

Олена Берегова

## КОМУНІКАЦІЯ В НАУКОВО-ОСВІТНЬОМУ СЕГМЕНТІ КУЛЬТУРИ: ДИСКУРС КРЕАТИВНОСТІ

**Анотація.** У статті здійснено огляд сучасних культурологічних теорій і концепцій розвитку науки і освіти з погляду проблеми комунікації. Комунікативна структура науково-освітнього процесу аналізується через призму факторів глибини, діалогізму та конструктивності. До розгляду залучено теорії Е. Блоха, Т. Куна, П. Фейєрабенда, С. Мікулінського, Г. Добрава, А. Олейника та інших учених. На основі провідних наукознавчих досліджень доведено, що динамізму й мінливості сучасного суспільства відповідає креативна парадигма освіти й науки, здатна сформувати людину нової культури і нового типу мислення, спроможну органічно сприймати інноваційні зміни соціуму та успішно жити і творити в ньому.

**Ключові слова:** культура, наука, освіта, комунікаційний процес, інформація, креативність.

**Аннотація.** В статье рассмотрены современные культурологические теории и концепции развития науки и образования с точки зрения проблемы коммуникации. Коммуникативная структура научно-образовательного процесса анализируется сквозь призму факторов глубины, диалогизма и конструктивности. К рассмотрению привлечены теории Блоха, Куна, Фейерабенда, Микуллинского, Добрава, Олейника и других ученых. На

основе ведущих научных исследований доказано, что динамизму и изменчивости современного общества соответствует креативная парадигма образования и науки, которая способна сформировать человека новой культуры и нового типа мышления, способного органично воспринимать инновационные изменения социума и успешно жить и творить в нем.

**Ключевые слова:** культура, наука, образование, коммуникативный процесс, информация, креативность.

**Summary.** This article describes advanced cultural theory and concepts of development, science and education in terms of communication problems. Communication structure of scientific and educational process analysed from the standpoint of factors depth, dialogism and constructive. To review held theory flea, Kun, Feyerabend Mikulinsky Dobrov Olynyk and other scientists. On the basis of leading науковедческих studies proved that dynamism and variability of modern society corresponds to creative paradigm of education and science, which is able to generate human new culture and new type of thinking, capable of perceiving innovative changes organically peculiarities and successfully live and create in it.

**Key words:** culture, science, education, process of communication, information, creativity.

*Актуальність обраної теми* пов'язано зі значною активізацією наук комунікативного циклу в галузі гуманітарного знання наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття. Пошук варіантів конструктивної взаємодії та порозуміння особистостей і соціальних груп у глобалізованому людському співтоваристві, наявність різновекторних комунікаційних зв'язків у системі “людина – соціум” спонукають до аналізу й вивчення досвіду відомих культурологів, філософів, мистецтвознавців. Найефективнішими формами прилучення до такого досвіду є освіта й наука, які самі собою є специфічними комунікаційними системами. З семіологічного погляду, їх єднає спільний код-знак, суттю й змістовною характеристикою якого є згорнутий запис видів соціально необхідної діяльності, тобто знання. Освіта (як і виховання, навчання) є каналом трансляції певного фрагмента знань від одного покоління до іншого або від однієї культури до іншої. Наука ж більше орієнтована не на трансляцію, а на вироблення нового знання.

Система освіти, в якій процес пізнання полягає у засвоєнні ключових понять, пов'язаних між собою в міцну структуру, створює так звану гуманітарну культуру. Бурхливий розвиток науки і засобів масової комунікації, непомірне зростання обсягу знань<sup>1</sup> призвели до якісного стрибка, який французький соціолог А. Моль назвав перетворенням гуманітарної культури на мозаїчну.

Мозаїчна культура складається з множини дотичних один до одного фрагментів знань, які не утворюють логічних конструкцій (як гуманітарна культура), але вмають силу зчеплення, що не гірше за логічні зв'язки надає екрану знань певної щільності, компактності, вагомості. Випадковий характер розповсюдження ідей у мозаїчній культурі пов'язано з діяльністю ЗМІ, які підхоплюють і поширюють їх, завдяки чому ідеї поступово стають загальновідомими і, зрештою, слугують матеріалом для подальшої творчості. Навіть до науковця 70% інформації потрапляє не через наукову літературу, конференції й доповіді, а через масові видання, науково-популярні видання та особисте спілкування.

Таким чином, перебування людини в со-

ціумі, пронизаному комунікаційними технологіями, впливами ЗМІ та нової “мозаїчної” культури, формує у неї потребу в безперервному отриманні нової інформації, пошуку нових знань, а отже – в постійному підвищенні рівня освіти.

*Метою* цієї статті є стислий огляд теорій і концепцій розвитку науки та освіти в насиченому суперкомунікаційному просторі сучасності, який дає змогу виявити генеральні тенденції розвитку науково-освітньої сфери в найближчій перспективі.

*Джерельна база дослідження.* У вивченні сучасних соціокультурних (зокрема – науково-освітніх) процесів значного поширення набула теорія міжкультурної комунікації, яка досліджує співвідношення різних культур і встановлює розбіжності між ними, що здатні викликати труднощі в комунікації. Зіставленню підлягають сучасні та, як правило, стадіально рівнозначні культури. Свій внесок у дослідження проблем міжкультурної комунікації роблять українські та російські вчені Т. Грушевицька, В. Попков, А. Садохін, П. Донець, О. Фоменко та ін. Зокрема, П. Донець, розглядаючи типологію міжкультурної комунікації, виводить тип міжпоколінної комунікації, який виникає в ситуації, коли носій певної культури взаємодіє з текстом тієї самої культури іншого історичного періоду. Основним орієнтиром для науковця були випадки, коли безпосередня комунікація неможлива через значну відстань у часі, й саме це дало йому можливість зробити висновок, що “чим далі розташовані одна від одної ланки ланцюга поколінь, тим більше “міжкультурних рис” набуває комунікація між їх представниками” [5, 53]. Найвиразніше, за П. Донцем, міжпоколінно-комунікативні ознаки проступають у літературознавчій проблематиці, коли виникає необхідність інтерпретації текстів, реконструкції умов їх виникнення або причин створення тощо.

*Виклад основного матеріалу.* Розвиваючи плідні ідеї П. Донця, висловимо думку, що “міжпоколінно-комунікативний” аналіз здатні здійснювати не лише літературознавство, а й театро-, кіно-, музикознавство та інші мистецтвознавчі науки. З іншого боку, термін “міжпоколінна комунікація”, на нашу думку,

міг би з повним правом застосовуватися під час аналізу безпосередніх комунікативних актів між представниками різних поколінь, адже навіть якщо вони живуть в одну історичну епоху, вони належать до різних історичних періодів цієї епохи, відповідно, мають відмінні погляди, смаки, смисложиттєві орієнтації тощо. Несприйняття цих відмінних рис на глибинному рівні призводить до описаного ще І. Тургенєвим конфлікту “батьків і дітей”.

Опертя на принципи міжпоколінно-комунікативного аналізу може бути ефективним під час розгляду освітніх процесів, коли відбувається передача (трансляція) традицій і досвіду від старших поколінь молодшим і комунікація в предметно-професійній сфері діяльності [6]. Це пов'язано, по-перше, з комунікативно-знаковою функцією знання, а по-друге, з комунікативною структурою самого освітнього процесу.

Як писав відомий російський культуролог М. Петров, “... контакт поколінь, уподібнення наступного покоління попередньому можливі лише при опосередкуванні цього контакту знаком”, а суттю й змістовною характеристикою такого знака, на думку вченого, є згорнутий запис видів соціально необхідної діяльності, тобто знання [10, 29]. Таким чином, ідея міжпоколінної трансляції знання замикається на ідеї освіти.

Освіта, навчання, виховання є специфічними формами комунікації, каналом трансляції культури від одного покоління до іншого. В освіті наявними є всі формальні характеристики комунікації, зокрема, **комунікатор** (учитель, наставник, метр), **аудиторія** (учні, вихованці, послідовники), **інформація** (конкретний зміст повідомлення певного фрагмента культури), **спосіб передавання повідомлення** (усний, письмовий, наочний, у процесі конкретної практичної діяльності), **мета передавання** (відтворення знання, вміння, системи цінностей).

Що стосується комунікативної структури освітнього процесу, то її можна визначити як обмін діяльністю. У процесі передавання знань відбувається розсосередження діяльнісної активності на певну сукупність центрів, одні з яких грають роль втягнення інших у певну діяльність, що й становить завдання освіт-

нього процесу. Характер втягнення одними центрами активності інших у свій діяльнісний горизонт залежить від трьох чинників: глибини, діалогізму та конструктивності.

Комунікація в освітньому процесі тільки тоді виконує свою роль, коли вона є глибинною комунікацією. Чинник **глибини** показує, наскільки комунікація прилучає індивіда до глибинних шарів діяльності, а, відповідно, й знання. Той, хто навчається, тільки тоді стане самостійним у певному виді діяльності, коли здійсниться глибинна комунікація.

Чинник **діалогізму** розкриває характер співвідношення активностей учасників комунікаційного процесу і пов'язаний з проблемою розуміння й взаєморозуміння в комунікації. Оскільки процес взаєморозуміння в комунікації здійснюється через посередництво єдиного діяльнісного поля та єдиного символічного середовища, яке представляє смисли даного виду діяльності, то тоді взаєморозуміння як процес буде розігруванням єдиної гри багатьма учасниками, в процесі якої розуміння буде здійснюватися як оволодіння відповідними правилами гри і як здатність самостійно в неї грати. Тільки в процесі навчання відповідної гри до індивіда приходять розуміння цієї гри і тільки через спільну гру може бути зрозуміло, наскільки кожний з учасників комунікаційного акту дійсно, а не удавано, оволодів нею й дійсно, а не удавано, проникнув у смисли даного знання та діяльності, що стоїть за ним. Взагалі, чинник діалогізму грає більш вагому роль у конституюванні знання в процесі комунікації. На арені спільної діяльності відбувається доторкання або навіть зіткнення діяльнісних активностей агентів комунікації, розгортання їх діяльнісних здібностей, які до цього перебували в потенційному стані, віднаходження ракурсів, недоступних монологічній свідомості.

Чинник **конструктивності** показує співвідношення характеру зовнішнього втягнення в комунікацію того, хто навчається, і характеру його внутрішньої активності. Прилучення до знань для індивіда ніколи не відбувається автоматично, а вимагає від нього певних волевих зусиль, тобто завжди повинне забезпечуватися його інтересом до процесу пізнання.

Отже, комунікація повинна бути побудована таким чином, щоб не викликати в учня негативної вольової спрямованості до себе. Для того, щоб комунікація була конструктивною, характер зовнішнього втягнення повинен бути узгоджений з характером внутрішньої активності.

Комунікація в науці має свої особливості. Наукову комунікацію можна розглядати як інформаційний процес, проте вона не є тотожною лише обміну науковою інформацією, оскільки включає також соціально-економічні, психологічні, правознавчі та інші аспекти. Практичне здійснення наукових комунікацій вимагає дотримання певних обов'язкових умов, зокрема, адресованості наукового знання, орієнтації вченого в науково-комунікаційному просторі, необхідності безперервно стежити за станом знань про досліджуваній об'єкт, розроблення та удосконалення засобів самої комунікації, що дало б змогу дослідникам оперативного впоратися з постійним зростанням обсягів інформаційних масивів [9, 119].

Комунікаційній моделі науки і освіти передували численні загальнотеоретичні дискусії про сутність наукового знання, принципи його організації та функціонування, методики і технології виробництва, збереження і трансляції знань тощо. У цьому зв'язку велике значення мали філософські праці Е.Блоха, Т.Куна, П.Феєрабенда та інших філософів, що з'явилися в другій половині ХХ ст.

Зокрема, висунута німецьким ученим **Ернстом Блохом** філософія надії як реалізації комунікативних очікувань передувала таким тенденціям розвитку сучасної науково-освітньої сфери, як рух до досконалості, прагнення людини до відновлення втраченої гармонії суб'єкта і об'єкта, тотожності буття і мислення. Такий пошук балансу свободи і пізнання, емпатії і рефлексії, особистісно і соціально значущого в науково-освітній площині, як і загалом у житті, загалом небезпідставний, бо існує надія. У роботах 1920-х років Е.Блох висловив думку про необхідність утопічного мислення, розвитку інтересу людини до нереалізованих можливостей, оскільки утопічне є основним чинником тотального заперечення існуючої реальності. В ос-

новному творі “Принцип надії” (1954–1959) Блох розгорнув філософію надії як підґрунтя утопічного бачення світу, стверджуючи, що надія, поширення принципу добра звільняють людину від усіх інституційних форм і приводять у царство свободи. Поняття “надія” виступає у Е.Блоха як універсальне, надісторичне і надкласове ставлення до світу. Наділяючи природу антропоморфними, психологічними властивостями, філософ уявляв її як позачасове інобуття розуму. У кінцевому стані, згідно з Е.Блохом, припиняються будь-який розвиток і рух, суспільство приходить до утопічного ідеалу, абстрактної досконалості. Е.Блох вважав утопічними дистанцію між суб'єктом і об'єктом пізнання, техніку “альянсу” між людиною і природою, методики засвоєння знань у освітньому процесі, педагогіку співтворчості вчителя та учня тощо. Водночас вони є евристичними для практики, а отже – реалістичними в методологічному плані як орієнтири для дій з погляду здорового глузду і науки, оскільки задають етико-комунікативний та етико-пізнавальний масштаб у справі конструювання культури та освіти. Такі утопії можуть бути позитивно-конструктивними тоді, коли виявляються не надто нереальними і не дуже приземленими. На думку Е.Блоха, “варто було б об'єднати далекі і близькі цілі в мудрому і благому монтажі завдань і етапів” [3, 130].

У сучасному науково-освітньому середовищі реальним аналогом такого “монтажу” може слугувати, на думку В.Пузиревського, “...вже звичне інноваційне соціокультурне проектування, що спирається на критику “інструментального розуму” (Франкфуртська школа соціальної філософії) та досвід вирощування рефлексивно-дискусійних форм комунікативної раціональності, етики дискурсивних і недискурсивних практик, ініціювання “соціальної терапії” та особистісно-значущої освіти” [11].

Американський фізик і філософ **Томас Кун** уперше сформулював нову концепцію розвитку науки та історичної динаміки наукового знання. Книга Т.Куна “Структура наукових революцій” (1962), що здійснила справжній переворот у всій філософії науки, характеризується розривом із цілим рядом старих тра-

дицій в аналізі науки, зокрема, з позитивістською. Наука, за Т.Куном, не є поступовим накопиченням істин, що здобуваються в “чистому” вигляді. На протигагу позитивістській традиції в центрі уваги Т.Куна не аналіз готових структур наукового знання, а розкриття механізму трансформації і зміни провідних уявлень у науці, тобто руху наукового знання. Засновуючись на вивченні реального процесу руху наукового знання, Т.Кун доходить переконання, що шлях до створення справжньої теорії науки пролягає через вивчення історії науки. Т.Кун бачить науку як живе ціле, що постійно розвивається і змінюється. Вчений повертається до принципу історизму не просто в сенсі необхідності вивчення історії, а як до засобу досягнення досліджуваних явищ. Згідно з концепцією Т.Куна, розвиток науки йде не шляхом плавного нарощування нових знань, а через періодичну докорінну трансформацію і зміну провідних уявлень, тобто через революції, які періодично відбуваються в науці. Взагалі, ідея наукових революцій обстоювалася задовго до Т.Куна (зокрема, в роботах К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна та інших прибічників марксистської концепції розвитку науки). Крім доведення наявності в розвитку науки так званих “нормальних” і “революційних” періодів, концепція Т.Куна містить новаторські поняття парадигми, наукового співтовариства та деякі інші, що суттєво вплинули на розвиток наукознавства. Так, парадигма, за Т.Куном, це не лише теорія, а й спосіб діяння в науці або модель, зразок розв’язання дослідницьких завдань. Пізніше, коли поняття парадигми стали тлумачити дещо по-іншому, Т.Кун замінив його терміном “дисциплінарна матриця”, підкресливши зв’язок з механічною роботою вченого відповідно до певних правил.

Однак ключовим поняттям у концепції Т.Куна є не парадигма, а наукове співтовариство – термін, який у його теорії позначає логічний суб’єкт наукової діяльності. Вчений, згідно з Т.Куном, може бути зрозумілим як учений лише за його належністю до наукового співтовариства, всі члени якого дотримуються певної парадигми; остання ж, своєю чергою, характеризується сукупністю знань і особ-

ливостями підходу до вирішення наукових проблем, прийнятих певним науковим співтовариством. Отже, успіх діяльності вченого винагороджується визнанням відповідного наукового співтовариства; думка людей, не залучених до цього співтовариства, взагалі ігнорується або враховується незначною мірою. Тому, з одного боку, наукове співтовариство є гранично консервативним у своїх оцінках власної раціональності (ця консервативність – умова єдності й спільності), а з іншого боку, воно налаштоване майже завжди на повне заперечення “іншої” раціональності.

Концепція Т.Куна виявилася надзвичайно своєчасною, її появі сприяв розвиток так званої “великої науки” та колективний характер роботи в ній, розподіл праці, що спрямовував діяльність великої кількості наукових працівників на виконання лише окремих функцій і не давав їм ясного уявлення про дослідження загалом. У цьому сенсі теорія Куна пояснює вплив соціальних умов не просто на прискорення чи уповільнення розвитку науки, а на саму внутрішню, логічну структуру теорії. Водночас теорія Куна зумовила хвилю гострих дискусій і критики. Найбільші заперечення опонентів викликали поняття “нормальної” науки та інтерпретація Куном наукових революцій. Те, що Кун називає нормальною наукою, правильніше, на думку С. Мікулінського і Л. Маркової, було б назвати періодом спокійного, еволюційного розвитку. Між такими періодами і науковою революцією існує прямий внутрішній зв’язок, оскільки докорінні зрушення, що відбуваються під час наукової революції, визрівають і готуються в попередні, спокійніші періоди. Кун, безперечно, розумів зв’язок цих періодів, але не приділив належної уваги цьому питанню. Внаслідок цього концепція Куна, задумана для пояснення процесу історичного розвитку науки, насправді виявляється непослідовною, принцип історизму явно в ній порушено. Ці недоліки теорії Куна були помічені його опонентами К. Поппером, Дж. Уоткінсом, С. Тулмином, І. Лакатошем, П. Феєрабеном та іншими.

Зокрема, американський філософ науки **Пол Феєрабенд** вважав невірною думку Т.Куна про те, що розвиток науки полягає в зміні

нормальних і революційних періодів, оскільки, за П. Феєрабеном, ці періоди накладаються один на одного. Як пише П. Феєрабєнд, “Кун правий остільки, оскільки він помітив нормальний, або консервативний, або антигуманітарний елемент. Це справжнє відкриття. Він неправий, оскільки він неправильно уявив відношення цього елемента до більш філософських (тобто критичних) процедур... Я вважаю, що правильне співвідношення – це співвідношення одночасності та взаємодії. Тому я буду говорити про нормальний компонент і філософський компонент науки, а не про нормальний період і революційний період” [13, 212]. На думку П. Феєрабєнда, нормальні елементи втілюються в діяльності переважної більшості вчених, але не вони впроваджують у науку фундаментальні зрушення. Кардинально нове вносять у науку ті, кому вдається поєднувати нормальне дослідження з екстраординарним, яке обов’язково містить у собі філософський компонент. Результатом є критика того, що міцно утвердилося в науці й може бути піддано сумніву та спростуванню лише за допомогою філософської аргументації. Сам П. Феєрабєнд різко критикував позитивістську методологію за її нездатність до розуміння механізмів розвитку науки. Концепція “епістемологічного анархізму”, що подарувала П. Феєрабєнду світову славу, виростає також із критики ортодоксального наукового підходу, в основі якого лежать два принципи: 1) принцип, згідно з яким усі успішні теорії в одній сфері обов’язково повинні бути сумісними; 2) принцип інваріантності значень, завдяки якому прагнення узгодити нову теорію зі старою, зробити їх несуперечливими призводить до того, що зберігається не краща, а давніша теорія. Крім того, П. Феєрабєнд піддає критиці думку, що теорія – лише зручна схема для впорядкування фактів. Учений наголошує, що кожна наукова теорія має свою особливу картину світу, а її сприйняття справляє вплив на наші загальні переконання та очікування й через це – на досвід і уявлення про реальне. Згідно з концепцією П. Феєрабєнда, “факти” та “експериментальні результати”, що слугували мірлами вірогідності теорії в класичній науці,

не такі вже й непомильні, а, навпаки, обумовлені початковим настановленням дослідника. На підставі цього твердження П. Феєрабєнд упроваджує “правило контріндукції”, згідно з яким необхідно вводити і розробляти гіпотези, несумісні з добре обґрунтованими відомими теоріями, з фактами й даними експериментів. Адже часто свідоцтво, здатне спростувати певну теорію, може бути отримане тільки за допомогою альтернативи, несумісної з даною теорією. П. Феєрабєнд кладе “правило контріндукції” в основу своєї плюралістичної методології наукового пізнання, яка добре узгоджується з панівним наприкінці ХХ ст. постмодерністським типом мислення. П. Феєрабєнд вважає, що справжній вчений може висувати свої власні теорії, ігноруючи критику, “...порівнювати ідеї з іншими ідеями, а не з досвідом, і намагатися покращити ті концепції, які зазнали поразки в змаганні, а не відкидати їх. Діючи таким чином, він зберігає концепції людини і космосу, що містяться в Книзі буття, і буде їх використовувати для оцінки успіху теорії еволюції та інших найновіших концепцій” [12]. Феєрабєнд набув широкої популярності саме завдяки плюралістичній методології, яку він протиставив академічній і догматизованій науці й особливо завдяки вимозі розробляти несумісні з фактами теорії на тій підставі, що справді не існує жодної більш-менш цікавої теорії, яка узгоджується з усіма відомими фактами. Для можливості існування плюралістичної методології необхідна відсутність установлених стандартів, пропаганди, примусу, тобто наявність суспільства, в якому “припустиме все”. Для створення такого вільного суспільства, згідно з П. Феєрабєном, необхідно надати всім традиціям однакові права, а для здійснення цього проекту потребує змін сама структура суспільства, яка повинна від ідеологічного накидання певної теорії як обов’язкової відійти до захисту, підтримки всіх теорій.

Концепції і теорії видатних вчених ХХ ст. Е. Блоха, Т. Куна, П. Феєрабєнда та інших, що йшли врозріз із усталеними традиціоналістськими поглядами на науково-освітню сферу, звинувачували в епітажності та утопічності, піддавали гострій критиці та дискусіям, проте

саме вони лягли в основу методології науки початку XXI ст. і комплексного підходу до науково-освітніх явищ сучасності. Зокрема, набуває значного розвитку ключове для концепції Т.Куна поняття наукового співтовариства, яке розчленовується на різні типи інституційної організації сучасної науки.

А.Олейнику належить ідея виявлення ідеальних типів інституційної організації сучасної науки, серед яких він виокремлює два основних – “школа” і “гурток” [8]. А.Олейник під школою розуміє співтовариство вчених, об’єднаних однією ідеєю, методикою чи науковою теорією, які, як правило, вчилися в одних і тих самих викладачів. У випадку гуртка значущою стає спільність наукових інтересів, а не належність науковця до певного закладу або строгі концептуальні рамки. В обох випадках ідеться про персоніфіковані комунікативні взаємодії, обмежені певним колом осіб. Тому і школу, і гурток можна назвати різновидами мережі (network) як сукупності стійких контактів або подібних до них соціокультурних відносин між індивідами і групами.

Водночас організація та структурування контактів у рамках школи і гуртка мають суттєві відмінності. З формального погляду, школу можна віднести до типу закритих мереж, а гурток – до відкритих. Кількість членів гуртка потенційно не обмежена: будь-який зацікавлений митець (науковець), котрий є здатним до спілкування на цікаві для нього та інших учасників гуртка теми, може претендувати на членство в гуртку. Повною протилежністю цього є членство в школі, яке підпорядковується досить жорстким вимогам стосовно освіти (*у кого вчився?*), досвіду попередніх досліджень або творчої роботи (*з ким працював?*) та мистецького (наукового) світогляду (*прибічник якої концепції чи теорії?*).

Комунікація всередині школи та гуртка також організована по-різному. У школі обговорюється й циркулює одна провідна ідея, яка може розвиватися або коригуватися в процесі обговорення, однак паралельний розвиток альтернативної ідеї виключено. Представники школи повинні неухильно дотримуватися принципу “одна школа – одна ідея”. Що ж стосується гуртка, то в ньому можливі й навіть

усіляко заохочуються одночасне обговорення і циркуляція декількох ідей, іноді взаємозаперечні стосовно один одного варіанти вирішення проблеми, що цікавить усіх учасників гуртка.

Необхідною є тут паралель з різноманітними типами художнього, гуманітарного мислення, описаними М.Бахтінім. Учений протиставляє монологічний і діалогічний (поліфонічний) типи гуманітарного мислення. На прикладі аналізу творів Ф.Достоевського він виявляє принцип співіснування та рівноправності декількох точок зору як систем відліку: “Не множина характерів і доль у єдиному об’єктивному світі в світлі єдиної авторської свідомості розгортаються в його творах, а саме множинність рівноправних свідомостей з їхніми світами поєднується тут, зберігаючи свою незлитність, у єдність події” [2, 6–7].

Саме таким є принцип організації гуртка, який існує завдяки спілкуванню рівноправних свідомостей, кожна з яких має власну ідею, погляд на проблему, що обговорюється. Спілкування членів гуртка включає елемент взаємної критики, яка лише підкреслює рівноправність, плюралізм ідей всередині цієї спільноти й відсутність єдиної вірної точки зору.

Протилежний, монологічний принцип організації спілкування домінує в школі. Глава школи – Вчитель – грає ключову роль, його монолог може лише підтримуватися “хором” учнів. Під загрозою інтриг і внутрішнього розколу члени школи не можуть допустити більш-менш серйозної критики “основ”, сформульованих її засновником. Сумніви у слушності Вчителя неприйнятні ще й тому, що в умовах персоніфікації відносин вони майже завжди породжують особисті конфлікти.

Однобічна комунікація в школі та плюралізм думок у гуртку мають суттєвий вплив на еволюцію певних ідей, творчих методів, наукового знання. Брак, дефіцит спілкування в школі стає серйозним стримувальним чинником у розвитку її засадничих ідей, адже “ідея починає жити ... лише вступаючи в суттєві діалогічні відносини з іншими чужими ідеями” [2, 100]. Нові ідеї в мистецтві, освіті, науці, культурі загалом виникають саме на перехресті думок і поглядів, внаслідок їх взаєм-

ного співвіднесення та критики. Як писав Г. Батішев, “творчість за самою своєю суттю міжсуб’єктна. Вона є найвищою й найтоншою в людському діянні, що втілюється як робота товаришкості” [1, 436]. Організаційна будова гуртка, в основі якої лежать діалог і критика, сприяє появі нових ідей, стимулює акумуляцію нового знання. Іншими словами, школа спрямована на збереження ідеї, тоді як гурток – на її безперервну зміну і розвиток.

Описані А. Олейником ідеальні типи інституційної організації сучасної науки розкривають один з найважливіших чинників, від яких залежить характер наукових комунікацій – **чинник відносин** усередині наукової комунікативної спільноти. З ним тісно пов’язаний **чинник інформації** як центральний чинник наукової комунікації. Взагалі, проблема інформації є центральною в науковій комунікації. Обсяг інформації, накопиченої людством у різних сферах знань, є величезним і далі зростає з неймовірною швидкістю. Відомо, що понад третину свого робочого часу науковець витрачає на ознайомлення з даними попередніх досліджень в обраній галузі. Здійснення ретроспективного пошуку інформації є надзвичайно важливим для подальшого підвищення ефективності використання результатів наукової діяльності. Однак у науково-інформаційних потоках позначилась і розвивається тенденція зростання обсягу невикористовуваної інформації. За даними, наведеними Г. Добровим, від 10 до 20 відсотків науково-дослідних і проектно-конструкторських робіт можна було б не проводити, якби дослідники володіли інформацією про вже виконані аналогічні роботи. На думку Г. Добрава, “що обсяговіша історія у певного виду техніки, то менше її практично знають і то більш настійливо необхідним є її прискіпливе вивчення, орієнтоване як на теоретичні, так і на прикладні завдання” [4, 50].

Для скорочення обсягів невикористовуваної потенційно можливої інформації історично склалася система форм і методів наукової комунікації. Протягом тривалого періоду еволюції науки нові знання передавалися в усний спосіб, потім з’явилася форма наукового трактату, яку поступово почав доповнювати

письмовий обмін міркуваннями з приводу цих трактатів і викладених у них наукових ідей. Розвиток цього обміну призвів до появи на ранньому етапі розвитку науки Нового часу регулярної публікації наукових листів в особливих виданнях – наукових журналах, що стало прообразом сучасної наукової публікації у різноманітні видів і форм (журнал, стаття, монографія, рецензія, огляд, бібліографічні посилання тощо). Суттєвим нововведенням в галузі наукової комунікації стали регулярні наукові конгреси, що з середини XIX ст. плідно впливають на розвиток науки і особливо поява в XX ст. системи “вторинної інформації”, яка включає служби реферативної, оглядової та сигнальної інформації.

У сучасному вітчизняному наукознавстві систему наукової комунікації описано досить детально (Г. Добров, С. Мікулінський, М. Ярошевський). Вважають, що в науці “комунікація починається з того моменту, коли інформація вже отримана. Після цього вона піддається надзвичайно складним творчим процесам переробки, аналогів яким неможливо знайти в інших, більш стереотипних сферах передання і відтворення інформації” [9, 120]. Специфічний для науки креативний підхід – **чинник креативності** – спирається на історично виправдану систему наукових комунікацій, яка охоплює масив публікацій (первинних і вторинних) і неформальне спілкування вчених на конференціях, семінарах, конгресах, симпозіумах, з’їздах та через канали особистого спілкування, наукові диспути, дискусії тощо. Серед найсучасніших джерел інформаційного забезпечення оприлюднення результатів наукових досліджень науковий менеджмент XXI ст. пропонує, зокрема, такі форми, як інтегральні інформаційні системи (банки даних), інтернет-форуми, електронні видання, депонування рукописів тощо. Однак, дослідники констатують, що “...за всієї безперервної еволюції форм і способів наукових комунікацій і за неминучості появи в подальшому її нових і високотехнологічних форм основним предметом дослідження наукознавства, що стосуються наукових комунікацій, залишається масив публікацій, передусім первинних, тобто наукові монографії і журнали,



а також масив, що виникає під час переробки цих первинних публікацій внаслідок перекладацької, реферативної, популяризаторської діяльності” [9].

У концепції С. Мікулінського наукова діяльність постає як творчий акт, у якому невіддільно злилися два аспекти – пізнавальний і комунікативний. На думку вченого, “...на всіх етапах творчого процесу – від зародження замислу до отримання значущого результату – інтелектуальна активність ученого здійснюється засобами спілкування не лише з досліджуваним об’єктом, а й з іншими людьми... Спілкування є не просто переданням інформації, не лише передумовою творчого акту, а й його органічним компонентом. Воно має особистісний смисл і потребує включення складного механізму рефлексії – реконструкції учасниками процесу спілкування позицій один одного, без чого неможливе взаєморозуміння. Досягаючи взаєморозуміння, учасники спільної наукової діяльності просуваються в досліджуваній проблемі. Вони ведуть діалог, ефектом якого є народження нового знання” [9, 156–158].

Науково-технічний прогрес і суспільна потреба в інтенсифікації праці вчених і винахідників привели до необхідності пошуку соціально-психологічних методів стимуляції наукової творчості в сучасних умовах. До таких методів, зокрема, належать запропоновані західними вченими техніки “брейнстормінгу” (мозкового штурму), “синектики” та “морфологічного аналізу”. Методика “брейнстормінгу” поділяє творчий процес на два етапи: генерування ідей та їх критичної оцінки. Під час “мозкового штурму” його учасники протягом короткого часу продукують можливі варіанти творчого розв’язання певної проблеми, а потім добирають з них найбільш оригінальні та перспективні. Синектика як засіб інтенсифікації творчості ставить за мету виробити протягом тривалого систематичного тренування вміння знаходити несподівані асоціації, винаходити нові способи вирішення теоретичних і практичних завдань. Прибічники синектики переконані в тому, що творчому мисленню можна навчати. Що ж до морфологічного аналізу, то його, як правило, здійснює

група експертів, яка розчленовує досліджувану систему на компоненти і займається пошуком альтернативних варіантів роботи кожного компонента.

Тенденція до колективності в наукових дослідженнях, що швидко розвивається останнім часом, і налагоджена система комунікацій сприяють зростанню наукового потенціалу галузі, країни, світового співтовариства. Інформаційно-комунікаційний підхід сформувався в ХХ ст. і став органічною складовою нового напрямку наукових досліджень – наукознавства. Фундатором цього напрямку в Україні став Г. М. Добров, котрий уперше висунув і обґрунтував концепцію наукознавства як комплексної науки, результати якої мають широко використовуватися в економіці та інших сферах людської діяльності. Саме завдяки наукознавчим дослідженням були вперше порушені питання наукової політики, принципів і технологій програмово-цілового управління наукою, оцінки нових технологій, питання пріоритетів, інновацій, обміну інформацією тощо.

**Висновки.** У наукознавчих дослідженнях ХХІ ст. на перший план висунуто чинник креативності, оскільки наукова діяльність як “виробництво” ідей і прогрес знання неможливі без “включення” імперативів натхнення, творчості і творчих контактів. Чинник креативності є особливо актуальним не лише в науковій сфері, а й в освітній діяльності, адже, на думку вчених, “сьогодні має діяти виключно креативна парадигма освіти, технологія навчання якої ґрунтується на принципі “створи” замість принципу “повтори” [7, 7]. Саме креативна парадигма освіти і науки суголосна динамізму й мінливості сучасного інноваційного за типом розвитку суспільства та є здатною сформувати людину нової культури і нового типу мислення, спроможну органічно сприймати інноваційні зміни соціуму та успішно жити й творити в ньому.

**Подальші напрями досліджень.** Розгляд освіти й науки з позицій комунікації та інформаційного обміну в суспільстві створює нові практичні можливості для вивчення процесів історії, культури та явищ науково-технічного прогресу.

<sup>1</sup> Якщо оцінювати темпи прогресу за запропонованим О. Тофлером методом числа поколінь, вважаючи за середню тривалість одного покоління 62 роки, то історія людства оцінюється в 800 поколінь. З них приблизно 650 минуло в печерах, 70 – за наявності писемності, 6 – за друкованого слова, 4 – із точним вимірюванням часу, 2 – із використанням електродвигунів, а переважну більшість матеріальних цінностей, з якими маємо справу в повсякденному житті, створено протягом життя нинішнього покоління. Зараз обсяг знань, якими оперує людство, подвоюється кожні 5 років. За оцінками аналітиків Arthur Andersen, у 2020 році знання людства будуть подвоюватися кожні 72 дні.

#### Література:

1. *Батищев Г.* Введение в диалектику творчества. – СПб., 1997. – С. 436.
2. *Бахтин М.* Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. – М.: Советская Россия, 1979. – 318 с.
3. *Блах Э.* Тюбингенское введение в философию / Т. Ю. Быстрова и др. (пер. с нем.) – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1997. – 400 с.
4. *Добров Г.* Наука о науке. – 3-е изд., доп. и перераб. / Отв. ред. Н. В. Новиков. – Киев: Наукова думка, 1989. – 304 с.
5. *Донец П. Н.* Основы общей теории межкультурной коммуникации: научный статус, понятийный аппарат, языковой и неязыковой аспекты, вопросы этики и дидактики. – Харьков, 2001. – 386 с.
6. *Зинченко А.* Коммуникация как инструмент трансляции в мыследеятельности // Сб. докладов / Сост. Ю. Б. Грязнова. – Тольятти, 2000. – С. 8–16.
7. *Кремень В.* Формувати людину інноваційної культури // Урядовий кур'єр. – 28 квітня 2006 р. – № 81. – С. 7.
8. *Олейник А. И.* Дефицит общения в науке: институциональное объяснение // Общественные науки и современность. – 2004. – № 1. – С. 41–51.
9. Основы науковедения / Под ред. Н. Стефанов, Н. Яхиял, Я. Фаркаш, Г. Кребер, И. Малецкий, С. Микулинский. – М.: Наука, 1985. – 432 с.
10. *Петров М.* Язык, знак, культура. – М.: Наука, 1991. – 328 с.
11. *Пузыревский В.* Нужны ли образованию инновационные утопии? Доступно за адресою: [http://antropology.ru/ru.texts/puzirevsk/educinnov\\_23.html](http://antropology.ru/ru.texts/puzirevsk/educinnov_23.html)
12. *Фейерабенд П.* Избранные труды по методологии науки. – М., 1986. Доступно за адресою: <http://www.krugosvet.ru/articles/106/1010605/1010605a1.htm>
13. *Feyerabend P.* Consolation for the Specialist. – In: "Criticism and the Growth of Knowledge". Edited by I. Lakatos and A. Musgrave. Cambridge, 1970.