

О.О. Дольська

## МЕХАНІЗМИ НЕЛІНІЙНОЇ ТЕХНІКИ МИСЛЕННЯ В ПРОСТОРІ ОСВІТИ

**Актуальність.** Проблема формування нелінійної техніки мислення набула особливої актуальності: стихійно формується нова соціальна реальність, заснована на інтелекті, знанні, культурному і соціальному капіталах. Тому осмислення основ, а головне – механізмів формування нової техніки мислення, особливо в просторі освіти, стає як ніколи актуальним.

**Ступінь розробленості.** Аналізу техніки мислення присвячено багато літератури. Проблемі нової техніки присвячені філософські праці М. Вебера, К. Ясперса, М. М. Бахтіна, Г. П. Щедровицького, М. Мамардашвілі, В. Біблера, Р. Рорті, К.-О. Апеля, Н. Лумана, Ж.-Ф. Бодріяра. М. Раца, В. Розіна та психологічні праці В.В. Гуленка, С. Н. Родіонової, П. В. Чеснокова та ін.

**Новизна.** Процес формування нової техніки мислення прямо пов'язаний з абсолютно новим розумінням значень явищ, предметів і тощо. Ми стикаємося з абсолютно новим видом реальності – знаковим. Найчастіше ці значення “конструюються” самою реальністю, в якій “живе” той, хто звертається до цих значень.

Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить про те, що автори статей пропонують використовувати новий вид техніки мислення, а саме – нелінійну техніку. Але немає статей, де було б чітко визначено, чим саме відрізняються ці дві техніки. Особливий наголос ставлять на так зване синергетичне мислення, але ж не пояснюють умови його формування і механізми функціонування. На наш погляд, аналіз феномену нелінійної техніки мислення необхідно починати з усвідомлення того, що таке лінійна техніка, які її ознаки й умови формування. Не менш важливим стає питання впливу мислення на формування загальної картини світу. Аналіз цього кола питань дасть можливість зробити порівняльний аналіз технік і хоча б окреслити можливі механізми, на ґрунті яких зароджується нова, нелінійна техніка мислення.

Раціональність Античності, спираючись на логоцентричний розум, в загальнокультурній перспективі могла створити такий образ світу, який, на відміну від міфологічних уявлень, був достатньо логічним і несуперечливим. Епоха Модерна стала жорстко детермінованою ньютонівсько-кантианською картиною світу: свідомості підносилися реалії, які були виражені за допомогою певної термінології та одержували певне значення через зіставлення з нормами і зразками. Сформована дійсність уявлялася як єдина цілісність, як “картина світу” із жорстко прив'язаними до певних явищ, процесів і значень образами. В цей час набуває особливого значення техніка причинно-наслідкового мислення, яка і сьогодні розцінюється як найточніша, наукова, і, отже, авторитетна.

За часів епохи Модерна остаточно формується діалектична техніка мислення. Логіка розбудови “картини світу” Модерна відрізняється суворою впорядкованістю, уніфікацією, систематизацією, тобто світ цього періоду виступає як лінійно впорядкований, замкнутий Універсум, представлений “боротьбою протилежностей”.

Але вже на початку ХХ ст. Л. Вітгенштейн, М. Гайдеггер, а за ними і Р. Рорті почали “висміювати” класичну картину світу і людину, яка спирається на систематичну філософію, на універсальну сумірність світу. В центрі уваги опиняється проблема комунікації, яка сама “занурюється” в структури мови. Проблема знаходить реалізацію в аналітичній філософії Л. Вітгенштейна. Англійський філософ не зупиняється на тому, що знак і робота з ним обмежується тільки роботою семантичного характеру, тобто роботою з відновлення значення знаку відносно його об'єкта. Він підкреслює значення

прагматичного аспекту в роботі із значенням для кращого пояснення семантики знаку.

Тепер спробуємо схематично показати основні відмінності лінійної та нелінійної техніки мислення і подивимося, як ці відмінності впливають на опис смислового характеру сучасної картини світу. Для лінійної логіки Нового часу характерна впевненість в тому, що всяке (“справжнє”) знання може і повинне знайти з часом абсолютно тверді і незмінні підстави. В ній присутні навернення до аналітичності, нескінченні пошуки визначень, зведення обґрунтованості до істинності, редукція всіх мовних вживань до опису, відмова від порівняльного аргументування, прагнення до загальної математизації і тощо. Необхідно також мати на увазі, що розпорядження лінійної логіки складають ядро раціональності будь-якої епохи і разом з тим вони не є однозначними. Не існує єдиної логіки, закони якої не викликали б розбіжностей і суперечок. Логіка складається з неозорої безлічі приватних систем, а логік, що претендують на визначення логіки, у принципі, багато.

Якщо раціональність Модерна підкреслено спиралася на нормативність значень, то нелінійне мислення стоїть на інших позиціях. Ж. Делез критикує в “Логіці значення” платоніво-гегелівську традицію, в якій значення наділялося статусом трансцендентальної заданості. На його думку, проблема значення – це проблема мови, яка є знаковою системою. Значення є чимось текучим, рухомих. “Значення – це те, що виражається в пропозиції, – це безтілесна, складна і не редукована ні до чого іншого сутність на поверхні речей, що є чистою подією” [1, с.37]. Значення водночас є і подією, і со-буттям: подією, оскільки воно є включеним в систему відносин мови і речей, а со-буттям – через свою причетність до Буття.

Представники Постмодерна розцінюють мислення як таке, яке реалізує себе поза традиційних функціонально-семантичних опозицій. Ці опозиції (бінарismi) в класичній і некласичній культурі виступали як фундаментальні осі розумового простору. Критикуючи бінарисм, Ж. Делез переосмислює поняття “відмінність”: на його думку, саме відмінності утворюють деяку вісь відносин, позбавлену організуючого, упорядкованого центру. В розумовому просторі Постмодерна значення розуміється не як іманентний об’єкт, а як результат довільно реалізованих дискурсивних практик. Конституювання якої б то не було картини реальності можливо двома шляхами. Перший звернений до симуляції, а другий пов’язаний із довільним абстрактним моделюванням реальності як нефінальної процесуальності.

Перший шлях найяскравіше представлений у філософії Ж.-Ф. Бодріяра, для якого дійсність починається і закінчується версією, наданою засобами масової інформації, де знаки тільки симулюють реальність [2, 3]. А друга позиція дуже точно охарактеризована Н. Луманом, який підкреслює невичерпність значень [4].

Взаємодіючи один з одним, створюється простір смислової інваріантності, яку неможливо “передбачати” з погляду смислової визначеності. Логіка старого типу мислення порушується, а ситуація події стимулює зіткнення різних значень. Натомість легітимною стає різноманітність і непередбачуваність, що приводить до активізації не тільки логічного, але і образного, і інтуїтивного.

Ми пропонуємо розглядати лекцію, семінар як подію, щоб проаналізувати особливості становлення мислення студента. Мислення, як і досвід людини, має якусь подвійність. П. Рікер знайшов кардинальну подвійність людського досвіду і мислення: “через свій зв’язок із об’єктом він – сприйняття, але водночас і активність, оскільки властивий увазі, що вільно орієнтується” [5, с. 134]. Спираючись на метод подвійності мислення, П. Рікер пропонує мислення розглядати як таке, яке витягується із самого себе і спрямовується вперед, до рушійного значення, джерело якого знаходиться попереду суб’єкта.

Мислення студента має характер подвійності і в той же час воно унікальне, одиничне. Наявність подвійності мислення можна пояснити його постійним контактом із викладачем, що дозволяє нам присвоювати студенту статус “гібрида”. Визначення його як

“гібрида” ми взяли із соціологічних наук. Йдеться про формування моделі колективу, за допомогою якої “витісняються” суб’єкт-центристські концепції колективу [6]. А. Пікерінг, аналізуючи симетрію “об’єктивного” і “суб’єктивного”, звертається до метафори “вальці практики”. При цьому він активно використовує онтологічні поняття “опір” і “пристосування” [6]. А. Пікерінг пропонує розглядати будь-який факт як гетерогенну подію – унікальну комбінацію “зусиль” “суб’єкта”, “об’єкта” й “мови”, де пасивні і активні елементи а ріогі не задані.

А. Б. Латур запропонував концепцію реляційної онтології і дав своє бачення суб’єкта [7]. Він указує, що природні і соціальні актори взаємно створюють один одного, обмінюються властивостями, що дає життя абсолютно новим агентам і субстанціям. Таким чином, не тільки ставиться акцент на запереченні автономії суб’єкта, але і підкреслюються ті корективи, що вносяться в концепцію “соціального конструювання реальності”, в якій суспільство само себе конструює. Конструкцію Б. Латур порівнює із креативним процесом безперервного народження унікальних подій, а об’єкт розглядає як детермінований системою відносин, тому і отримує назву “гібрид” [7]. Це поняття набуває у філософії освіти особливого методологічного значення [8].

Ми можемо, спираючись на дану методологію, розглядати мислення студента як подвійне не тільки через спілкування із викладачем. Є ще й соціум, який визначає подвійність мислення. На підтвердження цього Ст. Тулмін звертає увагу на соціальний аспект раціональності і підкреслює її зв’язок із “колективним вживанням”. “Ми повинні почати з усвідомлення того, що раціональність – це атрибут не логічної або концептуальної системи як такої, а атрибут людських дій або ініціатив, в яких тимчасово перетинаються окремі набори понять” [9, с. 141]. В результаті “перетину понять” відбувається зіткнення різних значень.

Зіткнення культурних значень можна пояснити тим, що традиційна логіка є логікою понять, заснованою на певних ідеалізаціях. Традиційна логіка нехтує периферією, що оточує ядро всередині потоку мислення, наполягаючи на постулаті ясності й помітності понять. Але в результаті повсякденного досвіду логіка в її традиційній формі не може дати нам те, в чому ми маємо потребу. В повсякденному житті головний інтерес мислення націлений на відношення периферій, які оточують ядро мислення і пов’язують ядро з дійсною ситуацією мислячої людини. Ще А. Шютц звертав увагу на те, що “наші повсякденні вислови направлені не на досягнення формальної значущості в певній сфері, яку міг би визнати хто-небудь ще, як це має місце в логіці, а на здобуття значущого тільки для нас знання і досягнення наших практичних цілей. В цьому відношенні і лише в цьому, безперечно, є обґрунтованим принцип прагматизму. Це опис стилю повсякденного мислення, а не теорії пізнання” [10, с. 176–177]. Освіта – це динамічний процес, який має енергію становлення. Ця енергія виникає завдяки діалогу між викладачем і студентом, культура яких “включає різноманітні смислові відтінки, причому кожний з них має право на своє існування” [11, с. 297].

Як правило, повсякденність виступає як смисловий континуум, ядро якого становить стійкий соціокультурний контекст. Учню на перший погляд здається, що всі смислові можливі варіанти відомі, продумані і не викликають жодних проблематичних ситуацій. Насправді це суб’єктивна думка, що виникає із суб’єктивного “Я-центру”. Якщо рухатися до його периферії, то породжуваний значенням простір стає менш щільним для значення, що є звичайним значенням-норми. Це і створює умови для можливого перемикання свідомості на іншу область значень. Тут, в маргінальних зонах, відбувається, якщо використовувати термінологію Ю. Лотмана, вибух невідповідності між “очікуваним” значенням і його реальною інтерпретацією. “Момент вибуху є моментом непередбачуваності. Непередбачуваність не слід розуміти як безмежність і нічим не визначені можливості переходу з одного стану в інший” [12, с. 108]. Момент вибуху можливо розглядати як активізацію рефлексії, коли відбувається перетин розсіяних значень повсякденності, що розцінюються як нерухомі, і народження нових значень.

Розумовий процес в результаті такого вибуху робить свого роду стрибок, після якого свідомість розширює свій зміст завдяки залученню до нових значень і їх усвідомлення. Нам необхідно додати: такі стрибки сприяють удосконаленню смислової семантики завдяки розширенню прагматичної спрямованості понять.

На наш погляд, в освіті гетерогенна подія зустрічі “викладач – студент” сприяє формуванню загостреного мислення, пошуку нестандартного рішення при зіткненні різних смислових значень. Це якась прикордонна зона для здійснення рефлексії над різними значеннями. Створюючи ситуацію нестійких повсякденних значень за допомогою, наприклад, проблемних або парадоксальних ситуацій, учень не в змозі вирішити їх на основі наявного досвіду. Освітній потенціал такої проблемної ситуації виявляється в тому, що сама ситуація-подія лекції, семінару, спілкування сприяє руйнуванню “стабільного” смислового наповнення і переводить студента в новий соціокультурний вимір, коли порядок, який визнається незмінним, здається дивним. Це веде до того, що попередні значення втрачають свою “заданість”, легітимність. Все це не може не підштовхувати студента до перегляду своїх поглядів, що доводить до ситуації здивування і сумнівам, які в комплексі сприяють культивуванню уяви. Учень може комбінувати в контексті своєї життєвої практики, наприклад, математику з фізикою, біологію з хімією, менеджмент із політикою, традицію з новацією і тощо.

Отже, зараз ми переходимо до аналізу тих механізмів, завдяки яким ми можемо говорити про становлення нелінійної техніки мислення. Саме смислові зіткнення сприяють прагненню культивувати імпровізацію, уяву, аналогію. На цю особливість мислення звертав увагу Ж.-Ф. Ліотар. Він підкреслював значення уяви в новому мисленні, називаючи його паралогією: паралогія – “діяльність, що диференціює, або уява” [13, с. 386]. Він висував жорстку вимогу до постмодерністської наукової прагматики приймати паралогію, тому що вона сприяє виробництву нових ідей, творчому натхненню, відмові від стереотипного мислення [13, 386]. Епоха Постмодерна “задає” абсолютно нову організацію знань: уміння сполучати в одному рядку такі дані, які у принципі вважалися непоєднаними. Такий процес і отримує у Ж.-Ф. Ліотара найменування “уява”. В той же час залишається в силі теза про те, що “освіта сприяє затвердженню принципу реальності, за яким наша уява відображає дійсність” [14, с. 351].

Ще одним механізмом може бути імпровізація. Всяку імпровізацію супроводжують суперечливі обставини та протилежні бажання і потреби. Вона вважатиметься успішною в тому випадку, якщо зуміє їх синтезувати, якщо зуміє подолати опір реального, того, що не додалося традиційними і рутинними засобами. Адже імпровізація спирається на динамізм бажань і переконань, а тому дозволяє емансипувати чуттєвість, особистісні схильності й переваги, вважаючи, що саме вони і створюють необхідні умови для самопобудови, для подолання тієї реальності, яка перешкоджає самореалізації. До речі, уява, що імпровізує, допомагає учню знаходити в речах або порядках щось ідентичне і, нарешті, сумістити те, що розглядалося раніше як несумісне.

На наш погляд, у новому мисленні відбувається активне використання аналогії, але в абсолютно новому ракурсі. Аналогія виступає як серія ототожнень, її функція зводиться до порівняння. Натомість “гра” з аналогією дозволяє розгортати речі в їхній перспективі, що відповідає духу нового сприйняття світу: останній завжди як би стає, як би знаходиться в ремонті – звідси необхідність його перспективного бачення. В нелінійній техніці мислення аналогія поєднується з імпровізацією: вона перериває дію символічних рядів, тяжіє до комбінаторики, відбирає щось, що було звичним і пропонує замість цього нове у вигляді незвичайного поєднання. Для імпровізації є характерним пошук незвичайних засобів виразу, вона епатажна і цим приголомшує. Але вона відповідає бажанням, тому і засоби її виразу адекватні цим бажанням. Вона не ігнорує і інші імпровізації, а випробовує на собі їхній вплив.

Подія лекції може сприяти і навчанню пошуку проблем. Нове мислення просуває студента до абсолютно нових завдань. Наша спроба пояснити роботу мислення із

значеннями в ситуації події спирається на дослідження Ю.М. Лотманом комунікативного акту. Він розглядає зіткнення двох знакових систем, але в різних ситуаціях. У першій ситуації цінність будь-якої системи визначається простою передачею інформації, при цьому система орієнтована на максимальне розуміння: джерело нерозуміння значення розглядається як перешкода. У другій ситуації – цінність системи визначається нетривіальним зсувом значення, який не заданий певним алгоритмом, хай навіть і його трансформацією. Можливість створення нових значень “визначається як випадками і помилками, так і відмінністю і неможливістю перекласти коди початкового тексту і того, у напрямі якого створюється той, що націлений на перекодування” [15, с. 581–582]. Ю.М. Лотман запропонував дві системи смислотворення. Вони мають біполярний характер: одна є як якимось генератором дискретних текстів-значень. Обсяг значення при цьому збільшується за принципом лінійного приєднання сегментів. Другу Ю.М. Лотман описує як “генератор недискретних текстів-значень, які збільшують смисловий обсяг за принципом аналогового розширення” [15, с. 585].

“Проходячи” через “подію смислотворення”, значення на виході утворюють єдиний багатосаровий текст і навіть якесь самозростання значень. Обидві системи впливають одна на одну: лінійна організація значень “породжує концепцію лінійного часу, правило причинності, відчуття історизму і інші уявлення” [15, с. 585]. А ідея подібності зв’язується із “циклічним часом і різноманітними формами аналогового мислення – від містичного до математичного” [15, с. 585].

Різне оформлення лекцій, їх побудова і завдання, які ставляться викладачем, підводять нас до роздуму про конструктивну і деструктивну роль раціональності (техніки мислення). Конструктивною раціональністю буде за двох умов. Перша вимога зводиться до того, щоб лекція орієнтувалася на комунікативний розум. Друга – звернення викладачем до постановки і конституювання проблеми. Причому лекція може націлювати на пошук рішення проблеми, а може орієнтувати на створення контексту, в якому можливий не тільки її пошук, але і її постановка. А постановка проблем розцінюється як творчість, як імпровізація. При цьому її “відкриття” може бути абсолютно несподіваним для студента. Моделювати ситуацію несподіванки, непередбачуваності, яку викладач і студент повинні максимально використовувати, достатньо складно. Це визначається майстерністю викладача. Про такий інтелектуальний героїзм розуму при “породженні” значень та інтерпретацій і писав Х.Л. Борхес.

“Винахід” проблем стає завданням нелінійного мислення. Студент на основі рефлексії свого досвіду, знань і культури “іншого” (або значень іншого, в даному випадку викладача), вибудовує “можливі” світи, в яких відбувається зіткнення двох і більше світів, культур. У такій ситуації студент опиняється перед вибором можливого знання як собуття пов’язаних світів. Навчаючись будувати можливі світи, студент напрацьовує освітню компетентність, а також здатність осмислення світу з позиції його різноманіття і багатоваріантності. Завдання викладача в цьому випадку зводиться до уміння “викликати ефект згоди-незгоди, розумовий катарсис, інтелектуальне осяяння” [16, с.72]. Студент раптом осягає те, що можна мислити і так, і інакше, що “мислення містить усередині себе протимислення і цим нескінченно розширюється сама сфера думки” [16, с. 72]. Кожна думка, до якої студента “підводить” викладач є однією з небагатьох можливостей, є точка дотику протилежних полюсів. Внутрішньою напругою протимислення думка зрощує саму себе, щоб дати поштовх розумовому всесвіту, що розширюється. “Мислення є виробництво можливого з дійсного. Дійсність, що бомбардується випромінюванням думки, розпадається на міради можливостей” [16, с. 72].

Кожний текст-значення здатний знаходити найнесподіваніший і раніше неочевидний зміст і асоціації, отже, ми можемо стверджувати, що ситуація “події” навчальної форми в кожному разі є унікальним зсувом значення по осі утримуваного мисленням колись нормованого значення і ізоморфно спостережуваного переміщення фокусу його семантичного варіювання. Ми можемо говорити про те, що значення саме по

собі, узятє ізольовано, не виробляє нових значень. Кризь нього повинно бути пропущене інше значення, що реалізується в ситуації події: мислення не може “працювати” в ізоляції. Ю.М. Лотман наводить як приклад визначення розумної душі, яке дав Геракліт Ефеський: “Псіхеї властивий логос, що зростає самотужки” [15, с. 583], підкреслюючи значення феномена “події”, яке, під впливом “іншого” мислення, генерує творчі можливості студента.

### Висновки.

Формується нова техніка мислення, що припускає враховування непередбачуваності як домінуючої характеристики сучасного світу. На сучасному полі освіти повинні використовуватися такі механізми мислення, як уява, імпрровізація та гра з аналогією. Подію зустрічі викладача зі студентом необхідно орієнтувати саме на ці механізми, що сприяють формуванню нелінійної техніки мислення. Культурне ж виробництво значення понять націлено на роботу інтерпретатора з метою відновлення логіки символів, слів, жестів, щоб “вписати” їх в культурні структури, що породжують їх же.

**Список літератури :** 1. *Делез Ж.* Логика смысла / Ж. Делез // Делез Ж. Логика смысла. Фуко М. *Theatrumphilosophicum*; [пер. с фр. Я. Я. Свирского; науч. ред. А. Б. Толстое]. – Фр. – М.: Раритет, Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 480 с. 2. *Baudrillard J.* *Delasduction* / Baudrillard Jean. — Paris: Denoel, 1979. – 243 p. 3. *Baudrillard J.* *In the Shadow of the Silent Majorities (Semiotext(e) / Foreign Agents)* / J. Baudrillard; [translated by Paul Foss, John Johnson and Patton]. –New York: A K Pr. Distribution, 1994. – 128 p. 4. *Луман Н.* Общество как социальная система / Н. Луман; [пер. с нем. А. Антоновский]. – М.: Логос, 2004. – 232 с. 5. *Вдовина И. С.* Исследуя человеческий опыт / И. С. Вдовина // Рикер Поль. Герменевтика. Этика. Политика. Московские лекции и интервью; [пер. с фр.]. – М.: АО “КАМП”; изд. центр “Academia”, 1995. – С. 128 – 159. 6. *Pickering A.* The objects of sociology: a response to Breslau’s “Sociology after humanism” / A. Pickering // *Sociological theory*. – N.Y., 2000. – Vol. 18. – N 2. — P. 308 – 316. 7. *Latour B.* *Pandora’s hope: essays on the reality of science studies* / B. Latour. — Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999. – 324 p. 8. *Дольская О. А.* Роль образования в процессе формирования субъекта социального идеала науки/ О.А. Дольская // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 1. – С. 16 – 20. 9. *Тулмин Ст.* Человеческое понимание / Ст. Тулмин. – М.: Прогресс, 1984. — 327 с. 10. *Шютц А.* Проблема рациональности в современном мире / А. Шютц // Смысловая структура повседневного мира: Очерки по феноменологии социологии; [пер. с англ. А. Я. Алхасов]. – М.: Общественное мнение, 2003. — 334 с. 11. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с. 12. *Лотман Ю. М.* Культура и взрыв / Лотман Ю. М. // Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб. : Искусство – СПб, 2000. – С.12 – 149. 13. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние Постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар // Постмодерн в философии, науке, культуре: Хрестоматия; [сост. В. И. Штанько, И. З. Цехмистро, В. Н. Сумятин]. – Харьков: СИМ, 2000. – С. 369 – 387. 14. *Norris Ch.* What’s Wrong with Postmodernism? Critical Theory and the Ends of Philosophy (Parallax: Re-visions of Culture and Society) / Ch. Norris // The Johns Hopkins University Press. – December 1, 1990. – New York; London: Harvester Wheatsheaf. — N.Y.: The Johns Hopkins University Press, London: Harvester Wheatsheaf, 1990. — 296 p. 15. *Лотман Ю. М.* Мозг – текст – культура – искусственный интеллект / Лотман Ю. М. // Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство – СПб., 2000. – С. 580 – 589. 16. *Эпштейн М. К.* Философии возможного. Введение в посткритическую эпоху / М. К. Эпштейн // Вопросы философии. – 1999. – № 6. – С. 59 – 72.

**Bibliography (transliterated):** 1. Delez Zh. Logika smysla / Zh. Delez // Delez Zh. Logika smysla. Fuko M. *Theatrumphilosophicum*; [per. s fr. Ja. Ja. Svirskogo; nauch. red. A. B. Tolstoe]. – Fr. – M.: Raritet, Ekaterinburg: Delovaja kniga, 1998. – 480 s.

2. Baudrillard J. *Delaseducation* / Baudrillard Jean. — Paris : Denoel, 1979. — 243 r. 3. Baudrillard J. In the Shadow of the Silent Majorities (Semiotext(e) / Foreign Agents) / J. Baudrillard; [translated by Paul Foss, John Johnson and Patton]. — New York: A K Pr. Distribution, 1994. — 128 r. 4. Luman N. *Obwestvo kak social'naja sistema* / N. Luman; [per. s nem. A. Antonovskij]. — M.: Logos, 2004. — 232 s. 5. Vdovina I. S. *Issleduja chelovecheskij opyt* / I. S. Vdovina // Riker Pol'. *Germenevtika. Jetika. Politika. Moskovskie lekicii i interv'ju*; [per. s fr.]. — M.: AO "KAMP"; izd. centr "Academia", 1995. — S. 128 — 159. 6. Pickering A. The objects of sociology: a response to Breslau's "Sociology after humanism" / A. Pickering // *Sociological theory*. — N.Y., 2000. — Vol. 18. — N 2. — P. 308 — 316. 7. Latour B. *Pandora's hope: essays on the reality of science studies* / B. Latour. — Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999. — 324 r. 8. Dol'skaja O. A. *Rol' obrazovaniya v processe formirovaniya sub#ekta social'nogo ideala nauki* / O. A. Dol'skaja // *Teorija i praktika upravlinnja social'nimi sistemami: filosofija, psihologija, pedagogika, sociologija*. — 2009. — № 1. — S. 16 — 20. 9. Tulmin St. *Chelovecheskoe ponimanie* / St. Tulmin. — M.: Progress, 1984. — 327 s. 10. Shjutc A. *Problema racional'nosti v sovremennom mire* / A. Shjutc // *Smyslovaja struktura povsednevnogo mira: Oчерki po fenomenologii sociologii*; [per. s ang. A. Ja. Alhasov]. — M.: Obwestvennoe mnenie, 2003. — 334 s. 11. Bibler V. S. *Ot naukoucheniya — k logike kul'tury: dva filosofskih vvedeniya v dvadcat' pervyj vek* / V. S. Bibler. — M.: Politizdat, 1991. — 414 s. 12. Lotman Ju. M. *Kul'tura i vzryv* / Lotman Ju. M. // Lotman Ju. M. *Semiosfera*. — SPb. : Iskusstvo — SPb, 2000. — S. 12 — 149. 13. Liotar Zh.-F. *Sostojanie Postmoderna* / Zh.-F. Liotar // *Postmodern v filosofii, nauke, kul'ture: Hrestomatija*; [sost. V. I. Shtan'ko, I. Z. Cehmistro, V. N. Sumjatin]. — Har'kov: SIM, 2000. — S. 369 — 387. 14. Norris Ch. *What's Wrong with Postmodernism? Critical Theory and the Ends of Philosophy (Parallax: Re-visions of Culture and Society)* / Ch. Norris // *The Johns Hopkins University Press*. — December 1, 1990. — New York; London: Harvester Wheatsheaf. — N.Y.: The Johns Hopkins University Press, London: Harvester Wheatsheaf, 1990. — 296 p. 15. Lotman Ju. M. *Mozg — tekst — kul'tura — iskusstvennyj intellekt* / Lotman Ju. M. // Lotman Ju. M. *Semiosfera*. — SPb.: Iskusstvo — SPb., 2000. — S. 580—589. 16. Jepshtejn M. *K filosofii vozmoznogo. Vvedenie v postkriticheskuju jepohu* / M. K. Jepshtejn // *Voprosy filosofii*. — 1999. — № 6. — S. 59 — 72.

О.А. Дольская

### МЕХАНИЗМЫ НЕЛИНЕЙНОЙ ТЕХНИКИ МЫШЛЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Автор рассматривает ситуацию учебной формы, в которой складываются основы для формирования новой техники мышления. Рассуждения разворачиваются на стыке философии, психологии, педагогики, социологии. Пространство образования рассматривается как такое, в котором происходит столкновение разных смыслов при конструировании понятий, что подводит человека к новому взгляду на мир. В центре внимания автора ситуация события лекции, семинара и такие механизмы мышления, как воображение, интерпретация, игра с аналогией.

*Ключевые слова:* мышление, рациональность, пространство образования, учебная форма, воображение, импровизация, игра с аналогией, паралогия, значение, смысл.

O. Dolska

### TERMS FORMING A NEW TECHNIQUE THOUGHT IN SPACE EDUCATION

An author examines situation educational form which bases for forming a new technique thought are in. Reasonings are opened on joint philosophy, psychology, pedagogics, sociology. Space education is examined as such, which collision different senses at constructing concepts is

in, that tricks into a man to a new look on a world. In a spotlight author situation event lecture, seminar and such mechanisms of thinking, imagination, interpretation, play with the analogy.

*Key words:* thinking, rationality, space education, training form, imagination, improvisation, playing with the analogy, paralog, the value sense.

*Стаття надійшла до редакційної колегії 14.06.2011*