

ТРАНСФОРМАЦІЇ МИСЛЕННЯ В МЕТОДОЛОГІЧНИХ РЕФЛЕКСІЯХ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ

Культура мислення та його методологічне оформлення завжди пов'язані зі зміною типу практичних завдань, які потрібно вирішувати. В неокласичний період ведучим напрямком досліджень було логіко-епістемологічне проектування наукових дисциплін і методологічних дискурсів. В середині семидесятих років минулого століття на базі теоретичних уявлень про комунікацію були розгорнуті технології програмування комплексних професіональних праць по вирішенню складних проблем. Через деякий час центр інтересів методологічної спільноти змістився в сферу організаційного проектування, розробки концепцій і програм розвитку діяльних колективів та соціокультурних систем. Разом з тим формування корпусу технік і технологій організації мислення пов'язано, безумовно, із змінами більш широкого соціокультурного контексту. Вказані зміни обумовлені рефлексивністю сучасного соціального життя. Рефлексивність полягає у факті, що «соціальні практики постійно досліджуються і реформуються в світлі знову поступаючої інформації про ці ж практики, змінюючись в результаті цього в самих своїх основах, – зазначає *Е. Гідденс*. – Характерною рисою сучасності є не прийняття нового просто в силу його новизни, а презумпція всезагальної рефлексивності, яка включає, зрозуміло, і рефлексію про природу самої рефлексії» [1, с. 156].

Як відомо, рефлексія є принципом людського мислення, що спрямовує його на усвідомлення і розуміння власних форм, передумов і результатів. На основі рефлексії відбувається перегляд і переосмислення основних принципів соціального та індивідуального життя. Застосування рефлексії в науці обумовлено тим, що динаміка наукового знання і культури мислення – це насамперед «перебудова філософських основ наукового пошуку» [2, с. 744]. Ці основи включають в себе не тільки добре розроблений в науковій

літературі такий компонент, як «картина світу», але й ідеали та норми культури мислення, що формується в процесі наукової діяльності. До останніх відносяться, зокрема, принципи мислення, ідеали організації наукового знання, які називаються «методологічними регулятивами», подібні критеріям простоти, краси, передбачення тощо [3, с. 124].

Таким регулятивом виступає «парадигма», яка причиною переходу від «старої» парадигми до «нової» передбачає «зустріч» і взаємодію кількох «старих» парадигм. Рефлексивна взаємодія «старих» парадигм приводить до конструюванню «гібридних» об'єктів, узагальнення систем цих об'єктів – до створення теоретичних схем глобальної теорії. Так, «зустріч» ньютонівської теорії тяжіння і спеціальної теорії відносності А. Ейнштейна на початку ХХ століття привело до створення загальної теорії відносності.

Разом з тим взаємодія парадигм полягає не лише в переносі методів мислення і методик дослідження з однієї теорії в іншу, але і в залученні висновків та наслідків різних теорій для пояснення старих і нових експериментальних даних. Проте ряд ключових питань не давав можливості раціонального пояснення в рамках теоретичної реконструкції, яка проводиться. Зокрема, залишалась невиясною генеза цілого блоку компонентів «нової» парадигми, і насамперед блок її філософських основ. Дійсно, якщо нова, глобальна теоретична схема і відповідна їй нова картина реальності закономірно виникли в процесі поступового і послідовного узагальнення систем гібридних об'єктів, то як бути з новими нормами і цінностями, властивими новій парадигмі мислення [4, с. 125]? Очевидно, вказані теоретичні труднощі виникли із-за того, що за межами дослідження залишалися соціокультурні особливості наукового пізнання і відповідного йому типу мислення. Вказані особливості обумовлені в першу чергу глобальними трансформаціями, які охоплюють всі сфери соціального життя людини. В значній мірі вони впливають і на процес зміни усталених принципів наукового методологічного фундаменталізму.

До числа найважливіших трансформацій потрібно віднести, насамперед, викликану трансформаціями кризи онтологічного монізму і дуалізму в його конкретних версіях і спроби зберегти принципи методологічного монізму в умовах роботи з плюральними (множинними і гібридними) онтологіями. До їх числа можуть бути віднесені всі соціокультурні,

культурно-антропологічні, техніко-природні, людино-технологічні та інші уявлення. Також потрібно змінювати традиційні форми інституціалізації мислення, таких як університети і науково-дослідницькі організації академічного характеру. Пошук «нових форм мислення, його інституціалізації вимагає зміни його технологічної платформи» [5, с. 36].

Можна погодитись з думкою, що дана ситуація обумовлена відмінністю сучасної ситуації від «модерного примату» освіченості. «Модерний університет поставав як наукова інституція не меншою мірою, ніж освітня. Університетська освіта в межах гумбольдівського проекту отримується через залучення до практики наукового пізнання... Друга особливість модерної освіченості полягає в досягненні дійсності як такої, в оволодінні достеменною картиною світу. Освічена людина не лише фахівець, який щось компетентно вміє. Завдяки освіченості людина отримує доступ до власної сутності речей, перед нею розгортається універсальна картина дійсності» [6, с. 175]. Сьогодні освіта набула функціональності, тобто вміння та компетентності без універсального смислового горизонту. Отже, університет як інститут мислення виступає в новому оприявленні, в новій якості.

Подібна картина спостерігається й відносно ролі об'єктивного, наукового знання в життєдіяльності сучасної людини. Ситуація «суспільства знань» позначає не так ключову роль власне знання, скільки роль інформації для досягнення «соціальної успішності». Масиви інформації, технології їх збереження і відтворення, надзвичайно потужні і безпрецедентні за історичними мірками, «привели до втрати цілісної картини світу, яку продукувала ще донедавна наука. Втратило силу знання, яке дедалі більше інструменталізується» [7, с. 176].

Університет як інститут освіти, орієнтований на підготовку належного фаху, повинен інтегрувати її у процес наукового дослідження і формування досвіду свободи, досвіду гідності інтелектуала і громадянина, досвіду висококваліфікованої праці. А для цього потрібна людина, яка підпорядковує свої дії вимогам розуму, характеризується незаангажованим мисленням. «Мислення – не засіб реалізації соціальних інтересів і прагнень, а цілком самостійний соціальний чинник. Змістом не тільки професійної справи, а й соціальної ролі інтелектуала є саме лише мислення, праця розуму» [8, с. 177], – вказує *С. Пролєєв*.

Таким чином, і розуміння, і рефлексія, і будь-які інші окремі інтелектуальні процеси співіснують і розгораються всередині простору мисленнєвої діяльності. Мислення (в широкому смислі слова) задає принципи і способи з'єднання, самоорганізації цих процесів, їх місця, призначення та ролі в названому просторі. Більше того, самі по собі, окремо від мислення, котре виступає в даному контексті як спосіб і форма мисленнєвої організації, ці процеси не можуть бути взагалі реалізовані (здійснені). Їх буття поза мисленнєвою організацією передбачає іншу форму реалізації в якості «нижчих психічних функцій» [9, с. 38-39]. Рефлексія в цьому випадку існує як пам'ять, розуміння, як сприйняття, – і тільки мисленнєва організація перетворює «нижчі психічні функції» у вищі – в інтелектуальні процеси в точному значенні цього слова.

З точки зору методологічного підходу, рефлексія є принципом людського мислення, спрямовуючи його на розуміння себе і результатів своєї діяльності. Предметом мисленнєвої (пізнавальної) діяльності в даному випадку є сам пізнавальний процес і знання як його результат. Рефлексія передбачає критичний аналіз, насамперед передумов і методів пізнання, на основі чого виникає певне тлумачення всього змісту пізнавального процесу та його результатів. В більш широкому розумінні поняття «рефлексії» розуміється як діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і своєрідність духовного світу людини. Сьогодні розуміння того, що всі сфери пізнавальної діяльності людини є рефлексивні системи, стало основоположним і загальноприйнятим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гидденс Э. Последствия современности / Э. Гидденс. – М.: «Праксис», 2011. – С. 156.
2. Степин В.С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.н
3. Нугаев Р.М. Схема развития научных теорий: ценностное измерение / Р. М. Нугаев // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 124.
4. Там само. – С. 125.
5. Щедровицкий П.Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы / П. Г. Щедровицкий // Вопросы философии. – 2007. – № 1. – С. 36.

6. Пролесев С.В., Шамрай В.В. Освітній проект модерну та сучасний університет / С. В. Пролесев, В. В. Шамрай // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 175.
7. Там само.
8. Там само. – С. 177.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Наука, 1982. – С. 38-39.