілісність людини особистості завжди впливає високий рівень сформованості в неї совісті.

О. Бодалев досліджував взаємозалежності, що існують між особливостями акме людини і

- 1) соціально-економічними умовами суспільства, членом якого вона є;
- 2) конкретним історичним часом, у який вона живе;
- 3) її соціальною приналежністю;
- 4) конкретною соціальною ситуацією;
- 5) віком людини;
- 6) її статтю.

Перша половина життя, - вважав Карл Юнг, - це досягнення: навчання, пошук роботи, одруження. Зате в другій половині життя настає час, коли можна розвинути і власне внутрішнє неповторне "Я". "Кожна особистість, породжена в цьому світі, - писав М. Бубер, - являє собою щось особливе, що ніколи не існувало колись, нове, оригінальне, унікальне. Кожен зобов'язаний увесь час розуміти, що ніколи до цього на світі не жив ніхто, подібний йому, і тому кожен покликаний здійснити свою власну місію в цьому світі".

*Ідея світовідношення особистості.* Цікавими є погляди Л. Сохань, О. Бодалева та О. Івушкіної на життєвий шлях особистості та її світовідношення.

У внутрішньому світі людини відбуваються постійні зміни: переоцінка цінностей, змінюються попередні позиції стосовно новоутворень, які виникають у суспільстві, і подій, що відбуваються у безпосередньому оточенні людини. Відбуваються зміни у ставленні до конкретних людей; постійно йде перебудова "Я-концепції", конкретизуються плани вибудови власної лінії життя, розрахованої на найближче і більш віддалене майбутнє.

А звідси - основне завдання акмеології, яка разом з педагогікою та психологією повинна з'ясувати, якими особливостями повинні володіти мікроакме людини на кожній фазі її життєвого шляху, щоб відбулося її велике акме (життєвий успіх, людське щастя).

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Обґрунтуйте - що є предметом вивчення акмеології і проаналізуйте варіативність витлумачень поняття "акме" ?

*Прокоментуйте концепцію С.Л. Рубінштейна про „поворотні життєві етапи людини” як „події життя”. Чи погоджуєтесь ви з запропонованим комплексом чинників „високого акме”?*

- 2. Простежте спільні й відмінні нюанси та акценти щодо осмислення феномену „акме” в думках, припущеннях і твердженнях Л. Сохань, О. Бодалева, О. Івушкіної, М.М Рибнікова, О.О. Бодалева, Л.О. Рудкевич, Б.Г. Ананьєва, С.Л. Рубінштейна, Ш. Бюлера, М. Волошина, К. Юнга, М. Бубера Л. Сохань та ін.*
- 3. Яке акмеологічно сфокусоване змістовне навантаження особисто ви вкладаєте в „Ідею світовідношення особистості” і проблему утвердження і перебудови „Я-концепції”?*

## **Додаток 21**

**(до проблеми аксіологічної парадигми сутності духовного життя соціуму)**

**Надольний І. Ф. Сутність духовного життя суспільства // Філософія: Навч. Посіб. – К.: Вікар, 2001. – С367 – 370.**

[...] Об'єктивними причинами, що актуалізують важливість проблем духовного життя суспільства, розробку нових, нетрадиційних підходів до шляхів їхнього вирішення є: всебічне відродження національного в культурі, духовності, його зближення з, загальнолюдським на основі зростаючої інтеграції життя народів; гостра необхідність становлення нової якості духовності людей, їхнього менталітету, культури, мислення, свідомості; утвердження ефективних шляхів формування, виховання духовності, культури, свідомості людей, які б найповніше реалізовували духовний потенціал особистості; переосмислення класичних парадигм розвитку духовного життя суспільства.

Головне завдання, яке стоїть перед суспільством у сфері духовного життя, полягає в тому, щоб створити умови для найповнішого освоєння людиною багатогранного потенціалу як української, так і світової духовності й культури. Надзвичайно важливо також створення умов для всебічної самореалізації духовно-культурного потенціалу, сутнісних сил людини, свого власного духовного світобачення і світосприйняття.

Який же зміст духовного життя суспільства? Духовне життя суспільства — це надзвичайно широке поняття, що включає в себе багатогранні процеси, явища, пов'язані з духовною сферою життєдіяльності людей; сукупність ідей, поглядів, почуттів, уявлень людей, процес їх виробництва, розповсюдження, перетворення суспільних, індивідуальних ідей у внутрішній світ людини. Духовне життя суспільства охоплює світ ідеального (сукупність ідей, поглядів, гіпотез, теорій) разом з його носіями — соціальними суб'єктами — індивідами, народами, етносами. В цьому зв'язку доречно говорити про особисте духовне життя окремої людини, її індивідуальний духовний світ, духовне життя того чи іншого соціального суб'єкта — народу, етносу, чи про духовне життя суспільства в цілому. Основу духовного життя становить духовний світ людини — її духовні цінності, світоглядні орієнтації. Разом з тим, духовний світ окремої людини, індивідуальності неможливий поза духовним життям суспільства. Тому духовне життя — це завжди діалектична єдність індивідуального і суспільного, яке функціонує як індивідуально-суспільне.

Багатогранність духовного життя суспільства включає в себе такі складові: духовне виробництво, суспільна свідомість і духовна культура.

Духовне виробництво здійснюється в нерозривному взаємозв'язку з іншими видами суспільного виробництва. Як надзвичайно важлива складова суспільного виробництва духовне виробництво — це формування духовних потреб людей, насамперед виробництво суспільної свідомості. Суспільна свідомість є сукупністю ідеальних форм (понять, суджень, поглядів, почуттів, ідей, уявлень, теорій), які охоплюють і відтворюють суспільне буття, вони вироблені людством у процесі освоєння природи і соціальної історії.

[...]

Активність, функціонально-регулятивний зміст цінностей суспільної свідомості слід розуміти як цілеспрямований вплив на суспільну практику, на хід її розвитку шляхом мобілізації духовної енергії людей, підвищення їхньої соціальної активності. Реалізація регулятивної функції суспільної свідомості створює необхідні передумови для функціонування її як соціально-перетворюючої сили, що справляє значний вплив на активно-творчу діяльність людей, їхній світогляд, ідеали. Все це дає підстави говорити про те, що в сучасних умовах докорінних, якісних змін у суспільстві процес розвитку суспільної свідомості має розглядатися як важлива умова реалізації багатогранних завдань, що стоять перед людством, як активний, мобілізуючий, інтегруючий фактор прогресу суспільства, утвердження його свободи.

Тому процес формування і збагачення суспільної свідомості особистості виступає не тільки як мета, а й як передумова здійснення багатогранних завдань пошуку шляхів вирішення суперечностей суспільного розвитку. Коли ідеї, почуття, що становлять сутність суспільної свідомості, оволодівають людьми, стають матеріальною силою, то вони виступають як важлива рушійна сила всебічного прогресу суспільства. Тим самим цінності суспільної свідомості, процес її формування і функціонування виступають як специфічний інструмент регулювання суспільного розвитку.

Але суспільна свідомість за певних обставин здатна виступати і деструктивною силою суспільного розвитку, гальмуючи поступальний хід соціального прогресу. Все залежить від того, якому соціальному суб'єкту належать ті чи інші ідеї, якою мірою вони адекватні національним і загальнолюдським цінностям, розкриттю духовного потенціалу особистості.

Важливою рисою відносної самостійності суспільної свідомості є наступність у її розвитку: ідеї, теорії, все те, що становить зміст духовного життя суспільства, не виникає на новому місці, а формується і утверджується на основі духовної культури минулих епох, котрі представляють безперервний процес функціонування й розвитку суспільства.

Суспільна свідомість може існувати тільки тоді, коли є конкретні її носії — людина, соціальні групи, спільності, конкретні особистості та інші суб'єкти. Без основних носіїв суспільної свідомості — конкретних людей — вона неможлива. Тому суспільна свідомість здатна існувати і повноцінно функціонувати тільки в індивідуальному, тобто через індивідуальну свідомість, що є духовним світом даної конкретної особистості, її поглядами, почуттями, уявленнями, настроями.

Суспільна та індивідуальна свідомість перебувають у діалектичній єдності, оскільки у них загальне джерело — буття людей, в основі якого лежить практика. Разом з тим діалектична єдність суспільної та індивідуальної свідомості не означає їхньої абсолютної ідентичності. Індивідуальна свідомість конкретніша, багатогранніша, ніж суспільна. Вона включає в себе неповторні, властиві тільки даній людині особливості, що формуються на основі специфічних особливостей її конкретного буття. Важливим є врахування тієї обставини, що свідомість індивіда є не тільки знання, а й ставлення до буття, до діяльності і до самої свідомості. З іншого боку, суспільна свідомість — це не просто арифметична сума індивідуальних свідомостей, а нова якість. Суспільна свідомість, порівняно з

індивідуальною, відображає об'єктивну дійсність глибше, повніше, а отже, і багатше. Вона абстрагується від тих чи інших конкретних характеристик, властивостей індивідуальної свідомості, вбираючи в себе найбільш значиме, суттєве. Тим самим суспільна свідомість ніби підноситься над свідомістю індивідів. Однак зазначене не означає нівелювання свідомості індивіда. Навпаки, врахування специфіки індивідуальної свідомості, її багатогранності, неповторності всього того, що становить сутність духовності особистості, є надзвичайно важливою умовою формування та розвитку цінностей духовної культури, свідомості людини.

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Дайте власне визначення поняттю *духовність*.
2. Що особисто ви розумієте під „сутністю духовного життя”?
3. Спробуйте виокремити духовні цінності з загального спектру аксіологічного знання. Проведіть екстраполяційні аналогії між сутністю духовного життя суспільства і величиною духовних цінностей як таких.

## **Додаток 22**

**(до проблеми аксіологічного зрізу осмислення феномену „акме” як вищого щаблю професіоналізму)**

**В. Татенко, доктор психологічних наук, професор, м. Київ**

**Психологічні ознаки професіоналізму // Психолог – вересень 36 (180) – 2005 – С.3 - 6.**

[...] і сьогодні залишається актуальним питання про те, чому професій багато, людей, які отримали професійну підготовку, ще більше, а тих, хто заслуговує на оцінку „професіонал”, - одиниці.

Поняття „професіонал” має різні смислові відтінки. Хтось віддає перевагу діловим якостям, хтось особистісним. Для когось важлива старанність, а для когось – креативність. В одних випадках таке визнання є результатом об'єктивної оцінки, в інших до неї додається захоплення майстерністю, естетичністю чи високою моральністю людини. Сьогодні професіоналів особливо цінують, і надалі в умовах конкуренції попит на них зростатиме. Тому варто розглянути й, певним чином, узагальнити психологічні характеристики, притаманні професіоналам у високому розумінні цього слова.

Поняття „професіонал” у загальному та найпростішому його значенні фіксує факт досконалого опанування індивідом певної справи, спеціальності, фаху, певного виду мистецтва, ремесла. Професіональним архітектором, будівельником, лікарем, педагогом, психологом ми, зазвичай, вважаємо людину, яка отримала базову підготовку, тобто засвоїла знання, накопичене людством у відповідній сфері, яка вміє застосовувати ці знання на практиці, а також є вправною у їх застосуванні, тобто має певний досвід професійної діяльності.

*Покликання і мотивація.* Найперше, що характерне для справжнього професіонала, - це закоханість у свою справу, почуття професійної гордості, своєрідна професійна само ідентифікація. На запитання тесту „Хто я?” така людина нерідко починає список самовизначень професії: „Я – вчений”, „Я – політик”, „Я – психолог”, „Я – будівельник”. Така людина не обов'язково намагається усюди підкреслити свою фахову приналежність, але може гостро реагувати, якщо її професія знецінюється або якимось зачіпається її професійна гідність. Це – „фанат” своєї справи, але в позитивному розумінні цього слова.

Адже професіоналізм не обмежує і не звужує його світогляд і коло інтересів. Навіть „профі” від спорту інтуїтивно відчуває, що його спортивні успіхи залежать від того, наскільки всебічно розвиненою людиною він є. Тому не дивно, що професіонали часто дивують усіх своїми знаннями в інших сферах, нерідко досить далеких від їхньої професії.

У чому секрет? Річ у тім, що професіонал – це людина, яка інтуїтивно відчуває чи, навіть, розуміє глибокий зв'язок усього з усім, якій через її зусилля і талант дарована здатність осягати глибини суцього і творити нове. Насолода і радість, яку переживає людина від контакту з сутнісним, справжнім, від можливості творити із себе новий світ, надихає її на те, щоб по можливості долучитися до інших сфер буття, де на неї також чекає радість відкриття і самоствердження. Проте вона розуміє, що всього осягнути неможливо і серед безлічі можливостей вона повинна обмежитись тією, яка є для неї найближчою, „сродною” (Г. Сковорода). Отже, професіонал завжди відчуває і вміє дотримуватися межі між своїм покликанням і своїми захопленнями.

*Любов до своєї справи* – не просто гарні слова для професіонала. Лише у крайньому разі він може змінити свою професію, і то – тимчасово. Адже саме у змісті професійної діяльності, а не в тих благах, які вона може забезпечити, він знаходить і втіху, і розраду, і опору, і психологічний захист, і, значною мірою, – сенс свого життя. У нього мотив діяльності відповідає самій діяльності. Його професійне „хочу” є справжнім і високо енергетичним. Чи не тому неможливість займатись улюбленою справою може спричинити в такої людини гостре переживання втрати сенсу життя і навіть тяжку психічну травму. Для справжнього професіонала з роками страх не встигнути втілити в життя свій задум, свою професійну мрію є одним з найгостріших переживань.

*Компетентність і креативність.* Професіонал – це людина, безумовно компетентна, яка добре розуміється на своїй справі. Вона володіє інформацією про історію та тенденції розвитку відповідної сфери діяльності, а також про все, що функціонально пов'язане з нею. Так, професійний викладач психології, як правило, непогано обізнаний з новітніми дидактичними моделями і намагається їх застосувати у своїй діяльності. Професійний юрист по-справжньому цікавиться логікою та психологією, які суттєво визначають його професійний успіх.

У межах своєї компетенції професіонал знає, що і як слід робити. Проте не можна бути компетентним і при цьому не бути креативним. Тобто професіоналом є людина, яка виставляє свою компетентність насамперед у розв'язанні творчих завдань, що мають проблемний характер, вимагають нових підходів і рішень.

Справжній професіонал не працює „від проблеми” чи „на замовлення”. Точніше, не це є головним способом його професійного життя. Адже стимули до праці він знаходить у собі, а не в ситуації чи обставинах. І основним з них є *можливість творити*. Навіть тоді, коли якусь проблему вдається вирішити, а замовлення виконати, він не бере собі тайм-аут, а намагається використати цей час для творчості. При цьому йдеться не лише про творення нового інструментарію, а й продукування нових професійних ідей, проектів, тобто складання й реалізацію своїх професійних творчих планів.

Чим більше *креативності*, тим вищий рівень компетентності. Адже не можна краще оволодіти предметом, ніж шляхом його перетворення з метою вдосконалення. Саме у творчому процесі розкриваються глибокі закони існування суцього і тому професіонал – завжди творча людина. До того ж, компетентність і креативність роблять його неформальним лідером у професійному середовищі, якому для підтримання свого статусу не потрібно звертатися до директивних чи маніпулятивних технік.

*Відповідальність, послідовність і надійність.* Навряд чи хтось визнає професіоналом людину, яка вважається компетентною, але виявляє

безвідповідальність чи непослідовність, яка не дотримується свого слова чи не доводить справу до кінця, яка не спроможна подолати опір середовища і відмовляється зробити те, що задумала. Тому психологічний профіль професіонала виявляється неповним без вище зазначених рис. До того ж від професіонала ми очікуємо високого почуття обов'язку як перед собою, так і перед іншими.

Отже, професіонал – це той, хто уміє долати як внутрішні, так і зовнішні перешкоди на своєму професійному та життєвому шляху.

Людський індивід є частиною складної системи взаємодії з навколишнім природним і соціальним світом. Він є частиною цього світу і специфічним чином впливає на те, що в цьому світі відбувається. Зрозуміло, що незріла, інфантильна чи хвора людина навряд чи може відповідати запитам оточення. Вона сама потребує допомоги. Те саме можна сказати і стосовно професійності. Людину, якій бракує цієї якості, можна кваліфікувати не тільки як „слабку ланку”, вона може бути просто небезпечною. Приклад – техногенні катастрофи, трагічні події, основною причиною яких є так звані „людський фактор”. Тому серед існуючих критеріїв оцінки професійної діяльності все більшої актуальності останнім часом набуває *критерій надійності*, зокрема, надійності психологічної. *Психологічна надійність* значною мірою залежить від рівня професійної підготовленості спеціаліста. Проте не менш суттєвою слід вважати власне *психологічну підготовленість*, яка полягає насамперед у здатності підтримувати необхідний рівень „Я хочу”, „Я можу” і „Я повинен” у різних, і особливо у напружених, ситуаціях професійної діяльності. Психологічна надійність передбачає також здатність до конструктивної координації активності з іншими учасниками ситуації професійної взаємодії. *Професіонал* – людина, на яку завжди і в усьому можна покластися.

[...]

Цікавим є й те, що у професіоналі дивним чином поєднуються високий рівень домагань, висока самооцінка з високою вимогливістю до себе і до всього, що стосується значущої для нього справи. Він може поблажливо ставитися до будь-яких своїх вад чи вад оточення, але не тих, які заважають роботі. Він добре знає реальну ціну собі й ціну своїй праці, оскільки постійно підтримує зворотний зв'язок із самим собою. Проте його самоаналіз не переходить у самоїдство. Він завжди конструктивний і спрямований на розв'язання конкретної професійної проблеми. Справжній професіонал зазвичай може дозволити собі рефлексію щодо сенсу свого індивідуального людського буття. Проте він не фіксується на питаннях щодо можливості чи неможливості самоактуалізації або саморозвитку. Тут варто згадати В. Франкла, який вважав, усупереч А. Маслоу, що людині, захопленій своєю справою, не до міркувань про самоактуалізацію. Така потреба виникає тоді, коли процес креативної та продуктивної діяльності гальмується чи припиняється. До того ж справжній професіонал не заздрить. Він уміє щиро радіти успіхам інших. Проте це не означає, що йому не потрібне визнання і не цікавить питання адекватності винагороди за його працю.

*Професійне зростання і наставництво.* [...] Справжній професіонал не тільки завжди вчиться, а вчить інших. У кожного професіонала є свої секрети успіху і цілком природно, що він не роздає їх будь-кому. Адже кожний такий „секрет” – результат його копіткої праці і основа професійної самоповаги. Проте справжній професіонал поступово „обростає” учнями, оскільки в структурі його сутнісних людських рис особливе місце займає соціальна потреба передавання досвіду і, насамперед, новим поколінням. У цьому професіонал теж знаходить сенс свого життя. Його тішить, а не лякає думка про учнів, які перевершать свого вчителя.

*Моральність і сумління.* Чи завжди високий професіоналізм корелює з людяністю? Теоретично – так. Адже важко собі уявити як норму професіоналізму заради професіоналізму. Також мало кому потрібен професіонал, який свої справи ставить вище за людину, який готовий пожертвувати останнім для своїх нових досягнень, нових відкриттів, нехай навіть космічної значущості. Справжньому майстру своєї справи притаманне загострене почуття природної справедливості та вдячності світові, Богові, долі за те, що його життя склалося саме так. Він платить добром за добро своїми діями, вчинками. Моральність, чуйність, людяність, чесність, сумління складають фундамент його характеру. Він не може не робити свою справу непрофесійно, погано. І не через страх покарання, а тому що йому справді соромно буде дивитись в очі людям і собі самому. Йому добре відомо, що переживання професійного успіху не може бути повноцінним без визнання його іншими значущими людьми.

Однак саме тут може поставати закономірне питання щодо „професіоналів зі знаком мінус”: професійних злодіїв, убивць, насильників, шахраїв, терористів тощо. Слід визнати, що злочинний світ також поділяється на професіоналів і непрофесіоналів. Тим паче, що нині вкрай популярною є економічна злочинність, послугами якої широко користується тіньова економіка. Комп'ютеризація суспільства породила феномен хакерства, надала широку можливість налагодження вільних комунікацій для міжнародного криміналітету і тероризму. У цих системах теж працюють професіонали високого ґатунку. У злочинних професійних групах своя мораль, свої норми і закони. Саме таким є типове уявлення про мафію як високоорганізовану та високопрофесійну структуру з вузько корпоративними інтересами, які суперечать інтересам суспільства. Професійний злочинець не тільки виконує вимоги референтної для нього соціальної групи, а й стежить за тим, щоб певні правила виконували інші. До речі, існує чимало прикладів, коли професійні злочинці залишають на місці злочину свою візитівку, коли терористична група „бере на себе відповідальність” за здійснений теракт. Тобто злодій також прагне, нехай негативного, але широкого суспільного визнання його як професіонала. Цікавою є й проблема можливості трансформації професійного спекулянта, махінатора, авантюриста у професійного політика, здатного творити закони для народу, якщо, звичайно, не вважати політику „брудною справою”.

Отже, справжні професіонали не тільки займаються своєю справою, не тільки змагаються за право бути найкращим, а й нерідко сходяться у безкомпромісному двобої за істину, добро і красу.

[...].

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Який смисловий відтінок (з акцентованих у вищенаведеній статті) в розумінні „професіоналізму” більш за всі інші, на вашу думку, втілює феномен „акме”? Обґрунтуйте свій вибір.
2. Чию позицію в відомій „акмеологічній суперечці” ви підтримуєте: - А. Маслоу чи В. Франкла, який вважав, у супереч першому, що людині, захопленій своєю справою, не до міркувань про проблеми власної самоактуалізації.
3. Спираючись на етимологію категорії „акмеїзм” спробуйте дати власну дефініцію таким поняттям як: „професіоналізм”, „фахівець”, „педагогічний професіоналізм”, „дилетант”... Чи можливий „професіонал зі знаком мінус” у сфері освіти?
4. Наскільки (в акмеологічному контексті осмислення і обґрунтування), на вашу думку, узгоджуються поняття „професіонал своєї справи” і

„фанат своєї справи” ? Простежте аналогії і чинники спростування між „фанатичною відданістю професії” і „акмеологічним зростанням фахівця”.

5. Як ви ставитесь до авторської констатації, що „ ... неможливість займатись улюбленою справою може спричинити в людини - професіонала гостре переживання втрати сенсу життя і навіть тяжку психічну травму” і, що „ ... для справжнього професіонала з роками страх не встигнути втілити в життя свій задум, свою професійну мрію є одним з найгостріших переживань” ? Обґрунтуйте свою позицію реальними прикладами з життя.
6. Чи узгоджуються ( або й синонімізуються! ), на вашу думку, з щаблем „професійного акме” такі чинники як: компетентність і креативність ? Чи погоджуєтесь ви з авторським твердженням – „ ...чим більше креативності, тим вищий рівень компетентності ” ? Чи поділяєте ви авторську тезу, що „ професіонал – людина, на яку завжди і в усьому можна покластися ” ?.

## **Додаток 23**

**(до проблеми ієрархії змісту аксіологічної феномену в людському бутті)**

**Надольний І. Ф. Ієрархія цінностей людського буття**

**// Філософія: Навч. Посіб. – К.:Вікар, 2001. – С391 – 393.**

Основна форма, в якій функціонують цінності, — ідеал. Особливістю ідеалу є його нездійсненність. У цьому проявляється абсолютність ідеалу, його безкінечність, принципова недосяжність. Саме завдяки безкінечності ідеалу можлива ціннісна ієрархія, певна градація, що визначається відповідністю ідеалу; ідеал же не має ступенів.

Прийомом конструювання ідеалу є ідеалізація, що абстрагується від полярності позитивного і негативного. Ідеал є завжди мисленням запереченням існуючого недосконалого етапу дійсності, і як ідеалізоване відображення має й свої обмеження. Формуючись у запереченні дійсності, він до певної міри відбиває історично обмежене уявлення про бажане життя.

Ідеал є гранично вираженою цінністю, організуючим, цільовим началом людської життєдіяльності. В ідеалі риси цінності більш загострені, чіткіше виявлений момент доцільності, імперативності, спонукаль-ності.

[...]

Дослідники зазначають, що в ідеалі виражена особистісно інтеріори-зована ідея. Ця ідея носить надосібний характер. Вона повинна мати в свідомості індивіда таке всебічне обґрунтування, щоб він приймав її за істину.

Свою діяльність людина будує у відповідності з нормативами і цінностями. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Саме цей суб'єктивний аспект вироблення цілей суспільної діяльності людей і відображається категорією ціннісної орієнтації. Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей, які в межах даного суспільства виконують близькі функції, мають єдину систему значень і є найважливішим елементом у структурі особистості. В них відображається вибіркове, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов її життя. Найважливішою функцією цих орієнтацій є функція регулятора зовнішньої поведінки індивіда.



В історії культури було багато систем ціннісних орієнтацій, які на основі домінуючих цінностей об'єднувались у типи ціннісних орієнтацій. Дослідники виділяють різні типи таких орієнтацій. Загально визнаними є такі: етико-релігійна (етизм), образно-естетична (естетизм), утилітарна ціннісна, науково-теоретична, політична (етатизм) орієнтації.

[...]

Етизм — це система, що найбільшою мірою виражає загальнолюдський зміст. Цей тип орієнтації будується на ідеалах добра, гуманності, справедливості, для нього характерний високий рівень суспільної активності, відповідальності за долю інших людей.

Для естетизму найбільш властива орієнтація на естетичні цінності в житті людини. Це одностороння життєва орієнтація, привабливість якої — у здатності відірватись від світу турбот і відповідальності. Естетизм може бути аморальним, спрямованим проти етичних основ життя суспільства.

Ціннісній орієнтації утилітаризму характерне домінування господарського, прагматичного підходу до всіх цінностей. Ця орієнтація вимірює всі цінності користю, тобто знецінює їх, зводячи навіть людину до її вартості.

Науково-теоретична орієнтація спрямована на пошук абстрактних сутностей в поясненні життя. В поясненні світу вона апелює до теоретичних доказів і претендує на універсальність свого світобачення.

Політична орієнтація пов'язана з прагненням до влади, до кар'єри. Вона притаманна шанолубним людям, що задля досягнення своїх цілей уміють об'єднувати інших.

Ціннісні орієнтації можуть формуватись у будь-якій сфері життєдіяльності. Філософія розглядає лише ті орієнтації, що виражають сутність людини універсальним чином. Ці універсальні цінності є загальнолюдськими властивостями людини у її відношенні до світу. Антропологи вважають, що найглибшою основою загальнолюдських цінностей є такі спільні для всього людського роду біологічні фактори, як наявність двох статей, потреба в їжі, теплі, сексі, вікові відмінності, потреба в тривалій соціалізації дітей. Культурні універсали, зумовлені родовими ознаками людського побуту, є спільними для всіх людей і всіх етносів. Співвідношення елементів загальнолюдського і національного в кожному етносі неповторне, що і зумовлює унікальність кожного суспільного утворення людей.

До таких базових, загальнолюдських цінностей належать цінності добра (блага), свободи, користі, істини, правди, творчості, краси, віри.

Підсумковою цінністю є благо як єдність істини, добра і миру. Благо виступало вищим життєвим орієнтиром людини, узагальнювало в собі і вищу мету її існування, і спосіб життя. Усвідомлення себе частиною універсуму, свого неповторного буття в ньому виражалось у цінностях сенсу і свободи. Пафос перетворення світу орієнтував людину на користь, а подолання перешкод — на цінність добра. Пізнання об'єктивного світу і суб'єктивного світу інших людей формували цінності істини й правди. Пізнання і перетворення світу обумовлювали ставлення до світу на основі творчості. Цілісний погляд на світ обумовлював, підносив людський дух до мудрості, а зв'язок з універсумом формував цінності краси і віри.

Вищі цінності відображають фундаментальні відношення та потреби людей складають фундамент індивідуального світогляду. Які цінності можуть стати вищими для людини, залежить від багатьох обставин. Що для людини найважливіше, вона з'ясовує на рівні фундаментального вибору, коли визначає свою особистість. Вищими цінностями можуть бути: здоров'я, сім'я, кохання, свобода, мир, війна, держава, праця, істина, честь, споглядання, творчість тощо.

Отже, визначення цінностей як вищих здійснюється на рівні індивідуального вибору.

Порівняно із звичайними цінностями вищі цінності мають скоріше орієнтаційний, ніж регулятивний характер, в них більше споглядальності. Вищі цінності — це місткі, емоційно-образні узагальнення провідних соціокультурних орієнтацій, що визначають усі сфери життя людини. До них відносяться цінності суспільного устрою, спілкування, діяльності, самозбереження, цінності особистих якостей, а також загальнолюдські цінності.

У житті індивіда вищі цінності визначають сенс його існування, з якого випливає вся мотивація даного суб'єкта. Завдяки цим цінностям людина долучається до вищої інстанції, що наповнює сенс її існування, надає йому конкретики.

[...]

Утвердження вищих цілей і цінностей власного життя становить сенс індивідуального існування. Потреба в сенсі фіксує потребу людини з'ясувати свою значущість у міжособових стосунках, зрозуміти своє місце в універсумі. Причетність до вищих цінностей, служіння їм дає змогу людині відчувати цінність свого індивідуального буття.

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

- 1. Що ви розумієте під поняттям „ідеал”?**
- 2. Як, на вашу думку, саме в освітньому середовищі проявляються гранично виражені цінності?**
- 3. Що розуміється під типами ціннісних орієнтацій?**
- 4. Акцентуйте загальнолюдський зміст цінностей.**
- 5. Що розуміється під поняттям ціннісній орієнтації утилітаризму.**

## **Додаток 24**

**(до проблеми ціннісного виміру реалізації власного „акме” керівництвом освітніх організацій)**

**Карамушка Л.М. Характеристика головних компонентів психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління // Психологія освітнього менеджменту: Навч. Посібник. –К.: -2004 – С.149-160.**

Мотиваційним компонентом психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління є сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління, які за своїм змістом можуть бути пов'язані з діяльністю:

- суспільства в цілому;
- освітніх організацій;
- безпосередньо самого керівника.

Відповідно, можна виокремити три головні групи управлінських мотивів, які входять до структури мотиваційного компоненту психологічної готовності до управління: *соціальні, управлінські та особистісного розвитку.* ....

[...].

Структура мотиваційного компоненту

До першої групи належать *соціальні мотиви*, які стосуються суспільства в цілому:

- причетність до однієї з найвідповідальніших і престижних видів діяльності в суспільстві (навчання і виховання підростаючих поколінь);
- реальний внесок у поліпшення якості вітчизняної освіти, впровадження нових типів навчальних закладів;

- можливість впливати на формування свідомості учнів, учителів, батьків як громадян незалежної України, сприяти становленню їхньої національної свідомості та ін.

До другої групи належать *управлінські мотиви*, які стосуються безпосередньо управління освітніми організаціями. Зважаючи на здвоєність предмета управлінської діяльності (організаційно-управлінський та педагогічний), ці мотиви можна поділити на дві Підгрупи: *власне управлінські* та *педагогічні*. Проте й серед власне управлінських, і серед педагогічних є мотиви, пов'язані як із плануванням, організацією та контролем діяльності (перший рівень аналізу управління), так і з взаємодією, спілкуванням, впливом на людей (другий рівень аналізу управління).

Підгрупу *власне управлінських мотивів* становлять такі:

- відповідність здібностей керівника змістові управлінської діяльності;
- різноманітність і самостійність порушення та розв'язання управлінських проблем;
- створення педагогічного колективу однодумців;
- мобілізація його для розв'язання актуальних проблем освітніх організацій;
- можливість реально впливати на організацію життєдіяльності освітніх організацій (сприяти впровадженню нових програм і технологій навчання, забезпечувати високий рівень матеріально-технічної бази навчального закладу тощо);

Підгрупу *педагогічних мотивів* становлять такі види:

- потреба вести педагогічну діяльність (викладати улюблений предмет);
- потреба спілкуватися і взаємодіяти з дітьми та їхніми батьками;
- можливість створювати умови для забезпечення поваги до особистості дитини, задоволення її розвитку,
- розвиток професійних, творчих здібностей;
- можливість спостерігати за розвитком дитини, бачити результати своєї праці; можливість сприяти гуманізації навчання та виховання дітей та ін.

До третьої групи належать *мотиви особистісного розвитку*, що стосуються особистості та діяльності самого керівника і пов'язані з його самопізнанням і самоаналізом, саморегуляцією та саморозвитком. Цю групу становлять такі види мотивів:

- потреба постійного самопізнання та самоаналізу своєї діяльності;
- необхідність володіти собою в будь-якій ситуації;
- потреба у переборюванні труднощів, пов'язаних із роботою, та вдосконалення себе;
- можливість реалізувати свій творчий потенціал (упровадження нових підходів в управлінні, нових методів і форм навчання, прийняття оригінальних, нестандартних управлінських рішень) та ін.

І окрему групу мотивів, які стоять ніби осторонь від зазначених вище груп, становлять *мотиви зовнішньої привабливості управлінської діяльності*. Й хоч у ситуації відчутних соціальних змін та економічної нестабільності, характерних нині для України, знайти Привабливі аспекти в діяльності управлінських кадрів освітніх організацій дуже непросто, все ж варто виокремити їх, оскільки вони реально існують:

- широкі соціальні контакти і зв'язки (можливість безпосередньо взаємодіяти з органами влади, спонсорами, громадськими організаціями, фондами тощо);

- ненормований робочий день;
  - велика відпустка (влітку);
  - робота не викликає особливої фізичної перевтоми тощо.
- Зазвичай діяльність будь-якого керівника освітньої організації

полівмотивована, тобто її основу становлять мотиви різних груп, і кожна з них має певну вагу для керівника. Важливо, щоб різні групи мотивів взаємозбагачували одна одну — інтерес керівника до організаторської та педагогічної діяльності доповнювався бажанням самовдосконалення, прагненням професійного зростання та професійної кар'єри, орієнтацією на встановлення нових соціальних зв'язків і контактів тощо. Отже, має бути забезпечено, поєднання *інтровертної (внутрішньої) й екстравертної (зовнішньої) мотивації* ....

Найбільш оптимальною є така ситуація, коли внутрішня і Зовнішня мотивації збігаються й взаємодоповнюють одна одну. Зосередження керівника лише на одному з видів мотивів (наприклад соціальній значущості діяльності, або, навпаки, її зовнішній при вабливості) радше збіднює як самого керівника, так і його діяльність. Водночас важливим для керівника є вміння визначати на кожному життєвому етапі і, зокрема, на етапі управлінської діяльності, пріоритетність своїх мотивів (який мотив сьогодні є найзначущішим, а який може "зачекати"),

Поряд із мотиваційним компонентом, важлива роль у структурі психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління належить когнітивному компоненту психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління, який становить систему знань, необхідних для здійснення успішного управління. Згідно з двома рівнями аналізу управління (власне управлінським і психологічним), ці знання можна розподілити на дві групи: загальноуправлінські та психологічні ... У кожену групу входять знання, пов'язані з власне управлінською діяльністю, а також знання, що стосуються здійснення керівником педагогічної діяльності, оскільки управлінська діяльність має "здвоений" предмет праці.

Зважаючи на досить великий обсяг таких знань, обмежимося лише переліком тих дисциплін, які варто знати керівникові.

До групи *загальноуправлінських знань* належать такі блоки дисциплін:

- організаторсько-управлінські (школознавство, теорія управління);
- економіко-правові (економіка, право);
- методико-педагогічні (методика, педагогіка);
- предметні (програма середньої школи, предмет, який викладає директор);
- українознавчі (історія України, народознавство, українська мова);
- "світського виховання" (іноземна мова, етика, логіка, риторика тощо). Крім того, до цієї групи належить загальна поінформованість керівника про події внутрішнього та зовнішнього життя країни.

До *психологічних знань* належать такі психологічні дисципліни (і, відповідно, психологічні поняття та закономірності, відображені в них):

- психологія менеджменту організацій...;
- загальна психологія (особливості психічних процесів, станів, характеристик);
- психологія особистості {її характеристики: потреби, мотиви, життєві плани; особливості здібностей, характеру, темпераменту вчителів; учнів та їхніх батьків; шляхи самовиховання та саморозвитку);

- педагогічна психологія (психологічні закономірності навчання та виховання; психологія вчителя);
- вікова психологія (вікові особливості розвитку особистості, перебігу психічних процесів);
- соціальна психологія (психологічні особливості спілкування та взаємодії людей у малих і великих, організованих і неорганізованих групах);
- психологія творчості (психологічні особливості творчої діяльності, розвитку творчого потенціалу особистості);
- етнопсихологія (психологічні особливості націй, народів, умови становлення національної свідомості, шляхи національного саморозвитку особистості);
- методи проведення психологічних досліджень (опитування, інтерв'ю, тести, спостереження, аналіз продуктів діяльності, незалежних характеристик);
- психологічні особливості конкретного педагогічного колективу (інтереси вчителів, їхні здібності, інтелектуальний потенціал, соціально-психологічний клімат у колективі тощо).

Для психологічного забезпечення управлінського процесу керівник освітньої організації має володіти насамперед знаннями з *психології менеджменту організації*:

- структурою управління та основними його елементами; специфікою управління в системі середньої освіти порівняно з іншими соціальними сферами;
- гуманістичними основами управління;
- особливостями прийняття управлінського рішення (головні етапи; чинники, що впливають);
- основами ділового спілкування; умовами попередження та подолання конфліктів;
- вмінням впливати на працівників, забезпечувати психічне здоров'я особистості тощо.

Когнітивний компонент тісно пов'язаний з операційним компонентом психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління, який становить комплекс умінь та навичок, що забезпечують успішність здійснення управління. Ці вміння та навички можна систематизувати згідно з рівнями аналізу управлінського процесу — управлінським і психологічним.

Згідно з головними елементами управління, виокремленими на основі першого рівня аналізу (планування, організація та контроль), можна виділити такі вміння та навички:

- \* діагностико-прогностичні (проективні);
- \* організаційно-регулятивні;
- \* контрольно-корегувальні.

[...].

До групи *діагностично-прогностичних умінь та навичок (проективних)* належать такі:

- \* визначення цілей своєї діяльності (стратегічних і тактичних), прогнозування діяльності;
- \* визначення специфіки та головних завдань закладу, який здійснює керівництво;
- \* висування нових ідей та впровадження *III У* життя (розробка нових навчальних планів і програм, використання нових освітніх технологій, методів і форм проведення занять тощо);
- \* забезпечення формування особистості вчителя та учня як громадян

Української держави, сприяння розвитку їхньої національної культури й національної свідомості та ін.

До *організаційно - регулятивних умінь та навичок* належать такі:

- добір і розстановка кадрів;
- організація, мобілізація колективу освітнього закладу на виконання актуальних навчально-виховних завдань;
- фінансово-господарська діяльність, зокрема з урахуванням ринкових відносин та ін.

Група *контрольно-корегувальних умінь та навичок* вбирає такі:

- здійснювання контролю за навчально-виховним процесом;
- надання відповідної допомоги педагогічним працівникам;
- здійснення контролю за фінансово-господарською діяльністю та ін.

Окрім зазначених груп умінь та навичок, керівник має володіти ще й *психолого-управлінськими*, що пов'язані з психологічним забезпеченням управлінського процесу (другий рівень аналізу процесу управління). До цієї групи належать такі:

\* самостійне прийняття доцільних управлінських рішень з огляду на психологічні особливості управлінської ситуації;

\* намагання зрозуміти учнів, батьків, уміння спілкуватися з ними;

\* вміння ефективно спілкуватися з працівниками, обираючи залежно від ситуації потрібний стиль спілкування;

\* забезпечення співробітництва між адміністрацією та працівниками, між учителями та учнями;

\* запобігання конфліктам у колективі та розв'язання їх;

\* створення сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі;

\* орієнтування навчально-виховного процесу на забезпечення поваги до кожного учня, врахування його індивідуально-психологічних особливостей (інтересів, нахилів тощо);

\* орієнтування навчально-виховного процесу на формування творчих здібностей учнів, усебічний розвиток їхньої особистості;

\* проведення індивідуальної роботи з працівниками з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей, творчих потенцій та ін.

Поряд із уміннями та навичками, які забезпечують *ефективну взаємодію керівника з учасниками управлінського та навчально-виховного процесу*, до групи психолого-управлінських умінь належить іще *вміння та навички, спрямовані на самого керівника*:

\* критичний аналіз своєї діяльності;

\* володіння собою у будь-якій ситуації;

\* забезпечення розвитку власної особистості, створення умов для постійного професійного вдосконалення та ін.

У кожній конкретній управлінській ситуації ці групи умінь та навичок тісно взаємодіють між собою, що сприяє "проектуванню" та реалізації певних управлінських функцій.

І завершує структуру особистісний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління. Це система особистісних характеристик керівників середньої освіти, які впливають на результативність їх управлінської діяльності. Якщо перші три компоненти психологічної готовності (мотиваційний, когнітивний та операційний) мають функціональний характерна четвертий — це стійкі особистісні характеристики, що формуються у процесі діяльності та спілкування між людьми, розвитку особистості.

Усі характеристики, які належать до особистісного компоненту, можна, об'єднати у *п'ять головних груп*, пов'язаних із ставленням керівників освітніх організацій до:

- предмета управлінської діяльності;
- процесу виконання управлінської діяльності;
- інших учасників управлінської діяльності;
- і керівника до самого себе;
- суспільства, в якому функціонує освітній заклад, і самого керівника.

До характеристик, пов'язаних із *ставленням до предмета управлінської діяльності*, належать:

- \* компетентність;
- \* високий інтелектуальний рівень;
- \* творчий потенціал;
- \* організаторські здібності.

Група характеристик, які відображають *ставлення до виконання управлінської діяльності*, включає:

- відповідальність;
- відданість роботі;
- єдність слова та діла;
- вимогливість (до інших;),

*Ставлення до учасників управлінської діяльності* представлено такими характеристиками:

- \* любов до дітей;
- \* порядність;
- \* справедливість;
- \* демократизм;
- \* гуманність.

До характеристик, які відображають *ставлення керівника до самого себе*, належать такі:

- \* самокритичність;
- \* вимогливість (до себе);
- \* здатність володіти собою в будь-якій ситуації (самовладання);
- \* орієнтація на особистісний розвиток, професійне вдосконалення.

Групі характеристик, пов'язаних із *ставленням до держави*, характерні:

- громадянська позиція (позиція громадянина незалежної України);
- національна свідомість.

У реальному управлінському житті ці структурні компоненти загальної психологічної готовності до управління (мотиваційний, когнітивний, операційний та власне особистісний) тісно переплетеш між собою й лише в цілісності забезпечують успішність процесу. Представленість лише одного з компонентів (наприклад знань з психології управління або організаторських здібностей без доповнення їх відповідними вміннями та навичками, мотивами, або ж елементів, пов'язаних лише з плануванням, організацією та контролем без доповнення елементами, які стосуються спілкування в колективі здійснення впливу на працівників) значно обмежує можливості ефективного управління в системі середньої освіти.

### **Рівень сформованості психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління**

[...].

Так, у структурі *мотиваційного компонента* найбільш значущими для керівників виявилися власне управлінські мотиви (пов'язані безпосередньо з організацією, координацією та оцінюванням діяльності освітянських структур). Трохи нижчими за значущістю є соціальні мотиви, що стосуються реформи середньої освіти, піднесення її на вищий рівень, зовсім недостатньо було оцінено психолого-управлінські мотиви (пов'язані з організацією взаємодії з працівниками, формуванням стосунків з ними як повноправними учасниками спільної діяльності тощо), а також педагогічні мотиви щодо спілкування з дітьми, їхніми батьками, безпосереднім здійсненням педагогічної діяльності. Спостерігається також низький рівень мотивів самопізнання, самоаналізу та "само-творення".

Явну недооцінку психологічних якостей, що забезпечують ефективність управління, маємо і на рівні *когнітивного компонента*: досить часто керівники освітніх закладів користуються неточними й неповними психологічними знаннями — переважно на рівні "життєвських" а не наукових понять. Відсутня система, здатність застосовувати набуті знання для аналізу конкретних управлінських проблем.

Аналогічна ситуація спостерігається і на рівні *операційного компонента*. У визначенні значущості вмінь, необхідних для управлінської діяльності, керівники освітніх організацій явну перевагу надають діагностико-прогностичним, організаційно-регулятивним і контрольо-корегувальним (зовнішнім) умінням. Комунікативні та внутрішні контрольо-корегувальні вміння посідають одне з останніх місць.

Щодо *власне особистісних якостей*, то тут керівники освітніх організацій надають перевагу якостям, що мають відношення до предмета діяльності або ставлення до виконання діяльності, й недооцінюють якості, що відображають ставлення до інших учасників діяльності та до самих себе.

Особливо помітною є недооцінка всіма категоріями управлінців якостей, спрямованих на гуманізацію управлінського й навчально-виховного процесу в усіх компонентах психологічної готовності (мотиваційному, когнітивному, операційному і власне особистісному).

Слід також зазначити, що досить часто в керівників освітніх організацій спостерігається завищена самооцінка власної психологічної готовності до управління, яка значно розходиться з оцінками експертів. Цікаво, що завищення самооцінки зростає в міру підвищення рангу управління і стажу управлінської діяльності.

Що ж до специфіки управлінської діяльності керівників вищих рангів управління (райво, міськво, облво), то вони більше, ніж директори шкіл (ліцеїв, гімназій), приділяють уваги соціальним мотивам, контролювальним умінням і навичкам, проте значно нижче оцінюють педагогічну майстерність. Недооцінку керівниками освітніх організацій психологічних феноменів, які належать до структури психологічної готовності, можна пояснити багатьма чинниками: радикальними реорганізаційними процесами в країні, які потребують значних організаційно-контролювальних зусиль; складністю матеріально-фінансових проблем у системі освіти; відсутністю спеціальної психологічної підготовки потенційних керівників навчальних закладів у педагогічних вузах тощо.

Проте очевидно є: необхідність змінювання ставлення керівників до психологічної готовності та спеціального формування її з наданням особливої уваги комунікативним компонентам, адже сутністю управлінської діяльності є передусім спілкування з людьми....

**Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**



1. У чому ви вбачаєте акмеологічний вектор актуалізованої в статті "психологічної готовності особистості до здійснення керівної діяльності"? Розкрийте акме-аксіологічну суть психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління.
  2. Чим відрізняється довготривала психологічна готовність особистості до здійснення управлінської та керівної діяльності від ситуативної? Чи пов'язана психологічна готовність керівників освітніх закладів до управління з "Я—концепцією" керівника?
  3. Як ви зрозуміли проблему "соціальних мотивів управлінської діяльності керівників середньої освіти"?
  4. Розставте власні акценти в сфері проблеми ролі педагогічних мотивів у структурі мотиваційного компоненту психологічної готовності керівних кадрів освітніх організацій до управління?
  5. Наскільки вагоме значення для управлінської діяльності керівників сфери вищої і середньої освіти мають мотиви особистісного розвитку?
  6. Проаналізуйте ієрархічний вимір "мотивів зовнішньої привабливості управлінської діяльності керівників середньої і вищої освіти"? Як ви зрозуміли "когнітивний компонент психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління"?
  7. Які, на вашу думку, „загальні” і „спеціальні” знання необхідні керівникам освітніх закладів для ефективного здійснення управлінської діяльності?
- .....

## **Додаток 25**

**(до проблеми ціннісного осмислення затребуваності факторів корегування і моделювання власної акмеологічної діяльності)**

**Галина ДАНИЛОВА. Акмеологічна модель педагога та Акмеологічна модель педагога в XXI столітті // Рідна школа. — 2003.№ 6. — С. 6—9.**

Сучасна дидактика тривалий час була і значною мірою залишається технократичною, «безлюдною», безособистісною, відірваною від розвитку духовної культури, індивідуальності людини. Турбота про вирощування формально-логічного інтелекту ще залишається набагато важливішою, ніж турбота про розвиток духовного потенціалу індивідуальності й усього суспільства. Однак людина не тільки відображає та перетворює предметний світ, а й сама віддзеркалюється в цьому світі, опредметнюючи у результатах діяльності свої духовні сили, здібності й унікальні цінності. Освоєння нових духовно-діяльних технологій є істинним збагаченням людини, розвитком не тільки її операційно-

*технічних здібностей, а й конструкторської і свідомості, проєктивного мислення особистості та індивідуальності.*

[...].

.....В акмеологічній професійній моделі педагога, яку ми розробили, органічно поєднуються ... її компоненти:

1. Компетентність (досконала);
2. Особистісна орієнтація (досконала);
3. Морально-духовна культура;
4. Акмеологічна професійна позиція педагога.

Акмеологічною моделлю передбачено розвиток особистості педагога, його концептуального «Я», глибше розуміння ним соціокультурної й освітньої ситуації, усвідомлення себе передусім як особистості, а згодом як спеціаліста, професіонала. В змісті цієї моделі ніби поєднано три головні феномени — Людина, Освітнє середовище і Педагог; завдяки зв'язку між ними розвиток особистості здійснюється по висхідній.

1. Компетентність (досконала). Компетентність (лат. *competentia* — відповідальність) — коло повноважень особи, коло питань, з яких вона має певні знання, певний досвід. Сучасні вчені в галузі педагогіки виділяють у структурі професійної компетентності вчителя кілька складових. *Теоретична готовність учителя* до діяльності передбачає наявність й нього аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь. *Практична готовність учителя* виявляється у зовнішніх уміннях, за допомогою яких здійснюються дії, які можна спостерігати. До них належать *організаторські* (мобілізаційні, інформаційні,..... орієнтаційні) та *комунікативні* (перцептивні, педагогічного спілкування, педагогічної техніки)...

Професійна компетентність педагога ... є основою його майстерності. Формується вона на основі практичного досвіду, особливо передового (новаторського). Адже педагог сприймає професійну діяльність спочатку як нормативно-схвалений спосіб діяльності який він поступово «розпредметнює», перетворюючи його на індивідуальний стиль роботи. Тож розвиток особистісних якостей відбувається разом з «опредметненням». Отже, педагогічна майстерність — це здатність педагога опанувати свою соціальну роль: здійснювати «розпредметнення» культури і «опредметнення» себе у дітях (учнях). Психологи визначають такі основні етапи становлення людини (педагога), набуття нею життєвого досвіду й формування її світогляду: індивід (від народження) — *особистість* (результат «розпредметнення» людиною національної та світової культури), *індивідуальність* (особистість, що виробила власний творчий стиль у процесі «опредметнення» своєї педагогічної діяльності).

Вчені по-різному класифікують основні здібності педагога. Ми схильні обрати класифікацію, яку запропонував В.Крутецький, зокрема: дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, сугестивні, комунікативні здібності педагога, педагогічна уява, здатність до розподілу уваги, особистісні якості .

Для обґрунтування методики опрацювання науково-дослідної теми та моделі розвитку творчого потенціалу вчителя (вчитель — вчитель II категорії — вчитель I категорії — вчитель вищої категорії), ми використали поняття «методична культура» вчителя. Вважаємо, що вона є рушійною силою формування професійної майстерності. Підвищення її рівня — складова інтенсифікації роботи педагога, розширення його відповідальності за умови й результати праці. Методична культура — це не тільки знання, а й майстерність, мистецтво, притаманне індивідуальності, вміння донести до учнів теорію, закономірності розвитку явищ, які вивчаються, зацікавити вихованців наукою і, як наслідок, озброїти їх ґрунтовними практичними знаннями. Ця культура є найвищою ланкою педагогічної культури й формується на засадах як останньої, так і на основі загальної культури. У педагогічній діяльності

всі названі форми культури становлять єдине ціле. Ми визначили кваліфікаційні характеристики для кожної категорії педагогів.

2. Особистісна орієнтація (досконала). Особистісна орієнтація—стійке глибоке усвідомлення власної соціальної значущості, відповідальності перед державою, собою за результати педагогічної діяльності, її відповідності принципам і морально-духовним цінностям демократичного суспільства. Це вміння стратегічно прогнозувати й оцінювати досягнення науки, психологічна готовність педагога до технологічних нововведень, наявність у нього обґрунтованої позиції щодо моделювання саморозвитку й самореалізації його «Я». Вміння педагога переосмислювати, обґрунтовувати, змінювати орієнтації є дуже важливим, оскільки не лише він є суб'єктом діяльності, а і його особистість є інструментом впливу. Із багатьох визначень поняття «особистість», на нашу думку, найбільш повно віддзеркалює суть особистості педагога таке: «Особистість — це така одиничність, неповторність, яка є не тільки носієм свідомості, мислення, почування тощо, але взагалі є суб'єктом, який сам себе співвідносить із собою та з усім навколишнім»...

Діяльність педагога регулюється матеріальними й духовними потребами. Засвоєння педагогом зовнішніх соціальних настанов утворює стійку структуру свідомості його особистості, визначає її культуру, спосіб життя, ціннісні орієнтації, ідеали. Пріоритетною ідейною цінністю, яка виконує регулятивну роль у діяльності людини і суспільства, є ідеал. Ідеал щодо особистості визначається як моральна досконалість. Педагоги / керуючись такими ідеалами, намагаються наслідувати «ідеали особистості». В цьому дослідженні ми керуємося загальним положенням, згідно з яким професійний розвиток педагога є органічною складовою загального розвитку особистості.

Моральні ідеали не можна нав'язати. Кожен має власні вподобання, які відповідають його цілісному моральному досвіду. Людина прагне у своєму житті втілити певний образ, який у її уяві є носієм моральної цінності. Водночас намагаємося віднайти індивідуальний шлях реалізації певних цінностей. І лише власний творчий взірєць надихає людину на виконання запланованих нею завдань. Кожен має дбати про «внутрішню людину» в собі... і кожен має поважати цю «внутрішню людину» в інших ...

Морально-духовна культура. Особливості педагогічної праці, діяльність учителя у сфері духовного виробництва зумовлюють специфіку професійної педагогічної моралі. Вона полягає в тому, що сукупність принципів, норм і правил, які регулюють поведінку та відносини у процесі педагогічної діяльності, визначаються змістом загальної моралі. Їх деталізують, доповнюють відповідні правила поведінки, норми взаємовідносин у сфері освіти. Педагогічна мораль є відображенням моральних стосунків, які супроводжують багатогранну діяльність учителя...

Важливою складовою моральної свідомості є ціннісні орієнтації. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує стратегічний план своєї поведінки й діяльності, визначає смислову перспективу останньої. Ціннісна орієнтація висвітлює те «...заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність» [3, с. 86]. Вищою цінністю моральної свідомості є категорія Добра. Не менш важлива категорія *життя*. Це поняття відображає фундаментальну особливість людського існування. Пошук сенсу власного існування — духовна потреба людської особистості, кожного, педагога. Особливої уваги набуває уявлення про життя як дарунок, і кожна особистість може знайти власний сенс життя, власне щастя, в якому змодельює потенцію смислу свого буття. Адже найбільш вагомим для кожного педагога є те, в чому реалізуються цінності його неповторного «Я». Відповідно і для суспільства кожен педагог є цінним передусім завдяки значущості його внеску як Учителя...

Акмеологічна професійна позиція педагога. Сфера педагогічної діяльності, її специфіка вимагає, аби вчитель мав чітку власну позицію, вмів науково її обґрунтувати, відстояти і прогнозував результати досягнень у професійній діяльності.

Також педагогові потрібно виявляти готовність до нововведень, проектування мети власної діяльності, моделювання маршруту щодо професійного самовдосконалення з урахуванням своїх потенційних здібностей та потреб суспільства. Мотивації оптимальних досягнень у педагога властива цілеспрямованість на життєдіяльність як особистісну, так і на професійну. Водночас від розвитку ціннісної орієнтації залежить всебічність оволодіння особистістю соціальним середовищем і відповідно — сутність акмеологічної позиції. Отже, фундаментом акмеологічної позиції педагога є *Професіоналізм*, який віддзеркалює життєвий, філософський рівень культури вчителя, професійні цінності і стиль взаємовідносин у сфері освіти й соціального середовища.....

.....

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. *Що особисто ви розумієте під „акмеологічною моделлю педагога”?*
2. *Який зміст ви вкладаєте в поняття – „методична культура” викладача та вчителя? Чи вважаєте ви, що вона є „рушійною силою формування професійної майстерності”?*
3. *Чи погоджуєтесь ви з запропонованою класифікацією основних здібностей педагога, яку запропонував В. Крутецький (зокрема: дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, сугестивні, комунікативні здібності педагога, педагогічна уява, здатність до розподілу уваги, особистісні якості ) ?*
4. *Чи погоджуєтесь ви з запропонованим твердженням, що педагогічна майстерність — це здатність педагога опанувати свою соціальну роль: здійснювати «розпредметнення» культури і «опредметнення» себе у дітях (учнях)? Обґрунтуйте свою позицію.*
5. *Наскільки, на вашу думку, узагалі є насправді актуальною акмеологічна проблематика в освітньому просторі загалом, і в індивідуальній діяльності сучасного педагога зокрема?*

### **Додаток 26**

***(до проблеми осмислення культури спілкування як вияву педагогічного професіоналізму і фахової етики)***

*Хрипко С. А. Педагогічна акмеологія як проблема цінності професіоналізму і професійної етики // Аксікультурологічний дискурс освітнього феномену: цінне, ментальне, національне, наукове : Навчально-методичний посібник. – к.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, - С.74 – 84.*

[...]

„Усі професії – це змова проти профанів”, – писав свого часу Джордж Бернард Шоу і ці слова не втратили актуальності й до сьогодні. Але профанація в сфері педагогіки і освіти – це не просто проблема, це небезпека. І ця небезпека є багатоконтекстуальною і полярною в зрізі суджень і результатів.

Нагальна потреба по-новому осмислити стан і завдання професійної підготовки спеціалістів у всіх галузях економіки, політики та соціальної сфери ніколи не втрачала своєї актуальності, значущості і, навіть, певної резонансності, адже освіта, кваліфікація і майстерність зайнятих у процесі соціального виробництва людей безпосередньо впливають на темпи і якість формування матеріальних та духовних цінностей суспільства. Проблема професіоналізму є більш ніж просто актуальною. Адже не секрет, що на сьогодні значна кількість працівників зі сфери політики, економіки, управління, науки і освіти (та багатьох інших галузях задіяності) репрезентують далеко не найвищий показник фаховості і рівень професіоналізму і їх праця є малоефективною. Накопичуючись і наростаючись такий непрофесіоналізм веде до надзвичайних втрат у розбудові державності, функціонуванні економіки, зовнішній і внутрішній політиці, в галузі управління, в сфері виховання та освіти та багатьох інших царинах життєдіяльності. Непрофесіоналізм, як правило, сприяє неухильному зростанню напруженості на тонкому поприщі (і так завжди вельми складних) міжнаціональних відносин, веде до підвищення числа міжособистісних конфліктів, психологічного дискомфорту у моральній площині буття, духовних взаєминах і самопочутті людей. „Немає гіршого, ніж невігластво в дії”, – стверджував Франсуа Вольтер. І, дійсно, невіглас непереможний у суперечці і він завжди зверхньо ставиться до освічених людей, оскільки вважає, що все знає і завжди задоволений собою.

„Що посієш, те й пожнеш”, – стверджує народна мудрість, яка ніколи не помиляється. Безсумнівно – щоб отримати гарного спеціаліста у певній галузі, варто пам'ятати, що лише вчитель (чи викладач) – справжній професіонал своєї справи – здатний забезпечити своїх учнів і вихованців потрібними у майбутній професійній діяльності знаннями і навичками.

Ці тенденції підтверджуються й досвідом ряду розвинених країн, у яких у другій половині нашого століття були здійснені досить широкомасштабні проекти всебічної модернізації шкільного та вузівського навчання (ключовий акцент робився на потребу нагальної необхідності вдосконалення навчальних програм). Але дослідники цієї проблеми помітили, що подібні заходи не дали очікуваного ефекту, що, в свою чергу, змусило спеціалістів і суспільство в цілому визнати, що значні зміни в галузі освіти можливі лише за умов підвищення професіоналізму як шкільних вчителів, так і вузівських викладачів. Отже – пріоритет професіоналізму є апріорним. І роль вчителя в мінливому світі перспектив є завжди визначальною і головною (оскільки все починається з вчителя, з його персональних характеристик, з його фаховості і професійного рівня, які він і репрезентує на своїх вихованців). Фахівці стверджують – „ключ до розуміння ролі вчителя, яка змінюється, і нових вимог до підготовки вчителів один – це концепція професіоналізму. Саме тому одним із основних шляхів реформування освіти, визначених Державною національною програмою „Освіта” („Україна” ХХІ століття), є підготовка нової генерації педагогічних кадрів, безперервна освіта педагогічних працівників, підвищення їх професіоналізму, освітнього і загальнокультурного рівня.

Із року в рік зростає число наукових досліджень, пов'язаних із проблемою вивчення діяльності педагога як фахівця, із дослідженням питання професіоналізму педагогічної діяльності. Акцентуємо – саме парадигма цих проблем створює предмет педагогічної акмеології, що вивчає професійне становлення педагога, процес зростання й досягнення ним вершин у фаховій діяльності, шляхи і способи вдосконалення як професіонала і як особистості.

Проблемно-професійний зріз педагогічної акмеології як наукового напрямку спирається на наступні авторські концепції, пошукові розвідки й дослідницькі спроби. Маємо на увазі наступне :

1. Психолого-педагогічна концепція, орієнтована на вивчення людини як об'єкта комплексних досліджень (як індивіда, як особистості, як суб'єкта діяльності та індивідуальності ). Цей напрямок репрезентують роботи Б.Г.Ананьєва, В.С.Мерліна, Б.А.Клімова, Дк.Левінджера та ін. За логікою цієї концепції людина розглядається як динамічна, що постійно розвивається, змінюється, отримує нові особистісні й індивідуально-психологічні якості, які в свою чергу забезпечують широкі можливості соціальної й професійної адаптації. Так, за Ананьєвим системоутворюючим фактором у комплексному дослідженні людини як суб'єкта праці, спілкування та пізнання у генезисі та розвитку є вихід на індивідуальність, яка визначається як „синтез властивостей замкненої системи, що саморегулюється” або як унікальне явище, що має власний світ, самосвідомість і саморегуляцію поведінки.

2. Теорія системно-структурного підходу щодо аналізу сфери професійної діяльності педагога (П.К.Днохін, М.А.Данилов, В.М.Малінін, В.П.Безпалько).

3. Теорія функціонування педагогічних систем (Н.В.Кузьміна).

4. Теорія психологічної структури діяльності педагога (Н.В.Кузьміна).

На сьогодні у дослідницькому просторі педагогічної акмеології досягнуто певних серйозних здобутків. Рефлексовано феномен фаховості, намічено основні підходи та тенденції у вивченні суті і особливостей професіоналізму в цілому (Б.Г.Ананьєв, А.А.Бодалєв, В.А.Бодров, В.С.Мерлін, К.М.Гуревич, Є.М.Іванова, Є.А.Клімов, В.Д.Щадріков) та професіоналізму педагогічної діяльності зокрема (І.Д.Багаєва, А.О.Деркач, Н.В.Кузьміна, А.О.Реан, В.В.Панчук та інші). Перераховані вище роботи базуються на принципах операційного і системно-структурного вивчення явищ, порівняльного, кількісного, якісного та критеріального аналізу освітньої діяльності. Але варто підкреслити, що існують різні варіанти трактування професійного розвитку, а саме:

- а) диференційно-діагностичний напрямок (Ф.Парсонс, Г.Мюнстерберг, Т.Боген);
- б) психодинамічний напрямок (У.Мозер, Е.Бордін, Е.Роу);
- в) типологічний напрямок (Д.Холланд);
- г) напрямок теорії рішень (Х.Томе, Г.Рис, Д.Тідеман, О"Хара);
- д) теорія структурно-діахронічного розвитку особистості (Дж.Левінджер);
- е) теорія діяльності, орієнтованої на процес (М.Чіксентміхайя).

Але попри різноплановість підходів ми, тим не менш, маємо можливість констатувати певну відносну єдність у дефініюванні суті професіоналізму як якісної характеристики суб'єкта діяльності, що визначається мірою володіння цим суб'єктом сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних завдань.

Обумовлюючи проблему дуалізму рефлексії феномену „акме” і професіоналізму доцільно провести й певні категоріальні аналогії. Вище вже зазначалось, що акмеологія як наука репрезентує їй належний оригінальний категоріальний апарат (акме – форма, акмеологічний аналіз, акмегенез, акмеограма, акмеометрія, акмеологічні інваріанти, акмеологічні здібності та ін. ), який, на нашу думку, досить гармонійно узгоджується зі сферою категоріальних факторів професіоналізму, а саме: професія, професіографія,

професійна освіта, професійна орієнтація, професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійне самовизначення ...).

Професіографія – технологія вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини. Функціональний вектор професіографії репрезентує наступні тенденції запровадження :

а) використовується з метою опрацювання інформаційних, діагностичних, корекційних і формуючих методичних посібників і практичних рекомендацій щодо забезпечення взаємо відповідності людини і професії ;

б) забезпечує постановки практичного завдання та організацію його розв'язання з метою оптимізації і підвищення ефективності професійної праці ;

в) охоплює різні сторони конкретної професійної діяльності – соціальні, соціально-економічні, історичні, технічні, технологічні, правові, гігієнічні, психологічні, психофізіологічні й соціально-психологічні.

Професіографію має право проводити не просто фахівець, а людина, яка дійсно досягла певного „акме” у власній діяльності, яка має „ім'я” в даному професійному оточенні, фаховість і компетентність якої не викликає сумніву.

Професійне самовизначення – процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійний вектор самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста . Фахово сконцентоване самовизначення - це здатність „побачити” і „відчути” себе у певній професії, це спроможність сфокусувати власні потенції на певний професійно обумовлений простір діяльності.

Професійний добір – це заключний етап роботи з учнівською або студентською молоддю, у процесі якого обираються конкретна професія та оптимальний профіль професійного навчання, що, в свою чергу, відповідають професійно значущим особливостям психологічної структури особистості конкретної людини.

Професійна орієнтація (від. франц. *orientation* – установка) - комплекс психолого-педагогічних і, навіть, медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і сформованими здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах певного суспільного середовища.

Професійна консультація (від лат. *profession* – рід занять, *consultatio* – нарада) – оптимально затребуване науково-організоване інформування про професії, призначене головним чином для молоді, з метою надання практичної допомоги у виборі професії з урахуванням нахилів, інтересів і сформованих здібностей, а також потреб даного суспільства . Професійна консультація повинна ґрунтуватись на відомостях про роль і перспективи кожної професії, про потребу в кадрах, про зміст трудової діяльності, про соціально економічний і екологічний статус професії, про шляхи професійного навчання, з одного боку, і про ті вимоги, які ставить професія до людини, її психологічних особливостей, про медичні й фізіологічні показники і протипоказання до професії – з боку другого. Найоптимальнішою і найуспішнішою професійна консультація є тоді, коли вона ведеться за віковими та освітніми рівнями й ній беруть участь не тільки представники консультируючих структур, а й учителі та батьки зацікавлених у

виборі професії молодих людей. Грамотно побудована й проведена професійна консультація здатна вивести молоду людину на шлях до досягнення власного професійного і, навіть, особистісного „акме”.

Професійна освіта – це процес підготовки в навчальних закладах спеціалістів (бакалаврів і магістрів) різних рівнів кваліфікації задля реальної трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, сфери науки, культури тощо. Професійна освіта є невід’ємною складовою частиною єдиної системи національної освіти (оскільки будь-який вектор освіти є фахово-сфокусованим). Зміст професійної освіти включає наступні чинники й тенденції, а саме:

- поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці;
- прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь, прикладної майстерності та потенційної налаштованості на шлях самовдосконалення;
- принципове і непохитне формування психологічних і етико-моральних якостей особистості (що є важливими для роботи у певній сфері людської діяльності).

Сам по собі термін „професійна освіта” можна розуміти і як сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або просто бути визнаним як „фахівець”, „кваліфікований працівник”, „професіонал” своєї сфери діяльності. (Сучасна система професійної освіти в Україні охоплює вищу, середню, спеціальну й професійно-технічну освіту).

Акцентуємо – процес набуття освіти (з будь-якої спеціалізації) завжди є ціннісно-обумовленим і професійно-пріоритетно-вираженим, оскільки свідомо чи підсвідомо, але свою роль в житті людина для себе, так чи інакше, але все-таки усвідомлює і пріоритети розставляє заздалегідь. І рано чи пізно, але „своє місце під сонцем” людина все-таки знаходить (і це місце, в якійсь мірі, завжди є зумовленим професійними чинниками).

Питання професіоналізму, так чи інакше, але завжди переплітається з проблематикою профанації і невігластва. *„Хто соромиться визнати недоліки свої, той з часом безсоромно виправдовуватиме своє невігластво, яке є найбільшою вадою”,* - писав свого часу Григорій Сковорода актуалізуючи таким чином проблему ” небезпеки влади неосвічених”. Зміст цієї „небезпеки” акцентував Клод Адріан Гельвецій констатуючи, що *„кожен хто вивчає історію народних лихоліть, може переконатись, що більшу частину нещастя на землі приносить невігластво ! ”* . Профанація (від лат. – profane - оскверняю, глумлюся, споганюю) – вид негативної діяльності, що виявляється в опошленні чогось, неповазі до чогось, навмисному неуцькому тлумаченні, перекручуванні, неповазі до загально визнаних еталонів, символів; це, також, наруга над пам’яттю про когось. Зазначимо, що подекуди профанація може виявлятися через невігластво того, хто її чинить, але найчастіше вона є свідомою діяльністю і уособлює крайню ступінь амбіційності та егоцентризму. Профанація в системі освіти є вельми ризикованим явищем, оскільки викладач – невіглас є не просто випадковою людиною, він є, певним чином, небезпечним персонажем в педагогічній культурі. Результати діяльності такого псевдопедагога може репрезентувати досить загрозливі тенденції, як в моральному, так і в фаховому зрізі ефекту від її наслідків .



Професіоналізм, загалом, це явище досить складне, що потребує багатокритеріального комплексного вирішення і разом з тим піддається вимірюванню, що дозволяє йому служити одночасно і предметом, і об'єктом акмеологічних досліджень. В той же час безсумнівним видається наступне положення – базовим критерієм професіоналізму є кінцевий результат фахової діяльності, відповідність певному соціальному замовленню.

Але перш ніж розглядати проблему професіоналізму варто визначитись з передуючим поняттям „професія” і „професійна етика”.

*Отже, професія – це соціальний феномен, що існує у вигляді специфічних, як правило, інституціолізованих форм – свідомості, діяльності, відносин, а також норм, цінностей та організацій, що пов'язані із систематичним виконанням індивідами суспільно корисних дій.*

*Професійна етика – це сукупність моральних норм, що характеризує поведінку людей у професійній сфері, а також галузь етики, предметом якої визначення і обґрунтування таких (професійно сфокусованих) нормативних систем.*

*Професіоналізм педагогічної діяльності – це мистецтво педагога формувати у наявного складу учнівської та студентської молоді реальну готовність до продуктивного розв'язання різнопланових завдань у процесі навчання і, загалом, життя засобами і інформаційним наповненням певної навчальної дисципліни, певного предмету (спеціальності) за час відведений на навчально-виховний процес. Отже, можна висувати, що стрижневим, базовим критерієм професіоналізму в сфері педагогічної діяльності є здатність і спроможність студентів (учнів) творчо і креативно використовувати отримані знання, вміння і навички для розв'язання фахових і особистісно-вмотивованих питань, завдань, проблем і ситуацій. Професіоналізм педагогічної діяльності – на думку Г.Кримської – заключається в тому, що, з одного боку, це інтегральна якість, властивість особистості, і, як будь-яка інша якість, вона формується з діяльності; з іншого боку – це процес і результат діяльності як такої. Цією ж дослідницею експериментально підтверджено, що професіоналізм педагогічної діяльності характеризується особистісною і діяльнісною сутністю, де :*

а) особистісну суть професіоналізму складають знання, необхідні для виконання професійної діяльності, специфічне ставлення педагога до об'єкта, процесу, умов фахової діяльності і необхідність самовдосконалення як професіонала;

б) діяльнісну (процесуальну) суть професіоналізму складає комплекс умінь: гностичних, самовдосконалення, спілкування, вміння перебудовувати діяльність свою і учнів, реконструювати навчально-виховну інформацію з метою отримання очікуваного результату своєї праці.

Сучасною дослідницею Багаєвою І.Д. розроблено і науково обґрунтовано *модель професіоналізму педагогічної діяльності як динамічної системи, інваріантної щодо всіх можливих педагогічних систем (див.13).* Ця модель включає наступні структурні елементи:

- (ПЗ) професіоналізм знань – основа, базис професіоналізму в цілому;
- (ПС) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність і вміння використовувати систему знань на практиці;
- (ПСВ) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи „професіоналізм

педагогічної діяльності” шляхом справедливого само оцінювання і оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях.

Акцентуємо – якщо розглядати „професіоналізм знань” як міру оволодіння педагогом цілою злагодженою системою фахових знань, а саме : (СЗ) - спеціальні знання з певного предмету; (ПЗ) - фахово-педагогічні знання; (МЗ) - методичні й методологічні знання; (ПСЗ) - психологічні знання; (ЗЗ) - загальні знання; (РЗ) - рефлексивні знання та ін.), то відсутність або не сформованість хоча б одного компонента або чинника з того чи іншого блоку неминує призводити як до не сформованості професіоналізму знань загалом так і до тенденцій профанації в педагогічній діяльності в цілому. Ці ж тенденції й узагальнюючі висновки у повній мірі стосуються й проблеми професіоналізму педагогічного спілкування, під якою розуміється міра оволодіння педагогом нормами педагогічної етики та групою специфічних умінь, необхідних для організації спілкування в процесі організації семінару, лекції інших форм занять.

Осмилюючи багатовекторність проблеми професіоналізму варто наголосити, що остання включає наступні контекстуальні зрізи осмислення :

- проблема формування професіоналізму в контексті індивідуального стилю діяльності і викладання ;
- проблема професійних стереотипів ;
- проблема професійно значущих якостей і здібностей ;
- проблема професійної компетентності ;
- проблема професійної свідомості, професійної культури й професійної духовності і ін.;
- проблема психолого-педагогічних факторів, що впливають на динаміку професіоналізму педагога (під цими факторами розуміються основні внутрішні і зовнішні причини, що обумовлюють рух індивідуальності педагога до вершин професіоналізму і піддаються корекції або компенсації, на рівні актуалізованих і реально діючих педагогічних систем).

Сучасними дослідниками педагогічної акмеології на основі експериментального дослідження індивідуальних систем фахової діяльності викладачів різного рівня професіоналізму та теоретичного системного рівневого аналізу отриманих даних було виділено біля 16 факторів, які за змістом і рівнями впливу відносяться до трьох груп, а саме :

1. Об'єктивні фактори, пов'язані з умовами організації фахового середовища, на які педагог як професіонал не має помітного принципового та безпосереднього впливу. До цієї групи можна віднести :

- фактор мети вивчення того чи іншого предмета, його відповідності соціальному замовленню суспільства, на даному етапі історичного буття і філософської рефлексії ;
- фактор інформаційно-методичного забезпечення ;
- фактор матеріально-технічного забезпечення ;
- фактор організації процесу викладання того чи іншого предмету, що передбачає наявність достатньої кількості годин, не перевантаженість навчальних планів педагогів, комплектацію класів і груп у залежності від рівня знань та здібностей учнівської (чи студентської) молоді ;
- фактор відбору та контролю фахівців, що передбачає адекватність відбору фахівців при прийомі на роботу та контролю за їх діяльністю, наявність здорової конкуренції між педагогами, стимулювання їх діяльності керівниками ;

• фактор колективу, суть якого полягає у можливостях встановлення відносин співпраці як на діловому, так і на особистісному рівні.

2. Суб'єктивні фактори, тобто ті, що безпосередньо пов'язані з особою педагога як суб'єктом фахової діяльності. Рівень впливу саме цих факторів може свідомо регулюватись і корегуватись безпосередньо вже самим вчителем. У цю групу входить фактор мети фахової діяльності, що передбачає орієнтири викладача (соціальне замовлення суспільства; програму викладання того чи іншого предмета; власні мотиви, потреби чи інтереси; навчання чи виховання /або їх синтез/).

У контексті вищенаведених висновків доцільно виглядає твердження Панчук.В. з приводу того, що „вершин професіоналізму досягають ті педагоги, у яких власні потреби, мотиви фахової діяльності і фахові цілі співпадають з соціальним замовленням суспільства, котре передбачає виховання через навчання і навпаки”. Мається на увазі наступний блок факторів :

- фактор знань ;
- фактор умілості ;
- фактор самовдосконалення, що передбачає перш за все гостру, глибоко усвідомлену потребу педагога у самовдосконаленні ; реальне бажання вдосконалити свій професійний рівень; спрямовану на самовдосконалення саму по собі практичну діяльність; вміння знаходити в складних умовах фахової діяльності внутрішні резерви і можливості здійснення практичної діяльності, сфокусованої на досягнення фахового ідеалу; усвідомлення того, що процес самовдосконалення є чинником безпосереднього впливу на динаміку професіоналізму тощо;

- фактор фахової саморефлексії, що передбачає оцінку педагогом себе як професіонала і, в свою чергу залежить від ступеню власної адекватності , а саме :

- адекватності оцінки педагогом рівня свого професіоналізму;
- адекватності оцінки своїх фахово-особистісних якостей;
- адекватності оцінки педагогом своєї діяльності та діяльності колег та студентів;
- адекватності власного уявлення про фаховий ідеал;
- адекватності оцінки перспектив своєї фахової динаміки.

На нашу думку суб'єктивний чинник у процесі досягнення професійного „акме” є більш визначальним порівняно з об'єктивними факторами, адже в першу чергу все залежить від прагнень і бажань самої людини, а обставини лише посилюють сприйняття змісту „фахового оточення”. Людина зі світу освіти повинна перш за все бути задоволеною своєю фаховою діяльністю як такою, що в свою чергу передбачає наступні тенденції :

- постійний інтерес до самої професії та до мотивації динаміки росту ;
- задоволення педагога змістом співпраці з студентською (учнівською) молоддю ;
- прагнення до взаємного контакту педагога і студентів (учнів) ;
- амбіційні нюанси і характер ставлення педагога до професії ;
- специфіка і характер труднощів, з якими освітянин стинається у процесі фахової діяльності;
- усвідомлення, розуміння і сприйняття фахової діяльності як джерела задоволення, насолоди, самоактуалізації, „внутрішнього пошуку і спокою одночасно” ;
- здатність і прагнення до нестандартних рішень в стандартних ситуаціях, розширення кордонів фахової діяльності...;

- пріоритет ціннісного ставлення до професійного вибору і професіоналізму як такого;
- акцентуація престижу професії педагога (навіть всупереч реальним обставинам протилежного змісту);
- акцентуація фактору безсумнівної соціальної домінантності ролі педагога, що передбачає необхідність наявності дійсно високого рівня відповідальності за результати своєї праці, відчуття доленосного обов'язку перед суспільством в цілому і перед окремими людьми зокрема;
- реальне усвідомлення власних потенцій і можливостей, розуміння особистої професійної межі, вміння зупинитись і пригальмувати в сфері експериментального і креативного.

Отже, можна підсумувати, що акмеологія як наука і акмеологія освіти (як стрижневий вектор акмеологічного знання) є одними з найактуальніших і дійсно затребуваних напрямів як теоретичного дослідницького пошуку, так і практичної діяльності. Адже багатоконтекстуальний акмеологічний простір (і в зрізі наукового дискурсу і в сфері практичних експериментів) охоплює відоме й ще недосліджене, знане й гіпотетичне, передбачуване й несподіване, усвідомлене й дещо ілюзорне, класику професійного прагматизму й вершини незнаного креативного творчого пошуку. Тим не менш на сьогоднішній день педагогічна акмеологія має значні концептуальні здобутки й успішно розвивається в якості дослідницького напрямку. В той же час в акмеологічному мікропросторі існує цілий ряд невирішених проблем і майже недосліджених сфер (це і питання методичного інструментарію; і проблема можливості діагностування досягнутого рівня професіоналізму як окремим педагогом так і певним педагогічним колективом; і потреба дослідження діяльності педагогічних колективів як цілісної фахової системи; і нагальність компаративно-лонгітюдного дослідження професійної кар'єри педагогів вищого рівня фаховості в контексті наявних, як правило, авторських систем їх діяльності; і потреба методичних напрацювань з проблематики фахової мотивації в процесі вирішення тих чи інших життєвих питань; і, насамкінець, осмислення проблеми взаємоузгодженості процесу досягнення професійного і особистого „акме“). У будь-якому разі логіку тих чи інших вчинків людини, характер певних висловів і діянь зумовлює перш за все те, що є змістом внутрішнього світу особистості. І без проникнення в цей світ людську сутність пізнати неможливо апіорі. Пізнання особливостей суб'єктивного досвіду є більш важливим ніж спостереження за характером і поведінкою певної людини. Все має свій зворотній бік, який подекуди і є сутністю духовного обличчя людини. З огляду на інноваційний простір освітнього сьогодення можна підсумувати, що дуалістична єдність аксіології освіти й педагогічної акмеології є одним з найактуальніших і дійсно затребуваних напрямів як теоретичного дослідницького пошуку, так і практичної діяльності, адже вона охоплює відоме й ще недосліджене, знане й сподіване, усвідомлене й дещо ілюзорне, класику фахового прагматизму й вершини незнаного креативного творчого пошуку – іншими словами – „вогонь” життєвих криз і „мідні труби” професійного визнання. .

### **Питання та пропозиції для творчого осмислення роботи.**

1. Який особисто ви вкладаєте зміст в поняття „професіоналізм”?  
Професійна етика? Професійне спілкування? Фахова розмова? Фахова інформація?...
2. У чому, на вашу думку, полягає принципова різниця між професійним і приватним спілкуванням?
3. Що ви розумієте під поняттям „тримати дистанцію”?

4. Прокоментуйте поняття „професійне дистанціювання” та „професійна дистанція”. Як ви вважаєте професійні інтереси зближують чи віддаляють людей одне від одного? Підтвердіть свою думку певними прикладами.

## **Афоризми з проблематики ЦІННОСТЕЙ, ОСВІТИ, КОМУНІКАЦІЇ**

### **Цінності**

- Якщо цінуєш своє життя, пам'ятай, що й інші не менш цінують своє. *(Евріпід)*
- Життя людей, відданих тільки насолоді без розуму та без моральності, не має ніякої ціни. *(І. Кант)*
- Цінність всього умовна: зубочистка в бісерному чохлі, що подарована тобі у сувенір, незрівнянно дорожча за два рублі з полтиною. *(Козьма Прудков)*
- Цінувати людей треба за тими цілями, які вони перед собою ставлять. *(Микола Миколайович Миклухо-Маклай)*
- Нам все одно скільки що коштує до тих пір, поки воно нічого нам не коштує. *(Андре Моруа)*
- Цінності абстрактні, ціни конкретні. *(Габріель Лаус)*
- Людина коштує стільки, на скільки вона сама себе оцінює. *(Фрасуа Рабле)*
- Ціна — це вартість плюс розумна винагорода за каяття про призначену ціну. *(Амброс Бірс)*
- Нам потрібні цінності не обов'язково такі, що суперечать одна одній, але і не обов'язково такі, що узгоджуються. *(Раймон Арон)*
- У будь-якій спільноті мають бути певні загальні цінності. *(Раймон Арон)*
- Як зібраний разом відчай багатьох людей не перетвориться у надії, так і сукупність уявних цінностей не обернеться істинною цінністю. *(Емманюель Муньє)*
- Є цінності, які народжуються застарілими. *(Жиль Делез)*
- Тоді лише пізнається цінність часу, коли він утрачений. *(Григорій Сковорода)*
- Існує лише те, що можна виміряти. *(Макс Планк)*
- Небезпечно недооцінювати людину, яка переоцінює себе. *(Франклін Делано Рузвельт)*

- Той, хто не цінує життя, той на нього не заслуговує. (*Леонардо да Вінчі*)
- Як байка, так і життя цінується не за довжину, а за зміст. (*Сенека Луцій Анней*)
- Право на власні цінності – звідки я візьму його? З права усіх старих цінностей та границь цих цінностей. (*Ф. Ніцше*)
- Життя окремої людини має сенс лише в тій мірі, наскільки вона допомагає зробити життя інших людей красивіше та шляхетніше. Життя священне; це, так би мовити, верховна цінність, якої підпорядковані всі інші цінності. (*А. Ейнштейн*)
- З честолюбства або почуття обов'язку не може народитись нічого цінного. Цінності виникають завдяки любові та відданості людям й об'єктивним реаліям даного світу. (*А. Ейнштейн*)
- Моральність – основа усіх людських цінностей. (*А. Ейнштейн*)
- Людський погляд має властивість надавати цінність речам; правда, тоді вони піднімаються у ціні. (*Л. Вітгенштейн*)
- Якщо у вас є щось цінне, поділіться цією цінністю з іншими. Якщо ви не можете поділитись, то цінність втрачає свій зміст. (*В. Хелемендеріс*)
- Деякі цінності ми набуваємо разом з загальною культурою, але я думаю, що найбільш важливим цінностям ми вчимося тоді, коли заглядаємо в глибини власної душі. (*М. Клеланд*)
- Вічні цінності не мають, нажаль, строку придатності (*С. Ежи Леу*)
- Унікальний смисл сьогодні – це універсальна цінність завтра. Таким чином породжуються релігії та створюються цінності. (*В. Франкл*)
- ... цінностям ми не можемо навчитись – цінності ми повинні пережити. (*В. Франкл*)

## **Освіта**

- Освіта — це те, що залишається, коли все, що ти вивчив — забуте. (*Беррес Фредерік Скіннер*)
- Освіта — це те, що більшість здобуває, багато хто передає і лише дехто має. (*Карл Краус*)
- Освіта дає змогу нам жити, не особливо напружуючи мозок. (*Алберт Едуард Уїггам*)
- Потрібно багато вчитися, щоб дещо знати. (*Шарль де Монтеск'є*)
- Освічена людина — та, яка знає, де знайти інформацію про те, чого вона не знає. (*Георг Зіммель*)
- Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестане вчитися. (*Григорій Сковороди*)

- Між людиною освіченою і неосвіченою така сама різниця, як між живою і мертвою. (*Аристотель*)
- Освіта робить хорошу людину кращою, а погану — гіршою. (*Томас Фуллер*)
- Освіта людини має починатися з приказок і закінчуватися думками. (*Сенека Луцій Антей*)
- Освіта додає людині гідності. (*Дені Дідро*)
- Освіта має бути істинною, повною, ясною і ґрунтовною. (*Ян Амос Коменський*)
- Лише гуманність і демократичність створять якісно нову освіту. (*Василь Сухомлинський*)
- Вік живи — вік учись! І ти нарешті досягнеш того, що подібно мудрецю, матимеш право сказати, що нічого не знаєш. (*Козьма Прутков*)
- Найвищий результат освіти — терпимість. (*Хелен Келлер*)
- Не соромтесь вчитися у зрілому віці: краще навчатися пізно, ніж ніколи. (*Езон*)
- В давні часи люди вчилися для того, щоб вдосконалиювати себе, зараз вчаться — щоб здивувати інших. (*Конфуцій*)
- Навіть в товаристві двох людей я неодмінно знайду, чому в них повчитися. Їх переваги я намагатимуся наслідувати, а на недоліках сам буду вчитися. (*Конфуцій*)
- Навчання без роздумів марне, але й роздуми без навчання небезпечні. (*Конфуцій*)
- Блаженне життя, доки живеш без думок. (*Софокл*)
- Бажаючий вчити того, хто високої думки про себе, марно витрачає час. (*Демокрит*)
- Людина має прагнути до множинності думки, а не знання (*Демокрит*)
- Між людиною освіченою та неосвіченою така ж різниця, як між живою та мертвою. (*Аристотель*)
- Учням для того, щоб бути успішними необхідно наздоганяти тих, хто йде попереду, а не чекати тих, то позаду. (*Аристотель*)
- Ми вчимося нажалі для школи, а не для життя. (*Сенека*)
- Освіта людей повинна починатися прислів'ями та закінчуватись думками. (*Сенека*)
- Навчання в молодості — це різьба по каменю, навчання в старості — це креслення на піску. (*Талмуд*)
- Довершеність є знання людини про свою недовершеність. (*А. Августин*)
- Для того й знання людям,  
Щоб душу укріплювати. (*Ш. Руставелі*)

- Читання робить людину знаючою, бесіда – розумною, а звичка записувати – точною. (*Ф. Бекон*)
- Необхідно багато вчитися, щоб небагато знати. (*Ш. Монтеск'є*)
- Нудні уроки придатні лише для того, щоб прищепити ненависть й до тих, хто викладає, й до того, що викладають. (*Ж.-Ж. Руссо*)
- Освіта надає людині гідності, та й раб починає усвідомлювати, що він не народжений для рабства. (*Д. Дідро*)
- Якщо людина шукає суспільства освічених людей, якщо вона живе постійно з людьми, які переважають її по розуму, то вона стає від цього більш освіченою. (*К. Гельвецій*)
- Неосвічена людина має велику перевагу перед людиною освіченою: вона завжди задоволена собою. (*Наполеон Бонапарт*)
- Неосвічена людина оперує пустими можливостями. (*Г. Гегель*)
- Освіта відноситься до природних переваг інтелекту, як планети ти супутники до сонця. (*А. Шопенгауер*)
- Природний розум здатний замінити будь-яку освіту, але ніяка освіта не здатна замінити природний розум. (*А. Шопенгауер*)
- Людина не здатна по-справжньому вдосконалюватись, якщо не допомагає вдосконалюватись іншим. (*Ч. Діккенс*)
- Потреба в освіті є в кожній людині; народ любить та шукає освіту, таким же чином як він любить та шукає повітря для дихання. (*Л.М. Толстой*)
- Не потрібно доводити, що освіта – найбільш велике благо для людини. Без освіти люди й грубі, й бідні, й нещасні. (*М.Г. Чернишевський*)
- Вік живи – вік вчись! Й ти нарешті досягнеш того, що подібно мудрецю, будеш мати право сказати, що нічого не знаєш. (*Козьма Прудков*)
- Вся гордість вчителя в учнях, в зростанні посіяного ним насіння. (*Д.І. Менделєєв*)
- Освіта – чудова річ, проте добре було би іноді пам'ятати, що нічому з того, що належить знати неможливо навчити. (*О. Уайльд*)
- Людина освічена – та, яка знає, де знайти те, чого вона не знає. (*Г. Зіммель*)
- Для того, щоб перетравлювати знання, необхідно поглинати їх з апетитом. (*А. Франс*)
- Освіта має змогу перетворити дурня на вченого, але ніколи не знищить первородного відбитку. (*П. Бошен*)
- Кожен день, в який ви не поповнили своєї освіти хоча би маленьким, але новим для вас шматом знання, вважайте марно й безповоротно для себе загубленим. (*К.С. Станіславський*)



- Освіта – це те, що залишається після того, як забувається все вивчене в школі. (*А. Ейнштейн*)
- Школа готує нас до життя в світі, якого не існує. (*А. Камю*)
- В таке століття, як наше, коли втрачений зміст існування, освіта, замість передачі традицій і знань, повинна бути спрямована в першу чергу на піднесення та очищення свідомості людини. (*В. Франкл*)

## **Спілкування**

- В спілкуванні необхідно триматися так, щоб друзів не робити ворогами, а ворогів друзями. (*Піфагор*)
- Єдина розкіш мені відома – і це розкіш людського спілкування. (*Антуан де Сент-Екзюпері*)
- Насолода від спілкування – основна ознака дружби. (*Аристотель*)
- Без дружби ніяке спілкування людей не має цінності. (*Сократ*)
- В спілкуванні потрібно поводитись так, щоб друзів не робити ворогами, а ворогів – друзями. (*Піфагор*)
- Люди, знання яких однакові, ненадовго залишаються найкращою компанією. (*Ралф Уолдо Емерсон*)
- Спілкуватися тільки з тим, в кого можна чогось навчитися. (*Бальтасар Грассіан-і-Моралес*)
- Або виголошуй промови відповідно своєму платтю або одягнись у відповідність до свої промов. (*Піфагор*)
- Взаємну бесіду слід вести таким чином, щоб кожен з співрозмовників отримав з неї користь, набуваючи більше знань. (*Геракліт Ефесский*)
- Не засмучуюсь, якщо люди мене не розуміють, засмучуюсь, якщо я не розумію людей. (*Конфуцій*)
- Не поговорити з людиною, яка варта розмови, - значить втратити людину. А говорити з людиною, яка розмови не варта, - значить втратити слова. Мудрий не втрачає ані людей, ані слова. (*Конфуцій*)
- Необхідно вміти не тільки розмовляти, але й мовчати. (*Демокрит*)
- Без дружби ніяке спілкування між людьми не має цінності. (*Сократ*)
- Два вуха й один язик дані нам для того, щоб більше слухати та менше говорити. (*Зенон*)
- Насолода спілкування – головна ознака дружби. (*Аристотель*)
- Вони навчилися говорити перед іншими, але не самі з собою. (*Цицерон*)
- Що може бути більш втішним й більш властивим людській природі, ніж дотепна й істинно освічена бесіда? (*Цицерон*)

- Як в житті, так і в мовленні немає нічого більш складного ніж бачити, що доречно. (*Цицерон*)
- Ми часто задаємо питання, не маючи потребу у відповіді, а прагнучи почути голос та здобути прихильність іншої людини, бажаючи втягнути її в бесіду. Випереджання з відповідями інших, прагнення захопити чужий слух й зайняти чужі думки, - все одно, що лізти цілуватися до людини, яка бажає поцілунку іншого. (*Плутарх*)
- Подібно до того, як зірки в ясні ночі слугують прикрасою небу й квіти весною – прикрасою зелених лугов, так блиски дотепності прикрашають приємні бесіди. (*Дж. Боккаччо*)
- Я вважаю, що той, у кого в голові склалося живе та ясне уявлення про щось, зможе передати його на будь-якому, навіть на тарабарському діалекті. (*М. де Монтень*)
- Май більше, ніж показуєш,  
Говори менше, ніж знаєш. (*В. Шекспір*)
- Більше всього поживляє бесіди не розум, а взаємна довіра. (*Ф. де Ларошфуко*)
- Говорити найскладніше як раз тоді, коли соромно мовчати. (*Ф. де Ларошфуко*)
- Почуття й розум ми вдосконалюємо або, навпаки, розбещуємо, розмовляючи з людьми. Деякі бесіди нас вдосконалюють, деякі – розбещують. Отже, слід ретельно обирати співрозмовників. (*Б. Паскаль*)
- Скільки безглузвих речей говориться людьми тільки з бажання сказати що-небудь нове. (*Ф. Вольтер*)
- Близьке спілкування – ось звідки беруть початок найніжніша дружба та найсильніша ненависть. (*А. Рівароль*)
- Люди, пізнання яких однакові, недовго залишаються кращим товариством один для одного. (*Р. Емерсон*)
- Обмеження в їжі повертають нам тілесне здоров'я, а обмеження в спілкуванні з людьми – душевний спокій. (*Б. Сен-П'єр*)
- Коли люди вступають у тісне спілкування між собою, то їх поведінка нагадує дикобразів, що намагаються зігрітися в холодну зимну ніч. Їм холодно, вони пригортаються один до одного, але чим сильніше вони це роблять, тим болісніше вони колють один одного своїми довгими голками. Вимушені через біль уколів розійтись, вони знову зближаються через холод, й таким чином – всі ночі безперервно. (*А. Шопенгауер*)
- Не будучи спроможними до обміну думками, люди обмінюються картами. (*А. Шопенгауер*)
- Спілкування облагороджує та підносить; в суспільстві людина невимушено, без усякого вдавання тримає себе інакше, ніж на самоті. (*Л. Фейєрбах*)

- Порозмовляйте з людиною про неї, й вона буде слухати вас годинами. *(Б. Дізраелі)*
- Більше всіх говорить той, кому немає що сказати. *(Л.М. Толстой)*
- Те, що розуміють погано, часто намагаються пояснити за допомогою слів, які не розуміють зовсім. *(Г. Флобер)*
- Вміння спілкуватися з людьми – це товар, який можна купити так само, як ми купуємо цукор чи каву... Й я заплачу за таке вміння більше, ніж за будь-яке інше на світі. *(Дж. Рокфеллер)*
- Будь-яке спілкування, яке не підносить тягне донизу, й навпаки. *(Ф. Ніцше)*
- Часто в спілкуванні з людьми необхідно доброзичливо симулювати, начебто нам не зрозумілі мотиви їх дій. *(Ф. Ніцше)*
- „Я” й „Мене” занадто непомірні в бесідах: як можливо це винести, якщо би не було друга? Друг для пустельника – це завжди третій, це пробка, що заважає розмові двох занурюватися вглиб. *(Ф. Ніцше)*
- У всякої розмови є тільки три теми: я – це я, ви – це ви, всі інші – чужі. *(Р. Стівенсон)*
- В нашому світі, коли людині є що сказати, складність полягає не в тому, щоб змусити її сказати це, а в тому, щоб не дати їй повторювати це занадто часто. *(Дж. Бернард Шоу)*
- Вмінням говорити виділяються люди зі світу тварин; вмінням мовчати виділяється людина зі світу людей. *(Г. Ландау)*
- Той, хто бреше на мові слів, видає себе на мові жестів, на які він не звертає уваги. *(О. Шпенглер)*
- В діалозі з життям важливе не його питання, а наша відповідь. *(М. Цветаєва)*
- Є тільки одна справжня розкіш. Це розкіш спілкування. *(А. де Сент-Екзюпері)*
- Будуйте мости від людини до людини, зрозуміло, розвідні. *(С. Єжи Лець)*
- Розмова – підміна творчої роботи та її гірший ворог. *(Е. Брасселл)*
- Взаємозв'язок двох людей завжди означає здатність почути одне одного. *(Г. Гадамер)*
- Розмова є ніщо інше, як взаємне спонукання до продукування ідей. *(Г. Гадамер)*
- Що з'ясується в розмові, цього – ніхто не знає завчасно. *(Г. Гадамер)*
- Потреба в діалозі змушує йти на словесні поступки. *(К. Леві-Стросс)*

Навчальне видання

**Хрипко С.А., Яценко Г.Ю.**

***Аксіологія освіти в сфері комунікативної культури:***

- ціннісні акценти;
- комунікативні тенденції;
- дистанційний формат.

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**



Підписано до друку 15.03.2011 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний.

Умов.друк.арк. 15,69. Облік.видав.арк. 20,26

Наклад 300 прим. Зам. № 187

Видруковано з оригіналів

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9  
Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.  
(044) 239-30-26

\*\*\*\*\*



**Хришко Світлана Анатоліївна.**  
**Кандидат філософських наук;**  
**доцент кафедри культурології НПУ**  
**ім. М. П. Драгоманова;**  
**має понад 30 наукових публікацій з**  
**філософії, релігієзнавства,**  
**культурології, етнокультури;**  
**сфера наукових інтересів:**  
**екзистенціальна філософія та**  
**психологія, філософська антропологія,**  
**етнорелігієзнавство, семіологія**  
**національної культури, проблеми**

**духовно – ментального простору загалом та українських**  
**вартостей зокрема.**



**Яценко Ганна Юріївна.**  
**Кандидат філософських наук;**  
**старший викладач кафедри**  
**філософії та культурології**  
**Національного університету**  
**кораблебудування ім. адм. Макарова;**  
**сфера наукових інтересів:**  
**синергетичні аспекти освіти,**  
**когнітивні процеси пізнання та**  
**герменевтичні проблеми розуміння**

**знань, онтологічні питання існування віртуальної**  
**реальності.**

