

УДК 141.319.8:[378.018.43:004]

DOI: 10.18523/2617-1678.2023.11-12.68-80

Козловський В. П.

<https://orcid.org/0000-0001-8302-3977>

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ Й ЗАКОНИ ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Статтю присвячено дослідженню цифрової освіти. Розглянуто особливості різних форм викладання академічних, університетських дисциплін, зокрема філософських на основі інформаційних технологій, що уможливує дистанційне навчання. Проаналізовано особливості співпраці викладачів і студентів у системі цифрової освіти, де живі, реальні індивіди функціонують як медійні персонажі. З'ясовано, що такі персонажі існують на засадах цифрової візуальної антропології, а не антропології тілесної присутності, на чому ґрунтується традиційна академічна освіта. Досліджено методичні принципи цифрової, дистанційної освіти — опосередкування, репрезентативності й рефлексивності, дотримання яких уможливує ефективне дистанційне викладання академічних дисциплін. Виявлено, що застосування цих методичних принципів передбачає дотримання певних законів цифрової освіти — належної цифрової поведінки, легітимації цифрового викладу, перманентного цифрового руху та зворотного цифрового зв'язку. Показано як переваги, так і недоліки цифрової освіти, особливо для викладання філософських дисциплін — історії філософії та філософської антропології. Розкрито, як саме викладання філософських дисциплін може бути ефективним за умов дотримання принципів і законів цифрової освіти, але з урахуванням вимог антропології присутності, яка залишається базовою передумовою будь-якого варіанта сучасного освітнього процесу. Доведено, що подолання цієї антропології потребує радикальної «дематеріалізації» учасників онлайн-освіти, що є наразі недосяжною метою.

Ключові слова: цифрова освіта, дистанційне навчання, методичні принципи та закони цифрової освіти, медіаперсонажі, цифрова гуманітаристика, антропологія тілесної присутності, онтологія, цифрова візуальна антропологія, дематеріалізація, філософська антропологія, історія філософії, розуміння, реальність, віртуальність.

Відомо, що від 2020 р. наукові дисципліни, у більшості університетів України, викладають дистанційно, з використанням різних інструментів — Zoom, Meet, Teams, Skype та інших освітніх платформ. Причина цього добре відома: спочатку — епідемія COVID-19, а з 24 лютого 2022 р. — повномасштабна війна Росії проти України, яка триває дотепер. Ці трагічні події суттєво перекомпонували освітній простір, змусивши всіх учасників навчального процесу змінювати форми роботи, навіть попри певний спротив, а то й заперечення необхідності якихось освітніх технологічних інновацій. Однак як скептиків, так і прихильників онлайн-освіти саме широкомасштабна війна змусила швидко опанувати основні технічні інструменти цієї

освіти. І це стосується як студентів, так і викладачів.

Модальності цифрової освіти

У цій розвідці вживатимемо поняття інтернет-освіти, цифрової освіти та онлайн-освіти як синонімічні поняття. При цьому треба пам'ятати, що строго концептуально між цими поняттями є відмінності, оскільки інтернет-освіта та онлайн-освіта означає те, що навчання відбувається у всесвітній мережі, з використанням її комунікативних каналів. Онлайн-освіта передбачає свідоме і послідовне використання Інтернету для організації і проведення навчальних процесу із залученням студентів у режимі

відкритого чи закритого доступу до такого навчання¹.

Щодо цифрової освіти, то у цьому випадку ми послуговуємось новітніми інформаційними технологіями, що спираються на двійкову систему числення з використанням тільки двох символів — 1 (одиниця) і 0 (нуль)². Це дає змогу кодифікувати й передавати великі масиви інформації, використовуючи різні канали і носії інформації. Цифрова освіта ефективно використовує можливості кодифікації і трансляції «освітніх подій» на відповідних носіях (дисках, флешках, картах пам'яті тощо) з метою подальшого застосування у процесі навчання. Це, так би мовити, обмежений формат цифрової освіти, бо він передбачає передавання носія інформації face-to-face або використання викладачем інформації безпосередньо, в аудиторії, під час лекцій і семінарів. Це важливий складник цифрової освіти, але вочевидь недостатній, з огляду на наявні можливості сучасних технологій.

Тож ми маємо на увазі дещо інший формат цифрової освіти — поєднання цифрових технологій зі світовою мережею, з Інтернетом. Таке поєднання дає ще одну відчутну перевагу — можливість здійснювати освітній процес у будь-якому місці, тобто проводити навчання в режимі онлайн. Власне цифрову освіту, що відбувається в режимі онлайн, із залученням певної спільноти студентів і викладачів, називають *дистанційною освітою*. При цьому треба пам'ятати, що йдеться не про якийсь маргінальне явище, а про цілком реальну, академічну, вищу освіту, що має як дисциплінарну структуру, так і тематичне спрямування. Йдеться не про лекції на якісь теми, що можуть зацікавити певну спільноту людей, які добровільно відвідують такі онлайн-заходи, маючи бажання задовольнити свою зацікавленість або збагатити ерудицію.

¹ У своїй праці певною мірою отожднюватимемо освіту й навчання, хоча, звісно, ці поняття мають як точки дотику, так і певні відмінності. Звісно, освіта є масштабнішим поняттям, аніж навчання, останнє є частиною освіти, важливою, але все ж частиною. У контексті нашого дослідження цими відмінностями можна знехтувати, не забуваючи при цьому, що за певних обставин цього робити не варто.

² У певному сенсі інформаційні технології створюють «виртуальну реальність». Проте більш точним визначенням утілення новітніх інформаційних технологій є «цифрова реальність». Вона виражається у різноманітних формах і типах конструювання реальності, одним із яких і є цифрова освіта, яка виявила свою надзвичайну дієвість завдяки залученню ресурсів Інтернету. Без цього ресурсу можливості цієї освіти були б не такими широкими й потужними, особливо за останні роки. Без усесвітньої мережі така освіта не мала б універсального характеру, а була б суто локальним явищем. Як, до речі, це і мало місце до епохи Інтернету, коли організації і навчальні заклади створювали власні мережі, поєднуючи комп'ютери, і в межах цих локальних мереж відбувались накопичення інформації (створення корпоративних баз даних) та обмін нею.

Йдеться про освітній процес, який відбувається відповідно до університетської навчальної програми та офіційного розкладу занять. Саме такий, академічний варіант цифрової, дистанційної, онлайн-освіти ми й аналізуємо у нашій статті³.

Дослідження нової освітньої реальності, що сформувалась за останні роки, спиратиметься на мій досвід університетського викладання різноманітних філософських дисциплін для студентів-філософів (причому у моєму випадку йдеться про студентів старших курсів — 3 курсів бакалаврату та 1–2 курсів магістерських програм). Тож маю змогу виявити і сформулювати сутнісні моменти — ті методичні принципи, що є основою, засадами філософської онлайн-освіти, становлять її відмінність від традиційної освіти, яка базувалась на «живому» аудиторному спілкуванні викладачів зі студентами.

Дещо умовно ці принципи можна розглядати як «трансцендентальні передумови» інтернет-освіти, дотримання яких уможливило її розгортання у просторі й часі, де й відбуваються освітні події, що відрізняються від традиційних освітніх подій, причому ці відмінності мають принципове значення, і нехтувати ними не варто, якщо ми маємо намір надавати якісні «освітні послуги», як того вимагає чинне законодавство (Закон України «Про освіту» 2017 р.). Це, так би мовити, прагматичний аспект наших розмислів щодо нових методичних засад онлайн-освіти. Існує ще й епістемологічний аспект, який полягає в тому, що лише враховуючи відмінність цієї освіти від традиційної академічної, ми можемо зазирнути у «глибини» нової освітньої реальності, зрозуміти, які внутрішні спонуки «формують» її як феномен, до якого всі, хто працює у системі онлайн-освіти, мають стосунок, артикулюють цей феномен у досвіді викладання як цілком очевидну реальність.

Методика освіти, її антропологічні та онтологічні засади

Тож спочатку пригадаємо, що таке методика освіти і в чому полягає її специфіка. Методика

³ У цьому контексті треба зазначити, що ми полишаємо поза увагою форми навчання, які базуються на відеозаписах аудиторних лекцій. Це досить популярний жанр академічного викладання, проте він потребує певної режисури і зовнішнього фіксування за допомогою відповідних професійних технічних засобів і фахових навичок експлуатації цих засобів. Цифрова освіта не може обмежуватись відеозаписом лекцій, її можливості значно потужніші. Останніми роками створено велику кількість персональних інструментів, інформаційних технологічних артефактів, інтернет-платформ, що й уможливають формування цифрової освіти *par excellence*.

навчання — це сукупність активних і пасивних принципів та прийомів трансляції і засвоєння знання, що ґрунтується на інтерактивній взаємодії між викладачем (транслятором) знань і вмінь та слухачами (реципієнтами, тобто тими, хто сприймає, засвоює, інтерпретує отримані знання і вміння).

Традиційні методики викладання у закладах вищої освіти спрямовані, в основному, на навчання повнолітніх студентів, дорослих людей, що здійснили свідомий намір здобути вищу, фахову освіту⁴. Ці методики добре працюють за умов безпосереднього, живого контакту, монологу або діалогу між викладачами і студентами під час лекцій, семінарів, практичних занять. Традиційні методичні принципи імпліцитно враховують людські можливості сприйняття, усвідомлення, розуміння інформації, знання й передбачають «*ефект безпосередньої присутності*» студентів і викладачів у певному матеріальному топосі, в якому відбуваються освітні події, — університетській аудиторії. Цілком очевидно, що будь-яка методика і дидактика навчання потребує певного антропологічного знання про людину як тілесну істоту, здатну до спілкування, навчання і освіти завдяки своїй тілесній конституції, присутності у певних місцях, де й формується досвід людини, її знання та вміння. Саме завдяки місцю проведення увесь процес навчання має цілком конкретну темпоральність — аудиторні години проведення лекцій, практичних занять тощо. Людська тілесність потребує саме такої, конкретної присутності в певному місці й у певний час. На цих особливостях людини базуються традиційні форми освіти, що передбачають *присутність* у

певних місцях і у певний час всіх учасників — викладачів і студентів. Можна сказати, що традиційна методика викладання ґрунтується не лише на певній антропології, а й на певній онтології, тобто уявленні про ту реальність, її простір і час, де, власне, розгортається процес навчання. Ця онтологія тісно корелює з антропологією присутності людини у обширі світу. У кожному вимірі людського буття ми спостерігаємо таку присутність — від глобального до «університетського світу», в якому виникають освітні події. Всі ці модальності університетського життя функціонують завдяки антропології та онтології присутності людини у світі, як у матеріальній, тілесній реальності. Тож бути присутнім у аудиторії означає перебувати в певному, локальному, просторово-часовому місці, яке має власні правила існування і потребує від тих, хто до цього місця долучений (академічна спільнота), певної поведінки, певного співжиття.

Принцип опосередкування і його закони. Медійні персонажі, їхня відмінність від акторської гри у театрі й кіно

Онлайн-освіта висвітлює дещо іншу реальність (онтологію) й «іншу людину» (антропологію), які уможлиблюють освітній процес. За роки викладання онлайн стало цілком очевидним (а очевидність якогось феномену свідчить про те, що він має сенс, бо розкривається як щось самозрозуміле), що у цій новій освітній реальності діє *методичний принцип опосередкування*. Це означає, що під час онлайн-викладання ми не можемо спиратися на ефект безпосередньої присутності, оскільки немає безпосереднього контакту між викладачем і студентами. Як відомо, така присутність є антропологічною передумовою аудиторного навчання, що ефективно впливає на сприйняття і засвоєння лекційного матеріалу.

Приклад такого ефекту ми спостерігаємо у театрі, де є сцена, рампа, тобто цілком матеріальні елементи, які уможлиблюють присутність акторів і глядачів у театральному залі й завдяки яким глядач може споглядати і співпереживати все, що відбувається на сцені. При цьому майстерність акторів має вирішальне значення, оскільки саме їхня гра «втягує» глядачів у перипетії сюжету п'єси. Погоджуємось із думкою відомого німецького літературознавця, одного з фундаторів літературної антропології Вольфганга Ізера про антропологічне значення театральної постановки п'єси як базової інтенції

⁴ Важливо пам'ятати, що існує певна відмінність між шкільною методикою навчання і методикою вищої освіти. Саме тому не варто механічно застосовувати шкільну методику для підготовки студентів. Добре відомо, що шкільна методика має кілька рівнів. Для школярів молодших класів потрібен живий, візуальний контакт з учителем, і у процесі навчання ефективно діють принципи візуалізації того, що викладають на заняттях. Для старших класів зростає значення абстрактного викладу навчального матеріалу. Це, до речі, пояснює теорія стадіального формування інтелекту Жана Піаже. Відомо, що швейцарський психолог виокремлював кілька вікових стадій інтелекту: 1) сенсорно-моторну (до двох років); 2) передопераційну (до шести років); 3) конкретних операцій (до 12 років); 4) формальних операцій (до 16 років) (Piaget, 2018). Остання стадія дає змогу оперувати узагальненнями, категоріями, схемами, символами, мислити абстрактно, тобто у відриві від контексту, конкретних обставин мисленнєвої діяльності. Звісно, кожна стадія потребує специфічних методичних принципів навчання дітей, підлітків, юнаків і дівчат. Швейцарський психолог зазначав, що повнолітня людина тісно пов'язана з абстрактним мисленням, умінням оперувати серіями, схемами і моделями. Відповідно юнаки і дівчата, які, з різних обставин, не пройшли етап «формальних операцій», відчувають обмеженість своїх інтелектуальних спроможностей, а це заважає подальшому інтегруванню у складний світ людських стосунків.

драматургії, де пізнавальні конотації не мають особливого значення: «Отже, постановка не може бути епістемологічною категорією, оскільки це антропологічна модальність, яка може претендувати на статус, рівний статусу знання та досвіду, оскільки він (статус. — В. К.) дає нам змогу уявити те, через що знання та досвід не здатні зазирнути» (Iser, 1993, р. 299). Сценічні дії, акторська гра відкривають нам щось про нас самих, щось, про що ми не здогадувались до тієї події, яку ми безпосередньо спостерігаємо у певному місці і в певний час. І жодні наші попередні знання про людину і світ, наш досвід спілкування не гарантують нам розуміння того, що відбувається на сцені. Для такого розуміння потрібно «розширити» звичний досвід, змінити свої сталі уявлення про людину, для цього власне і потрібна зустріч зі сценічною постановкою, яка уможлиблює нам зустріч із тим неочікуваним, з чим ми ніколи не стикались до цієї події. Це збагачує наші уявлення про людину, дає можливість збагнути ті людські риси і якості, про які раніше ми й не здогадувались. Саме таку складну, поліфонічну партитуру сценічної постановки німецький дослідник мав на увазі, коли писав, що для розуміння того, що відбувається на сцені, нам бракує знань і досвіду.

Вочевидь інше ми спостерігаємо у кінотеатрі, де екран виконує функцію *реального бар'єра* («екранує» реальність) між тим, *що відбувається* у фільмі (сюжет, гра акторів), і тими, *хто споглядає* фільм як глядачі. Об'єднує театральну дію і кінематограф присутність акторів і глядачів в одному топосі й у спільному часі. Що ж до відмінностей, які цілком очевидні, то у театрі глядачі, незважаючи на опосередкованість сценою і рампою, зберігають безпосередній контакт з акторами. У кінематографі ж екран, як уже згадано, створює цілком реальну дистанцію між акторами і глядачами, але при цьому глядачі безпосередньо присутні в кінотеатрі, в певному місці, де на екрані розгортається сюжет кінофільму, грають актори, відбуваються певні події тощо. Отже, в обох випадках (театральна сцена і кінотеатр) маємо справу з тілесною присутністю глядачів і акторів у подіях, що відбуваються на сцені й на екрані, хоча у різній «пропорції».

У кінотеатрі немає «живої» гри акторів, а на сцені все постає у єдиному топосі, який не лише розділяє глядачів і акторів, а й об'єднує їх, що породжує у глядачів емоційне піднесення, овації, якщо акторська гра на високому професійному рівні. Ми не можемо «доторкнутися» до подій у фільмі, хоча б через рампу, безпосеред-

ньо співпереживаючи драматичним перипетіям акторської гри. У кінематографі сюжет і гра акторів неможливі без відповідних технічних засобів, що «фіксують» сюжет і гру акторів на плівку або на цифровий носій інформації. Така «фіксація» дає змогу зупинити час, бо те, що ми бачимо на екрані, це не лише сюжетний час фільму, а й час, коли цей фільм знімали, актори «зафіксовані» на плівці саме під час створення фільму. Однак ми повинні пам'ятати найголовніше: все, що ми спостерігаємо на екрані, є монтажем, тобто ми бачимо у певний спосіб упорядковані («склеєні») окремі кадри, частини відзнятого матеріалу. Звісно, монтаж визначається сценарієм фільму і режисерським задумом, його розумінням як сценарію, так і акторської гри у кожному епізоді фільму. Французький філософ Жиль Делез слушно зазначив, що «монтаж — це операція, яка спрямована на рухові образи, щоб звільнити від них ціле, тобто образ часу» (Deleuze, 1997, р. 29). Так, цілісність фільму, яка формально визначається сценарієм, а змістовно — режисерським задумом, є тією своєрідною трансцендентальною передумовою, яка уможлиблює, перш за все, сюжетний час фільму, його «рухові образи», а також час зйомок і монтажу⁵.

Однак існує ще один час, коли глядачі дивляться фільм або переглядають його знову, часто кілька разів, — і це є час глядача. Всі ці часові

⁵ Час знімання визначає сингулярні констеляції творення матеріалу фільму, натомість час монтажу визначає, якими будуть цілісність і сюжетний час фільму, бо саме монтаж компонує матеріал і надає йому цілісного вигляду. Зрозуміло, що ця цілісність є вельми умовною, оскільки, як свідчать численні приклади, будь-який відзнятий матеріал можна вибудувати інакше або переробити раніше зроблений монтаж фільму. І це буде сприйматися як новий фільм зі своїм сюжетним часом. І глядачі сприйматимуть цей фільм як щось нове, нову версію фільму — кращу або гіршу, ніж попередня, добре знайома. Це стосується і так званих режисерських версій фільмів, що подеколи дуже відрізняються від продюсерських версій, які зазвичай ідуть у кінопрокат. Усі ці версії є результатом умілого монтажу. З цього погляду майстерність компонування відзнятих частин фільму під кутом зору того цілого, яке уявляє режисер або продюсер фільму, визначає його цілісність, його сюжетний час. Це також залежить від тривалості монтажу, і найголовніше — тих темпоральних обставин, того контексту (а він завжди є темпоральним, а не статичним), коли відбувається монтаж, від того, хто його здійснює, з якими візіями цей монтаж відбувається. При цьому зважимо на те, що повністю змонтований фільм часто не збігається не лише зі сценарним варіантом, а й із задумом режисера або продюсера, оскільки монтаж, як певний темпоральний процес, змушує тих, хто ним займається (а це може бути не режисер, а монтажер), враховувати як відзнятий матеріал, зокрема акторську гру, так і смислове переосмислення цього матеріалу, яке зазвичай відбувається у процесі знімання та під час монтажу. Отже, реальні процеси знімання і монтажу можуть змінити початкові уявлення режисера, продюсера і акторів про фільм, а також про те, якою мусить бути цілісність фільму, його смислове наповнення. Уявлення про фільм на початку знімання і після завершення його монтажу можуть радикально відрізнятись.

пласти фільму впливають на його інтерпретацію, розуміння, при цьому недоцільно редукувати ці часові виміри до якогось одного, так би мовити, базового часу. Кіномистецтво «пручається» такій монолітній «часовій експансії».

У випадку цифрової освіти маємо іншу ситуацію: ми втрачаємо будь-який безпосередній контакт, натомість маємо справу з опосередкованим контактом, однак у принципово іншій модальності, аніж у сценічному мистецтві та кінематографі. Річ у тім, що дистанція між викладачем і студентами — це не сцена або екран, а складно побудована цифрова комунікативна система, у якій кожний, хто залучений до неї, має бути здатним до змін, трансформації задля того, щоб постати у новій іпостасі — як цифрові персонажі⁶. Це потребує від кожного з учасників освітнього процесу дивовижної здатності — відмовитися від антропологічної визначеності самих себе як живих істот, що провокує ще одну втрату — традиційної соціальної функції — викладача і студентів. Складно виконувати цю функцію за умов цифрової реальності, де, по-перше, і викладач, і студенти існують принципово по-новому — як певні комп'ютерні гешталти, образи; по-друге, поведінка цих гешталтів дещо відрізняється від логіки живого спілкування, визначається їхньою штучністю, що інсталює всі їхні параметри — від зовнішнього вигляду персонажів до внутрішнього структурування, візуальної репрезентації. При цьому ці інформаційні образи мають власні закони тиражування, поширення, що уможливають їхнє існування і вплив. Тобто ці гешталти втрачають силу свого впливу, якщо припиняється їх тиражування, копіювання тощо. І навпаки, інтенсивне копіювання надає навіть «старим» гешталтам нового «життя» у цифровому світі. Це, так би мовити, свідчить про потенційне входження цифрового образу у «вічність» і, водночас, можливість його звідти актуалізувати у разі потреби. Така актуалізація демонструє те, що ми, з одного боку, тиражуємо цей образ, з іншого — потребуємо його як тієї дієвої сили, спираючись на яку, ми підтверджуємо наше власне «цифрове існування». І це суперечить нашому існуванню в реальному світі, в якому ми існуємо як «втілені», скінченні, а не вічні особи. Ми «вбудовані» в конфігурації світу завдяки тому, що ми є тілесні, чуттєві істоти, для яких первинним контактом зі світом є перцепція, сприйняття, а не «чисте»

⁶ Точка дотику кінематографа й цифрової освіти — принципова, вирішальна залежність від технічних засобів. Натомість для сценічного мистецтва технічне «оснащення», звісно, є важливим, однак не має вирішального значення і не визначає якість режисерського втілення п'єси та гри акторів.

мислення, що оперує абстрактними моделями і схемами. Тож людське існування можливе як втілене, як тілесне існування в певних матеріальних, тілесних умовах, які визначаються різноманітними факторами, зокрема перебуванням «тут і тепер» — у певному місці і часі⁷. А це означає, що саме перцепція є тією формою свідомості, яка уможливило цей тілесний контакт із локальними обставинами світу, наприклад перебуванням в університетській аудиторії. Цифрова освіта елімінує обставини, пов'язані з антропологією тілесної присутності, або антропологією втілення.

Досвід викладання в системі інтернет-освіти дає змогу сформулювати певні «закони» цифрової освіти⁸. Один із таких законів — *це закон цифрової поведінки*, відповідно до якого перебування у цифровому освітньому просторі потребує від нас зміни нашої поведінки: ми повинні поводитися як *медійні персонажі*, а не як реальні викладачі й студенти, тобто як живі суб'єкти комунікативної дії.

У певному плані витоки концепту «медійні персонажі» пов'язані з визначенням особливостей функціонування концептів у філософському дискурсі Жюльєн Делеза і Фелікса Гваттарі. Згідно з поглядами цих видатних філософів, кожний концепт імпліцитно передбачає «план іманенції» (*le plan d'immanence*), а також наявність так званих концептуальних персонажів (*les personnages conceptuels*). Якщо план іманенції дещо впорядковує філософські концепти, то концептуальні персонажі — це, так би мовити, ті конотації, образи, схеми, а то й люди, що рухають ці концепти, надають їм сили, наснаги. Про це французькі філософи пишуть так: «Концептуальний персо-

⁷ Про що залежність нашого сприйняття не лише від видимих речей, а й від нашого тіла, переконливо писав французький філософ Моріс Мерло-Понті: «Можна сказати, що ми сприймаємо самі речі, що ми — світ, який мислить себе, або світ усередині нашої плоти. В усякому разі, коли визнати зв'язок тіло-світ, є розгалуження мого тіла і розгалуження світу, і відповідність його середини з моїм зовнішнім, мого серединного і його зовнішнього» (Мерло-Понті, 2003, с. 127). Французький філософ сформулював принцип хіліазму, згідно з яким ми як тілесні істоти (ми маємо плоть, а не просто фізичне тіло) переплітаємося із тілесною фактурою світу, що й уможливило наше сприйняття речей і подій світу. Сприйняття — це сенсильний і водночас осмислений контакт зі світом. Сприйняття і є артикуляцією сенсильного сенсу.

⁸ Звісно, це дещо умовні закони, оскільки вони не пов'язані з каузальними зв'язками між явищами певного класу речей, процесів природи. Ці закони онлайн-освіти діють як певні алгоритми цифрових гешталтів. Закони уможливають застосування принципів цифрової освіти до кожного виду освітньої діяльності — лекцій, практичних занять, доповідей тощо. Щоправда, кожний вид такої діяльності детермінує особливі умови застосування принципів і законів цифрової освіти. Отже, методичні принципи ефективно діють завдяки законам (правилам) їхнього застосування у просторі й часі цифрової освіти. Якщо не дотримуватись цих законів, то й принципи втрачають дієву силу, а тому й освітня подія може не відбутися.

наж не є представником філософа, а радше навпаки: філософ є лише оболонкою свого головного концептуального персонажа і всіх інших персонажів, які є заміниками, справжніми суб'єктами його філософії. Концептуальні персонажі — це «гетероніми» філософа, а ім'я філософа є простим псевдонімом його персонажів... Філософ — це ідіосинкрязія його концептуальних персонажів» (Deleuze & Guattari, 1994, р. 64). Зрештою, як зазначають філософи, концептуальні персонажі здійснюють те, що відповідає плану іманенції, тобто плану розкриття сенсу цих персонажів відповідно до імпліцитної мети їхнього існування у обставинах, що змінюються, мімікрують.

Звісно, у нас дещо інша епістемологічна ситуація — цифрова освіта, але і тут ми маємо справу зі знаннями, концептами, тобто з тим, про писали французькі філософи. Щоправда, у цифровій освіті план іманенції означає внутрішню впорядкованість концептуального викладу матеріалу згідно з метою і завданнями, планом лекції, де лектор і студенти є медійними персонажами, оскільки все, що відбувається, постає як подія цифрового формату. А це створює нову антропологічну ситуацію: ми позбавляємось тілесної присутності там і тоді, де і коли відбувається освітня подія. У цифровому форматі медійні персонажі рухають образи, схеми, відео цифрового викладання, надаючи притаманних йому рис і ознак, відокремлюючи такий процес від традиційного академічного навчання.

Оскільки цифрова освіта потребує медійних персонажів, то з цього випливає другий закон — *закон легітимації цифрової поведінки*. Ми мусимо сприймати цифрову освіту як цілком легітимний заміник «реальної», тобто аудиторної, традиційної, як нову освітню модальність, що діє цілком самостійно і потребує для свого існування деякого «темпорального проміжку». Річ у тім, що лекція, семінар тощо розгортаються як темпоральний процес, при цьому ми маємо справу не з реальним, а з цифровим часом, особливість якого полягає в тому, що цей час має здатність до повернення, що вочевидь неможливо у реальному освітньому процесі. «Повернути час» неможливо, якщо ми проводимо освітній процес у режимі онлайн, що й зрозуміло, беручи до уваги особливості такої освіти — *одночасне* перебування всіх учасників в цифровому освітньому просторі під час лекцій, практичних занять тощо. Звісно, це одночасне перебування є не реальним (у сенсі певного місця, топосу), а цифровим, де ми існуємо як медійні персонажі. Ми перебуваємо у часовій модальності

«тепер» (згідно з розкладом), а не потім, де «колись у майбутньому» відбудеться лекція, чи вона вже відбулась у минулому, тобто тематику лекції було вже розкрито на якійсь іншій лекції. Ні, всі посилання на майбутнє або минуле не мають легітимного статусу, цифрова освіта потребує актуальної освітньої події. І в цьому вона схожа на традиційні підходи, коли лекції і практичні заняття відбуваються у певний час. Принципова відмінність полягає в тому, що дистанційна онлайн-освіта не потребує певного місця, топосу, причому як для лектора, так і для студентів.

Своєрідне «повернення часу» ми спостерігаємо у відеозаписах освітніх подій, зокрема лекцій, тобто тоді, коли характерне для традиційної освіти синхронне викладання доповнюється чи навіть замінюється притаманним дистанційній освіті викладанням в асинхронному режимі. Як показує уважний розгляд специфіки академічної цифрової освіти, не онлайн-лекції і семінари є стовідсотковим цифровим продуктом, а саме відеозапис цих лекцій, оскільки відеозапис існує в модусі повернення того часу, коли лекція відбувалась як певна освітня цифрова подія. Таке повернення минулого часу, в його цифровому форматі, не лише додає минулій освітній події актуальності, а й продукує її тиражування, копіювання, розмноження. Саме ця модальність інтернет-освіти найбільш виразно демонструє дію принципу опосередкування, оскільки у цій модальності лектор функціонує як втілення цифрової реальності — медійний персонаж, і його освітня ефективність визначається вмінням підтримувати цей штучний, але вельми важливий статус. І якщо викладач не розуміє або свідомо нехтує цим статусом, що, справді, є трохи дивним і дещо незвичним, йому вкрай важко функціонувати у системі дистанційної освіти.

Принцип репрезентативності та його закон. Цифрова візуальна антропологія

Другий методичний принцип, що проглядається крізь товщу численних лекцій і практичних занять, проведених онлайн, — *принцип репрезентативності*, замість принципу емоційної виразності викладання, що пов'язано з присутністю людини у матеріальному топосі. Це означає, що у цифровому режимі викладання ми не можемо апелювати до слухача або глядача, оскільки ми обмежені у використанні звичних прийомів препарування і трансляції тематичних смислів у режимі безпосереднього спілкування, діалогу. В режимі дистанційної освіти у нас різко зменшуються можливості діяти у режимі face-to-

фасе, бо у цифровому форматі живих людських обличчя немає, оскільки у більшості випадків обличчя приховують, і для цього існують різноманітні технологічні можливості. Студенти полюбляють замість свого обличчя демонструвати аватари або взагалі маленькі «чорні квадрати», які можна тлумачити, як до вподоби, і кожне таке тлумачення має право на існування. Тож аватари або їх замітники створюють зовсім іншу реальність, де обличчя слухачів, студентів, як, до речі, і лектора, викладача не відіграють якоїсь особливої ролі, тому, хоч як це прикро, цим аспектом освітнього процесу можна знехтувати. При цьому треба визнати, що на початку роботи в дистанційному режимі відсутність хоча б «цифрових обличч» дещо напружує, збиває з пантелику, допоки ми не усвідомимо всю принципову відмінність цієї освіти від традиційної, аудиторної.

Отже, будь-яка емоційна складова лекції, без чого важко уявити аудиторні заняття, не виконує своєї функції, тому доцільно від неї відмовитись і свідомо послугоуватись під час онлайн-лекції принципом репрезентативності. Тобто все, що демонструють, має бути представлене різноманітними штучними, цифровими образами, слайдами, схемами, які супроводжують лектора, точніше, медійного персонажа. Міміка, жести, переміщення аудиторією лектора, які зазвичай супроводжують ефективне донесення тематичних смислів у «живих» лекціях, не виконують своїх функцій. У цифровому режимі ми послуговуємось іншими функціями, що детерміновані не нашими бажаннями, емоційними станами, а цифровими технологіями, їхніми можливостями. За таких передумов ефективність цифрової освіти передбачає дещо іншу антропологію. Це *цифрова візуальна антропологія*, яка позбавлена просторової, тілесної конфігурації людини й орієнтована на цифровий формат «дематеріалізованої» людини, щоправда, не цілковито, бо це вкрай важко зробити, оскільки для цього поки що немає технічних засобів⁹.

⁹ Цікаві варіанти «дематеріалізованої людини» розробляють фахівці з кіберантропології. У центрі їхньої уваги — створення технічного конструкту розумної істоти (кіборга), яка б пододала недоліки людини (зокрема її залежність від природного, живого, біологічного тіла). Завдяки цьому така істота могла б досягти нових, нечуваних раніше інтелектуальних горизонтів, тобто була б здатною сприймати і переробляти величезну кількість інформації. Про такі наміри кіберантропологів зазначають сучасні австрійські дослідники Філіп Будка і Манфред Кремсер (Budka & Kremser, 2004). За останні десятиліття ці ідеї отримали неабиякий розвиток і цілком очевидні успіхи, хоча до повного втілення мети (створення кіборга) ще дуже далеко. Одним із нових, продуктивних відгалужень кіберантропології є дослідження Cyber-Physical-Human Systems, що вивчає взаємодію кіберфізичних і людських систем, зокрема різні модальності спілкування між цими системами на різних рівнях у просторі та часі. Це необхідно з багатьох поглядів — технологічного,

Цифрова освіта моделює людину (викладача, студентів, слухачів) як штучну конструкцію, що «нагадує» людину, але насправді, за способом свого буття, це цифровий гештальт людини, який діє за межами традиційної «антропології тілесної присутності». Ця нова «нетілесна» антропологія зумовлює ще один закон функціонування інтернет-освіти — *закон цифрової «дематеріалізації»*, що встановлює кореляцію між «дематеріалізацією» викладача і студентів та їхнім ефективним входженням у цифровий освітній простір¹⁰. Точніше, цей закон демонструє прямо пропорційну залежність між здатністю людини «дематеріалізуватись», відмовитися від «антропології присутності» у матеріальному топосі, що потрібно для цифрової освіти, і повнотою репрезентації тих смислів, які артикуються у лекціях, семінарах тощо. Не може бути дієвою освіта, якщо її учасники продовжують «чіплятися» за традиційні форми навчання, водночас культивуючи інструменти цифрової освіти. Ефективність такої освіти потребує від її учасників не просто удаваної мімікрії, а справжньої цифрової трансформації. Це передбачає закон цифрової «дематеріалізації»¹¹.

У цій ситуації як лектор, так і його слухачі позбавлені будь-яких звичних кінестезисів, тілесних рухів. Принаймні кінестезиси не відіграють суттєвої ролі в дистанційній освіті. У цьому штучному світі рухи можливі як зміна цифрового зображення, слайдів тощо. І тут також діє особливий закон — *закон перманентного цифрового руху*, який визначає кореляцію між ефек-

промислового, етичного, когнітивного й освітнього. І це тим паче актуально, бо вивчення таких систем дасть змогу виявити проблеми, які ускладнюють ефективне застосування цифрової технології у навчальному процесі. Однією із таких проблем є людська втома від перебування і активної роботи у цифровому просторі (Annaswamy, Khargonekar, Françoise-Lagarrigue, & Spurgeon, 2023, pp. 403–418). Вчені вивчають різноманітні форми втоми як «деградовані когнітивні стани» (degraded cognitive states). Такі дослідження важливі і для онлайн-освіти, особливо якщо навчання постійно відбувається у цифровому форматі, що вочевидь продукує значну втому, як ментальну, так і фізичну.

¹⁰ Цифрова візуальна антропологія передбачає як дематеріалізацію людини (це, так би мовити, негативний модус), так і наявність інтерфейсу, інформаційних гештальтів, медіаперсонажів (це позитивний модус). Ця антропологія передбачає інший (нереальний) простір і час, де перетинаються різні часи (минуле, сучасне і майбутнє) і з'являється така часова модальність, як мить, — гештальт в інтерфейсі, який може відійти у «цифрову вічність». І це ще один вимір цифрової візуальної антропології — вічне існування у мережі. Навіть коли ми знищуємо якийсь файл, образ, схему, це не означає, що вони зникають у мережі. Ці образи не зникають, «не падають» у небуття, в ніщо, вони переміщуються в інший (неочевидний, неявний) вимір цифрової мережі, який за допомогою технічних засобів можна актуалізувати, щоб ці образи, файли знову увійшли у відкритий цифровий вимір.

¹¹ Онтологію цифрового світу й, відповідно, цифрової освіти необхідно всебічно вивчати, досліджувати.

тивністю викладання і рухливістю цифрового образного ряду, коли будь-який «застій», тривале використання одного образу знижує ефект цифрового викладання.

Принцип рефлексивності та його закон

Третій методичний принцип цифрової освіти — *принцип рефлексивності*: аналізують не те, що викладають, а в якій спосіб ми забезпечуємо зв'язок із тими, кому викладають, як враховують, як кажуть соціологи, ту референтну групу, що увійшла у цифровий освітній простір. І тут діє свій закон — *закон зворотного цифрового зв'язку*, згідно з яким викладач, попри свою цифрову іпостась (як медійний персонаж), мусить враховувати кореляцію між тим, що транслюється у цифровому просторі освіти, і *можливостями* засвоїти те, що викладають. Щоб з'ясувати ці можливості, а отже зрозуміти, що саме необхідно викладати, потрібен *рефлексивний аналіз* для постійного коригування викладачем того, що варто запропонувати студентам у межах цифрової освіти.

Цей закон передбачає віднайдення балансу між тим, що *необхідно* студентам викласти, розкрити, донести (а це, як відомо, визначається навчальною програмою певної академічної дисципліни), і тим, що вони *можуть* засвоїти в режимі цифрової освіти. Викладач і слухачі перебувають, з одного боку, у статусі медійних персонажів, а з іншого, цей статус не може функціонувати у повному обсязі. Для того щоб хоча б якось підвищити рівень цифрового викладу і засвоєння студентами лекційного матеріалу, потрібно весь час рефлексивно аналізувати, як відбувається виклад матеріалу, коригувати не лише зміст, а й форму та алгоритм онлайн-лекції, з особливою увагою як до якісних, так і до кількісних параметрів інформаційних гештальтів (схем, слайдів, відео тощо), тобто з увагою до того, яку саме кількість таких гештальтів потрібно підготувати, як знайти «золоту» середину, оптимальне співвідношення між кількісними і якісними параметрами інформаційних гештальтів.

Антропологічні межі цифрової освіти

Постає запитання: що *обмежує* ефективну дію принципів і законів цифрової освіти? З огляду на вже сказане, відповідь досить очевидна: антропологія тілесної присутності, яку неможливо повністю подолати засобами цифрової візуальної антропології, що тяжіє до презентації людини у вигляді медійних персонажів, здатних до будь-

яких перетворень, мімікрії, гештальтів, їхнього руху в межах цифрової освіти. Остання, зіштовхнувшись із антропологією присутності, виявляє свої межі, які поки що подолати неможливо. Це спрацьовує на різних рівнях, зокрема на рівні продукування, поширення і, головне, осмисленого сприйняття інформаційних гештальтів.

Проте варто підкреслити чималі успіхи цифрової освіти у царині математичних наук, що вочевидь зрозуміло, з огляду на специфіку математичного знання. Про це пишуть численні дослідники, зокрема в одній з останніх розвідок намагаються різними способами переконати в тому, що цифрова ера зміщує центр освітніх зусиль, навіть у математичних науках, із формування у студентів твердих знань і вміння вирішувати складні завдання для розвитку математичних компетенцій. Про це відомі сучасні дослідники особливостей цифрової математичної освіти Уффе Томас Янквіст і Ейріні Гераніу пишуть так: «Математична освіта пережила дві досить різні, але пов'язані між собою “зміни парадигми”». Перша пов'язана з масовим упровадженням цифрових технологій (DT) у процес викладання та вивчення предмета, ... друга пов'язана з переходом від традиційної уваги до опанування навичками та знаннями до турботи про засвоєння та розвиток математичних компетенцій» (Jankvist & Geraniou, 2020, p. 1). І в цьому плані, як підкреслюють науковці, цифрова освіта досить вправно виконує свою роль, тобто така освіта спрямована на компетенції, вміння студента орієнтуватися і шукати потрібні знання, а не набуття знань і вмінь як певного твердого «канону».

Мабуть, якщо вести мову не про тверді знання, а про так звані компетенції, з цим можна погодитись, принаймні такий мотив можна покласти як мету цифрової освіти. Навички орієнтуватися в певній царині наукового знання, вміння шукати відповіді на запитання, а не апелювати до раніше набутих знань як твердої підстави для відповідей на ці запитання, — це і є те, що може запропонувати цифрова освіта. Принаймні автори процитованої збірки намагаються нас у цьому переконати. Якщо з цим погодитись, а для цього є певні підстави, то треба визнати, що це стосується не лише математичної, а й, можливо, і гуманітарної, філософської освіти. Невипадково в останні роки стало популярним таке поняття, як «цифрова гуманітаристика» (Digital Humanities).

Доречно згадати ще одну цікаву і вельми продуктивну розвідку, в якій, зокрема, підкреслено особливість цифрової гуманітарної освіти: «Найкраща цифрова гуманітарна педагогіка та дослідницькі проекти навчають студентів як

“читати”, так і “писати” у цих новітніх риториках, а також розуміти, як вони змінюють і переробляють гуманітарне знання. Це означає розвиток критичної інформаційної грамотності, достатньої для того, щоб охоплювати графічний дизайн, візуальний нарратив, медіа, що орієнтовані на певний час розгортання, а також розробку інтерфейсів (а не просто механічне запам’ятовування якогось готового продукту). У другій половині ХХ століття така грамотність розвивалась спонтанно. Тепер вона переміщується в центр, оскільки поява цифрових гуманітарних наук передбачає переосмислення гуманітарного знання як генерувальної установи, де студенти й викладачі однаково створюють речі під час навчання та проведення досліджень, генеруючи не лише тексти (у формі аналізу, коментаря, оповіді, критики), а й зображення, взаємодії, крос-медійні побудови, програмне забезпечення та платформи» (Burdick, Drucker, Lunenfeld, & Presner, 2012, p. 10). При цьому дослідники згадують проблеми цифрової гуманітарної науки і освіти, які потрібно розв’язати: «Проблеми стосуються вирішення фундаментальних питань, зокрема: як навички, що традиційно використовують у гуманітарних науках, можна змінити в термінах мультимедіа? Як і хто визначить контури культурно-історичної пам’яті в цифрову еру? Як такі практики, як цифрові оповіді, можуть збігатися з усною чи друкованою розповіддю або відрізнятись від них? Яке місце гуманітаристики у мережевому світі? Що тепер визначають цифрові гуманітарні науки?» (Burdick, Drucker, Lunenfeld, & Presner, 2012, p. 122). Ці проблеми, на думку науковців, потребують активного вивчення, оскільки від цього залежать подальші успіхи цифрової науки й освіти. Натомість неналежна увага до цих питань може суттєво стримувати розвиток цифрової освіти.

Серед сучасних авторів є вельми оптимістичні дослідники. Наприклад, відома американська науковиця Кетрін Гейлз зазначає: «Мабуть, найважливішим ... є відчуття, що світ у вас під рукою. Здатність доступу та пошуку інформації в глобальному масштабі має значний вплив на те, як людина думає про своє місце у світі» (Hayles, 2012, p. 2). Цифрова реальність, всі її прояви, на думку дослідниці, потребують суттєвої трансформації людини, її своєрідного добровільного «єднання» з інформаційними технологіями: «Наші взаємодії з цифровими медіа втілені, вони мають тілесні ефекти на фізичному рівні... Що більше людина працює з цифровими технологіями, то більше починає цінувати здатність мережевих і програмованих машин виконувати складні когнітивні завдання, і то більше

клавіатура здається продовженням її (людини. — В. К.) думок, а не зовнішнім пристроєм, на якому можна друкувати. Саме тоді втілення набуває форми розширеного пізнання, в якому людські дії та думки об’єднані в мережі, які виходять за межі настільного комп’ютера у навколишнє середовище» (Hayles, 2012, p. 3). Як бачимо, досить оптимістичне бачення стану і перспектив розвитку цифрових медіа.

Загалом можна погодитися з таким аналізом ситуації, що склалася у царині цифрової науки і освіти. Справді, впадає у вічі суттєве зростання «відцифрованості» сучасних студентів, особливо останніми роками. І це стосується всіх наукових дисциплін. Цим дехто з викладачів залюбки користується, помилково вважаючи, що у цьому і полягає їхня функція в онлайн-освіті. Проте у цьому випадку ми зіштовхуємося з певним парадоксом: нарощування кількості та якості інформаційних образів не покращує засвоєння матеріалу лекцій, а у певному сенсі погіршує.

Досвід дистанційного викладання демонструє, що студенти не здатні всі ці образи і схеми не лише адекватно та «швидко» осмислити (бо у цифровому світі рух інформаційних гештальтів має бути регулярним, швидким і послідовним, згідно із законом цифрового руху), а й якось візуально сприйняти, «побачити», що саме на цих схемах і слайдах зображено, що це за поняття, категорії, як їх належить розуміти, який між ними зв’язок, і що найголовніше — як цими поняттями та ідеями можна скористатися у власному бутті, яке, поки що, відбувається на межах цифрової реальності.

Цифрове викладання філософії. Що є метою: знання чи компетенції?

Практика викладання філософських дисциплін, зокрема історії філософії, свідчить, що недоцільно покладатись на велику кількість гештальтів, навіть майстерно виготовлених, бо є небезпека «перевантаження» цифрового освітнього процесу інформаційними образами, схемами, що породжує «ефект відторгнення», оскільки студенти не мають можливості адекватно сприймати, аналізувати їхні смисли, — а це для філософської освіти є найголовнішим.

Дистанційне викладання історії філософії студентам-філософам НаУКМА виявило одну дидактичну проблему: молодим людям важко сприймати велику кількість інформаційних образів, схем, попри те, що цифрова освіта дає змогу створювати і демонструвати різноманітні цифрові схеми, графіки і слайди, в яких, наприклад, і «Критика чистого розуму» Іммануїла Канта,

і «Вчення про науку» Йогана-Готліба Фіхте, і «Система трансцендентального ідеалізму» Фрідріха Шеллінга, і «Феноменологія духу» та «Наука логіки» Георга Гегеля, або ж «Світ як воля та уявлення» Артура Шопенгауера чи «Філософія несвідомого» Едуарда фон Гартмана, як і інші філософські трактати, що можуть бути репрезентовані у вигляді слайдів і схем досить повно. Наприклад, цифровий (візуальний) виклад основних понять «Феноменології духу» можна побудувати кількома шляхами. Один зі шляхів передбачає створення цифрової схеми понять цього трактату у вигляді «драбини», згідно з принципом самого Г. Гегеля, — від абстрактних понять (свідомість, її чуттєва достеменність тощо) до «конкретного поняття» (Абсолютне знання). Таку цифрову концептуальну «драбину» сформувати доволі легко, оскільки цей трактат побудований досить симетрично, тобто всі поняття згруповані відповідно зі схоластичною тріадою — теза, антитеза, синтеза. Є й інший шлях цифрового викладу «Феноменології духу» — концентричними колами, коли в центрі (менше коло) розташоване «конкретне» поняття «Абсолютне знання», а у ширших колах (їх може бути від двох-трьох до десяти) — абстрактніші поняття цього трактату. Постає запитання: чи допомагають ці шляхи (звісно, можуть бути й інші схеми викладу) досягти мети й завдання лекції — розкрити головний зміст «Феноменології духу», не лише показати студентам схему категорій, а й з'ясувати смислові зв'язки, хоча б основних понять цієї праці.

Це стосується і теоретичних дисциплін, наприклад філософської антропології, де без активного розкриття викладачем (медійним персонажем) сенсів, змісту таких понять, як свобода, світ, буття, людина, тілесність, персона, існування, культура, інтерсуб'єктивність, спілкування тощо, неможливо уявити більш-менш прийнятне викладення базових концептів цієї дисципліни.

Досвід цифрового викладання свідчить, що навіть якщо нарощувати повноту цифрового викладення філософських дисциплін, увесь час оновлюючи інформаційні образи, створюючи досконаліші, докладно «пророблені» слайди, ми не матимемо впевненості в успішності нашої діяльності. На нас чатує небезпека, що цей потік інформаційних гештальтів перетвориться на добре підготовлену базу даних, а не на лекцію у режимі онлайн. Звісно, таку базу даних можна розглядати як важливий результат опрацювання певної історико-філософської теми, однак не це є метою лекції, а, як відомо, саме мета визначає те благо, до якого ми мусимо рухатись, докладаючи наші зусилля. Тож база даних є дещо іншим

благом, якого ми досягли всупереч нашим свідомим зусиллям, однак при цьому ми повинні усвідомлювати, що не досягли тієї мети і того блага, якого прагнули, тобто «не влучили у ціль». Навіть добре, ретельно зроблені слайди, схеми філософських понять у кращому випадку *натякають* на зміст поняття, але вочевидь його не розкривають. Цифрова ілюстрація певним чином окреслює зовнішні риси поняття, але не розкриває його зміст, сенс.

Отже, цифрову освіту варто налаштовувати на прийнятний виклад і засвоєння студентами концептуального змісту філософських дисциплін. Вочевидь досягти цієї мети вельми непросто, послуговуючись лише інформаційними образами, схемами, слайдами тощо.

Звісно, є наукові дисципліни, де закони цифрової освіти діють значно ефективніше. Досвід спілкування з викладачами різних предметів, зокрема природничого і математичного циклу, свідчить, що і для них дотримання всіх принципів і законів цифрової освіти не є панацеєю, оскільки існує низка необхідних знань і навичок, які потребують ще й експериментального, лабораторного вишкілу, а не лише схематичного цифрового зображення у вигляді слайдів, схем і графіків.

«Чиста» цифрова візуалізація філософських понять виявляє *межу* сприйняття студентами як кількості тематичних слайдів, так і осмисленого розуміння змісту тих понять. Тому дивують ті філософські лекції у форматі онлайн-освіти, коли майже увесь виклад лекційного матеріалу препаровано в інформаційні образи, слайди, коли функція лектора фактично полягає у послідовній демонстрації слайдів із «мінімальним» дискурсивним викладом матеріалу лекції. У цьому випадку лектор не виконує своєї функції медіаперсонажа, а перетворюється на такого собі «демонстратора» слайдів, якого можна замінити будь-ким іншим або й взагалі налаштувати цифрову систему на автоматичний режим демонстрації слайдів без залучення лектора. До речі, у цьому випадку і студенти також втрачають свій цифровий статус медіаперсонажів, а постають як реципієнти мало зрозумілих цифрових слайдів, тож і ними можна знехтувати. Звісно, технічно ми здатні побудувати таку автоматизовану систему «освіти», але при цьому належить усвідомити просту істину: «коефіцієнт корисної дії» такої «освіти» стрімко наближається до нуля, якщо ми маємо справу не просто з медіаперсонажами (це була б ідеальна позиція), а з людьми — викладачами і студентами (а це реальна позиція, на яку доводиться зважати, оскільки ми тілесні, живі істоти).

Ситуацію не рятують популярні «інтернет-подкасти», оскільки такі паліативи якщо й можуть допомогти у викладенні філософської тематики, то лише частково, бо подкасти не здатні замінити (як дехто з викладачів щиро вважає) належне тематичне висвітлення філософського матеріалу. Щоправда, якщо філософію не редукувати до філософської белетристики, для викладення якої достатньо демонстрації популярних відео на актуальні життєві, мистецькі, політичні теми. Звісно, і такі речі мають право на існування, ба більше, право на власне місце в інтернет-освіті, та все ж академічна філософська освіта потребує значно складніших тематичних дискурсів, які не редукуються ні до баз даних, ні до подкастів, ні до творення цифрових «коротких» текстів і вміло побудованих діалогів тощо¹². Ці форми навчання необхідні, але недостатні для формування у студентів не лише стійких знань, а й фахових компетенцій. Саме для того, щоб сформувати такі компетенції, ми й залуцаємо різні форми цифрової освіти, експериментуємо задля пошуку ефективних форм викладу *складної* філософської тематики. Це потребує від студентів не легкого і приємного перегляду слайдів або популярних подкастів (що цілком можливо, але це інший рівень освіти), а інтелектуального напруження, рефлексивного осмислення почутого і побаченого на лекціях, прочитаного самостійно, обговореного на семінарах і практичних заняттях тощо.

Дехто вважає, що існує паліатив: після дистанційного викладу певної лекційної теми «причепити» її на певному інформаційному ресурсі, так би мовити, для «закріплення» отриманих знань. Зазначимо, що такі дії мають резон, проте вельми обмежений. Така процедура фактично перетворює лекційні слайди і схеми на звичайну інформаційну базу даних (information database), до якої студенти можуть звертатись у будь-який час для її використання з будь-якою метою, і не обов'язково академічною. Бази даних постають як щось нейтральне, попри те, що зазвичай їх створюють із тематичною метою. Оця поліфункціональність є визначальною

¹² Вочевидь є сенс створити окрему навчальну програму, яка б передбачала інтенсивне використання всіх цих популярних подкастів як основи освітнього процесу. Щоправда, поки що важко визначити академічний рівень такої освіти, хоча за умов її динамічних змін, експансії цифрових медіа і цю проблему вдасться якісь шляхом розв'язати. Наприклад, у деяких європейських університетах практикують різні рівні бакалаврської освіти, і філософської також, що уможливило у різних спосіб і в різних пропорціях залучати тематичні подкасти, які створюють як викладачі, так і інші фахівці. Існує практика, коли лектор супроводжує викладення теми певними подкастами. Тривалість цих подкастів може коливатися від 10 до 25 хвилин лекційного часу.

рисуою цифрових баз даних. Саме цей аспект підкреслює сучасний дослідник Дмитро Михайлов: «Цифрові дані ніколи не є нейтральними і часто мають тенденцію використовуватися з різними цілями» (Mykhailov, 2022, с. 73)¹³.

І знову-таки, функція матеріалів лекцій як бази даних не може замінити добре побудованої онлайн-лекції, яка не обмежується інформаційними образами, а ставить за мету допомогти студентам зрозуміти смислові зв'язки у межах певної теми. А для цього інформаційні гештальти повинні увійти у смисловий контакт із вербальним викладом лектора, його рефлексивним аналізом теми. Тобто лекція у цифровому форматі потребує як інтерфейсу, гештальтів, так і голосового викладення теми. Цифрова лекція демонструє єдність у часі й водночас роз'єднання у просторі, бо всі, хто бере участь у освітній події, перебувають у різних топосах, місцях свого існування. Головним у цьому процесі є єдність візуального ряду (слайдів, гештальтів тощо) і вербальної артикуляції теми. Якщо немає хоча б одного з компонентів, це руйнує онлайн-лекцію, перетворює її на щось інше — голосовий файл без відеоряду або відеоряд (слайди, схеми тощо) без вербального аналізу. Як перший (голосовий файл), так і другий (відеоряд) варіант самі по собі не здатні виконувати повноцінну функцію онлайн-освіти. Річ у тім, що як медійні персонажі ми змушені діяти саме як актори, які грають свою роль як за допомогою голосу, так і відеоряду. Цей відеоряд і є наші рухи, кінестезиси, але у статусі медійних персонажів. Отже, учасники освітнього процесу повинні все ці матеріали як чути, так і бачити, тобто сприймати візуально. Цифрова освіта, принаймні академічна, має поєднувати ці два аспекти у певну цілісність, розуміючи при цьому, що це єднання є досить умовним, рухливим, таким, що перебуває у перманентному русі.

¹³ На думку Д. Михайлова, сучасні інформаційні технології «не є морально нейтральними, а, навпаки, є активними учасниками нашого морального життя. Цей факт змінює наше повсякденне сприйняття технологій, які ми використовуємо, і показує, що технологічні артефакти є не просто пасивними інструментами, а, навпаки, активно формують наше моральне життя» (Mykhailov, 2022, с. 73). Технологічні артефакти все активніше формують наше суспільне життя, моральні цінності й естетичні уподобання. Звісно, й освітнє середовище не стоїть осторонь цих дивовижних технологічних можливостей, які впливають на моральний вибір молоді, студентів, їхні когнітивні наміри й освітні уподобання. Одним із вагомих позитивних аспектів сучасної цифрової освіти є її спрямованість на інтерактивну участь студентів у навчальному процесі, а також можливість персоналізованого навчання. Це очевидні здобутки і переваги цифрової освіти порівняно із традиційною, аудиторною освітою.

Треба визнати, що значна частина студентів, як справжні медійні персонажі, потребує слайдів, відео, схем тощо. Зазвичай на запитання, що треба змінити, додати до лекційного викладу матеріалу, у більшості випадків чуємо відповідь: більше цифрових образів. Це вже стійка звичка значної частини сучасних студентів. Проте, як свідчить практика викладання, не всі студенти мають бажання обмежуватись у своєму освоєнні філософії інформаційними образами і схемами, бо розуміють, що неможливо опанувати філософські концепти, послуговуючись лише інформаційними схемами. У кращому разі такий цифровий виклад допоможе сформувати певні компетенції, однак треба пам'ятати, що останні не тотожні вмінню поверхово орієнтуватись у філософії, цього можна досягти і самотужки, не витрачаючи час на навчання в університеті. Насправді, формування компетенцій потребує як від викладачів, так і від студентів значних інтелектуальних зусиль, великої зосередженості на викладі і вивченні філософських систем. І в цьому плані інформаційні гештальти виконують хоча й важливу, але не вирішальну роль.

Отже, у цифровому форматі ми зіштовхуємось з «порогом» адекватного сприйняття учасниками освітнього процесу тієї інформації, яку надаємо студентам. Тож коли йдеться про статус студентів (і викладачів) у цифровій освіті (а це статус медійних персонажів), то, з одного боку, наявність такого статусу посилює наші можливості транслювати тематичні змісти, які ми викладаємо під час лекцій, з іншого, це звужує засвоєння цих змістів, бо як медійні персонажі ми позбавлені певних антропологічних, тілесних функцій, а це обмежує можливості живої комунікації. Як показує досвід, все це впливає на ефективність викладання і освоєння студентами філософських дисциплін.

Висновки

Підсумовуючи аналіз складної, вельми неоднозначної проблеми цифрової освіти, її ефективного впливу на навчальний процес, а також з'ясування можливостей і меж цифрового викладу філософських дисциплін, можемо зробити деякі узагальнення і висновки:

1. Цифрова освіта потребує від усіх учасників значної перебудови, трансформації людської суб'єктивності у бік вимог цієї нової освітньої

реальності, яка визначається накопиченням і трансляцією інформації згідно з цифровими алгоритмами і комунікативними каналами.

2. Учасники цифрової освіти мають послуговуватись певними методичними принципами, враховувати відповідні закони, які увиразнюють відмінність цифрової освіти від традиційного освітнього процесу.
3. Учасники, суб'єкти цифрового освітнього процесу, трансформуються у медіаперсонажів, поведінка яких відрізняється від антропологічно звичних мотивів, стандартів поведінки лектора і студентів, характерних для традиційної академічної освіти, яка зазвичай відбувається у спеціально організованих приміщеннях — аудиторіях, тобто має власні онтологічні виміри, які засвідчують тілесну присутність людини в просторі й часі.
4. Практика викладання в системі цифрової освіти свідчить про певні обмеження щодо ефективної дії її принципів і законів, що пов'язано з неможливістю повної елімінації «антропології тілесної присутності» з освітнього процесу і заміни її «цифровою візуальною антропологією», яка має власну онтологічну визначеність, відмінну від онтології, на яку спираються традиційні форми академічної освіти.
5. Цифрова репрезентація філософії виявила як позитивні, так і негативні сторони. Якщо позитивні сторони пов'язані з можливістю поєднання тематичного змісту лекцій і семінарів із сучасними інформаційними формами «донесення», трансляції цього змісту до «реципієнтів» (студентів, слухачів), то негативні конотації — з намаганням якомога ґрунтовніше під час розкриття філософської теми опертись на можливості інформаційних технологій задля створення великої кількості цифрових слайдів і схем.
6. Надання виняткового значення цифровому формату освіти певним чином ускладнює викладання історико-філософської тематики, особливо її осмислене сприйняття і розуміння студентами. Цифровий формат освіти демонструє вразливість як надто оптимістичного, так і песимістичного підходу до використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Тож завдання полягає у пошуку оптимальних, збалансованих форм цифрової освіти, які б дали змогу сформувати у студентів фахові компетенції.

Список посилань

- Annaswamy, A. M., Khargonekar, P. P., Françoise-Lagarrigue, F., & Spurgeon, S. K. (Eds.). (2023). *Cyber-Physical-Human Systems: Fundamentals and Applications*. Wiley-IEEE Press.
- Budka, P., & Kremser, M. (2004). CyberAnthropology — anthropology of cyberculture. In S. Khittel, B. Plankensteiner, & M. Six-Hohenbalken (Eds.), *Contemporary issues in socio-cultural anthropology: Perspectives and research activities from Austria* (pp. 213–226). Loecker Verlag.
- Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., & Presner, T. (2012). *Digital humanities*. The MIT Press.
- Deleuze, G. (1997). *Cinema 1. The Movement-Image*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What Is Philosophy?* Columbia University Press.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: digital media and contemporary technogenesis*. The University of Chicago Press.
- Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary: charting literary anthropology*. The Johns Hopkins University Press.
- Jankvist, U. Th., & Geraniou, E. (Eds.). (2020). *Mathematical Competencies in the Digital Era*. Springer.
- Mykhailov, D. (2022). Philosophical Dimension of Today's Educational Technologies: Framing Ethical Landscape of the Smart Education Domain. *Наукові записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство*, 9–10, 68–75. <https://doi.org/10.18523/2617-1678.2022.9-10.68-75>
- Piaget, J. (2018). *The Psychology of the Child*. Hachette Book Group USA.

References

- Annaswamy, A. M., Khargonekar, P. P., Françoise-Lagarrigue, F., & Spurgeon, S. K. (Eds.). (2023). *Cyber-Physical-Human Systems: Fundamentals and Applications*. Wiley-IEEE Press.
- Budka, P., & Kremser, M. (2004). CyberAnthropology — anthropology of cyberculture. In S. Khittel, B. Plankensteiner & M. Six-Hohenbalken (Eds.), *Contemporary issues in socio-cultural anthropology: Perspectives and research activities from Austria* (pp. 213–226). Loecker Verlag.
- Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., & Presner, T. (2012). *Digital humanities*. The MIT Press.
- Deleuze, G. (1997). *Cinema 1. The Movement-Image*. University of Minnesota Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What Is Philosophy?* Columbia University Press.
- Hayles, N. K. (2012). *How we think : digital media and contemporary technogenesis*. The University of Chicago Press.
- Iser, W. (1993). *The fictive and the imaginary: charting literary anthropology*. The Johns Hopkins University Press.
- Jankvist, U. Th., & Geraniou, E. (Eds.). (2020). *Mathematical Competencies in the Digital Era*. Springer.
- Merlo-Ponti, M. (2003). *Ізвидме у невидме. З робочими нотатками [The Visible and the Invisible. With Working Notes]*. KM Academy Publishing House [in Ukrainian].
- Mykhailov, D. (2022). Philosophical Dimension of Today's Educational Technologies: Framing Ethical Landscape of the Smart Education Domain. *Наукoвi записки НаУКМА. Філософія та релігієзнавство [NaUKMA Research Papers in Philosophy and Religious Studies]*, 9–10, 68–75. <https://doi.org/10.18523/2617-1678.2022.9-10.68-75>.
- Piaget, J. (2018). *The Psychology of the Child*. Hachette Book Group USA.
- Zakon Ukrainy “Pro osvitu”, № 2145-VIII, 05.09.2017 [Law of Ukraine “On Education”, № 2145-VIII of 05.09.2017]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

Victor Kozlovskiy

METHODICAL PRINCIPLES AND OF DIGITAL EDUCATION: FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING PHILOSOPHICAL DISCIPLINES

The article is devoted to the study of digital education. The features of various forms of teaching academic and university disciplines, including philosophical ones, based on information technologies that enable distance learning are considered. The article analyses the peculiarities of cooperation between teachers and students in the digital education system, where living, real individuals function as media personages. It is revealed that such personages exist on the basis of digital visual anthropology, rather than the anthropology of bodily presence, which is the basis of traditional academic education. The article examines the methodical principles of digital, distance education – mediation, representativeness, and reflexivity – which make it possible to teach academic disciplines effectively at a distance. It has been found that the application of these methodical principles involves compliance with specific laws of digital education – proper digital behavior, legitimation of digital presentation, permanent digital movement as well as digital feedback. Both the advantages and disadvantages of digital education, especially for teaching philosophical disciplines, such as the history of philosophy and philosophical anthropology, are identified. It is revealed how teaching philosophical disciplines can be effective if the principles and laws of digital education are observed, but taking into account the requirements of the anthropology of presence, remains a basic prerequisite for any variant of the modern educational process. It is argued that overcoming this anthropology requires a radical «dematerialization» of participants in online education, which is not yet an achievable goal.

Keywords: digital education, distance learning, methodical principles and laws of digital education, media personages, digital humanities, anthropology of bodily presence, ontology, digital visual anthropology, dematerialization, philosophical anthropology, history of philosophy, understanding, reality, virtuality.

