

Філософські науки

УДК: 1:004.8:37.01

Воловчук Наталія Миколаївна

*кандидат філософських наук,
старший викладач кафедри краєзнавчо-туристичної роботи,
соціальних та гуманітарних наук*

НИ «УІПА» Харківського національного університету

ім. В.Н. Каразіна

Volovchuk Nataliia

Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer at the Department of

Regional and Tourism Studies, Social and Humanitarian Sciences

Scientific and Research Institute «UEPA»

V. N. Karazin Kharkiv National University

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ЕПОХУ

ChatGPT

PHENOMENOLOGY OF TEACHING PHILOSOPHY IN THE AGE OF

ChatGPT

Анотація. У дегерменевтичній ситуації, яка в цьому дослідженні розуміється як втрата події розуміння в сенсі герменевтичної філософії, де студенти замінюють самостійне творче мислення готовими відповідями штучного інтелекту (ШІ), актуальним стає наступне питання: чи може викладач створити філософську подію в університетському курсі, якщо студенти відмовляються від події читання, письма, мислення, делегуючи всі ці функції ChatGPT? Мета дослідження: запропонувати феноменологічну рефлексію щодо навчального досвіду філософії в умовах технологічних змін, зокрема інтеграції ChatGPT у навчальний процес, що ставить виклик

герменевтичному розумінню та самій філософській події. У статті викладено деякі основні аспекти феноменології освіти інтерпретованих в рамках концепцій Гуссерля, Макса ван Манена, Вальденфельса та Стіглера. Розглянуто викладання філософії в контексті активного використання студентами ChatGPT. Продемонстровано, що делегування фундаментальних для філософії освітніх практик, таких як читання, письмо та мислення, ШІ призводить до зникнення філософської події, спрямованої на формування смислів. У спробі вирішити дегерменевтичну ситуацію автор пропонує повернутися до традиційного усного діалогу та створення умов для живої філософської події, яка починається з феноменологічної редукції – здивування, паузи та втіленого залучення. Викладання філософії в цьому сенсі постає як акт опору інструменталізації освіти, як простір для живої думки.

Ключові слова: штучний інтелект (ШІ), ChatGPT, делегування мислення, подія розуміння, дегерменевтична ситуація, феноменологія освіти, досвід/сміслово/філософська подія.

Summary. In a dehermeneutical situation, which in this study is understood as a loss of the event of understanding in the sense of hermeneutic philosophy, where students replace independent creative thinking with ready-made answers of artificial intelligence (AI), the following question becomes pressing: can a teacher still create a philosophical event in the university course if students abandon the event of reading, writing, thinking, and delegate all these functions to Chat GPT? Purpose of the study: to offer a phenomenological reflection on the teaching experience of philosophy amid technological change, particularly the integration of ChatGPT in the educational process, which poses a challenge to hermeneutic understanding and to the philosophical event itself. The article outlines some core aspects of the phenomenology of education within the concepts of E.Husserl, Max van Manen, B.Waldenfels, and B.Stiegler. It

reflects on the teaching of philosophy in the context of students’ active use of ChatGPT. It demonstrates that the delegation of educational practices fundamental for philosophy (reading, writing, and thinking) to AI leads to the disappearance of a philosophical event aimed at the formation of meanings. In an attempt to address the dehermeneutical situation, the author proposes a return to traditional oral dialogue and the creation of conditions for lived philosophical experience, which begins with phenomenological reduction — surprise, pause, and embodied involvement. Teaching philosophy, in this sense, appears as an act of resistance to the instrumentalization of education, as a space for living thought.

Key words: *Artificial Intelligence (AI), ChatGPT, delegation of thinking, event of understanding, de-hermeneutic situation, phenomenology of education, experience/meaning/philosophical event.*

Все частіше студенти у навчальному процесі покладаються на штучний інтелект замість того, щоб використовувати свої природні інтелектуальні здібності [1]. З одного боку, дослідники акцентують увагу на позитивних моментах використання штучного інтелекту в освітньому процесі [2; 3]. З іншого боку – деякі дослідники зазначають, що студенти, які активно полагаються на ChatGPT в освіті, наприклад, з програмування, демонструють нижчі досягнення в навчанні, низьку самоефективність та потік навчального досвіду (lower learning achievement, self-efficacy, and flow experience), в порівнянні зі студентами, які орієнтовані на традиційні методики навчання [4].

ChatGPT є новітнім прикладом генеративного штучного інтелекту, він здатен обробляти природну мову та генерувати знання на дуже високому рівні [4]. Для гуманітарних дисциплін, особливо філософії, це стає не просто новим викликом сучасних технологій, а часто руйнуванням процесу навчання. Адже вивчення філософії у вищих навчальних закладах

передбачає читання (опрацювання академічних статей, першоджерел), самостійне мислення, участь у дискусії, що неможливо покласти на штучний інтелект.

Більш того, дослідники фіксують домінування інструментального ставлення до знань в навчальному середовищі, коли студенти фокусуються на зовнішніх цілях, таких наприклад, як отримання роботи у майбутньому, а не на внутрішньому процесі отримання знань. Це призводить до зменшення якості навчального досвіду як у викладачів, так і студентів [5]. Більш того, інструментальна орієнтація закладів вищої освіти пов'язана з тим, що запропоновані навчальні програми повинні бути сумісними з інструментальними вимогами аудиту та нагляду (audit and surveillance). Саме тому заклади вищої освіти здебільшого віддають перевагу інструментальним підходам як таким, що зручні для адміністрації [6]. Для філософських дисциплін інструментальний та прагматичний підхід до освіти, а саме підхід отримати бали – байдуже як, унеможлиблює самостійне читання, осмислення філософських текстів. Викладач опиняється в дуже складній ситуації, з одного боку – нормативні вимоги курсу щодо академічної доброчесності, з іншого – масова відмова студентів від інтелектуального опрацювання філософських текстів.

У дегерменевтичній ситуації, яка в даному дослідженні виступає, як втрата події розуміння у сенсі герменевтичної філософії, коли студент заміщує самостійне творче мислення готовими відповідями штучного інтелекту (ШІ), актуальним стає наступне питання: чи може викладач створити філософську подію в університетському курсі, якщо студенти відмовляються від події читання, письма, мислення, покладаючи всі ці функції на ChatGPT?

Метою дослідження є запропонувати феноменологічну рефлексія викладацького досвіду філософії в умовах технологічних змін, а саме

використання в навчальному процесі ChatGPT, що стає викликом герменевтичному розумінню та події викладання філософії.

По-перше, буде розглянута феноменологія вищої освіти. По-друге, будуть розглянуті труднощі комунікації, які виявляє філософський курс, в умовах, коли студент відмовляється читати та мислити. Далі автор статті проаналізує, яким чином змінюється сприйняття філософського курсу студентами в умовах використання ними ChatGPT. Більш того, буде показано, чому саме читання та письмо стають головними інструментами для уможливлення філософської події. Нарешті будуть запропоновані можливі виходи із дегерменевтичної ситуації, а саме акцент на традиційній усній комунікації та тілесності спілкування, тобто присутності під час проведення заняття.

Незважаючи на те, що сучасні дослідники активно досліджують вплив штучного інтелекту на освітній процес феноменологічному аспекту освітньої події приділяють меншу увагу. Велика кількість досліджень зосереджена на ризиках і перевагах застосування штучного інтелекту [1; 2; 3; 4], тоді як центральна тема, а саме втрата події розуміння, як переживання смислу, вимагає глибокого філософського осмислення.

Для Гусерля навчання постає як низка адаптацій, що виявляються у структурах свідомості або в ментальному ландшафті особи та зовнішньо проявляються як набір інтенціональних реакцій і актів виконання [7]. Якщо Гусерль пише про структури свідомості, то Ван Манен, представник сучасної феноменології практики, наголошує на важливості педагогічного переживання, що втілений в досвід. Для нього феноменологія практики є формою отрефлектованого практичного досвіду, що здатна «стимулювати рефлексивну вдумливість і відчуття імпровізаційної тактовності, що звертається до всього нашого втіленого буття» [8, с. 10]. І далі пише, що педагогічна тактовність — це здатність втручатися у навчальний процес таким чином, щоб зберегти справжній сенс освіти. Ван Манен пише:

«Педагогіка — це саморефлексивна діяльність, яка завжди має бути готовою критично ставити під сумнів те, що вона робить і за що вона виступає» [8].

Цей підхід контрастує з логікою прагматичного та технократичного мислення в освіті. Г. Біста наголошує на відповідальності освіти. Для нього освіта – це можливість осмислити «тендітні умови, за яких усі люди можуть діяти, за яких кожен може бути суб’єктом» [цит за 9, с. 120]. Зі схожих позицій виступають Рансоме та Оттевіл, які критикують інструментальний підхід як такий, що зручний для адміністрації [6] та прагматичне ставлення до знань в навчальному середовищі, коли студенти фокусуються на зовнішніх цілях (отримання роботи у майбутньому), що веде до знецінення внутрішнього процесу отримання знань [5]. Нарешті, останні дослідження демонструють, що новітні технології, а саме активне використання штучного інтелекту у навчальному процесі призводить до зниження когнітивної участі студентів у навчальному процесі [1; 4].

Таким чином, нагальною є потреба у феноменологічній рефлексії освітнього досвіду, що змінюється, а саме при викладанні філософських дисциплін, як простору, де подія розуміння ще можлива, незважаючи на домінування інструменталізму, прагматизму та делегування мислення ІІІ.

Методологічним підґрунтям дослідження є феноменологія Е.Гусерля, феноменологія практики Макса ван Манена, філософія техніки Б.Стіглера та феноменологія відповіді Б.Валденфельса. Ця методологічна рамка дозволить розглядати навчання у вищій освіті як подію, яка починається із зупинки, подиву, уважності до того, як саме щось дається у свідомості, тілі, міжсуб’єктивності, а не лише що дається. До аналізу буде залучений власний педагогічний досвід викладача філософських дисциплін, який протягом навчального року спостерігав за освітнім процесом (усні дискусії, письмові роботи, зауваження щодо процесу навчання), акцентуючи увагу на взаємодії студентів з ChatGPT.

У дегерменевтичній ситуації актуальним є звернення до феноменологічної концепції епохе, як акту свідомого тимчасового призупинення очевидного, виведення з природної установки, що дозволяє побачити інше у тому, що стало звичним. Природна установка, за Гусерлем, — це передрефлексивна, звична, буденна, інтуїтивна форма буття у наявному світі: «Ми починаємо свої роздуми як люди, що живуть у «природній установці» — тобто в звичайному, буденному ставленні до світу, об’єктивуючи, судячи, відчуваючи, бажаючи» [10, с. 51]. Це тілесно-чуттєве життя у світі, наповненому значеннями, цінностями, переживаннями тощо. «У тому, що постає переді мною, я постійно знаходжу одну просторово-часову дійсність, до якої я належу, як і всі інші люди, які в ній перебувають і які так само, як і я, пов’язані з нею. Це — дійсність, яка, згідно з загальним утвердженням, завжди є фактично наявною» [10, с. 56]. В освітньому контексті природна установка може проявитися в тому, що студент, викладач, а в сучасному світі і штучний інтелект, сприймаються як носії знання — як елементи освітнього процесу, що відкривають доступ до готової інформації. При цьому сам спосіб набуття та процес створення знання у поле уваги не потрапляє або не піддається критичному переосмисленню.

Гусерль пропонує радикально змінити природну установку, стверджуючи, що феноменологічне епохе не є декартівським сумнівом, не є запереченням, це активне «утримання від судження». Позіціювання, тобто спосіб, у який наша свідомість надає значення та буття явищам, модифікується: «виводиться з дії», ми «виключаємо» його, ми «беремо його в дужки». Воно все ще присутнє — як взятє в дужки залишається в дужках, як виключене залишається поза контекстом включення [ніби щось вимкнуте з електричного кола]» [10, с. 59]. В освітньому контексті це означає, що подія мислення — це зміна установки: а саме перехід від

природної, самозрозумілої установки до її тимчасового призупинення. Така пауза уможлиблює нове бачення, нове запитування, новий сенс.

Далі Гусерль пише, що: «змінювання цінності — справа, в якій ми цілком вільні...». У феноменологічному сенсі це означає, що ми можемо свідомо «вивести з дії» позиціювання. В освітньому контексті епохе дає змогу перейти від перед рефлексивної, автоматизованої поведінки до справжньої участі в освітній події. Штучний інтелект створює нові форми уникнення процесу мислення, пропонуючи готові відповіді. У такому контексті гусерлівське епохе, як утримання від судження, постає як важлива форма опору дегерменевтизації освіти, як прояв свободи та підтримка внутрішньої цінності освіти, як простір для мислення і створення нових смислів.

Таким чином, в умовах коли мислення делегується ШІ, феноменологічна концепція епохе дозволяє призупинити буденне мислення та відкрити простір для рефлексії та переживання знання, як студентом, так і викладачем.

Гусерлева концепція інтенціональності як апріорної структури свідомості, є ще одним важливим методологічним орієнтиром у процесі дослідження досвіду викладання у сучасному освітньому просторі. Гусерль зазначав: «до сутності кожного активного когіто належить бути свідомістю чогось» [10, с. 73], що означає, що свідомість завжди на щось спрямована, і поза цією спрямованістю вона не існує. Інтенціональна структура притаманна усім ментальним процесам, які є «свідомістю чогось», незалежно від того, чи йдеться про реальні, уявні або трансцендентні об'єкти.

Концепція інтенціональності Гусерля, що застосована до дегерменевтичної ситуації в освітньому процесі, дозволяє розглядати процес навчання не як нейтральне сприйняття матеріалу, а як інтенційне спрямування свідомості на смисл. Це, своєю чергою, вимагає від студента

зосередженого зусилля уваги, присутності свідомості та усвідомленої участі «Я» в навчальному процесі. Гусерль писав: «До самого когито належить, як його внутрішня складова, певне “спрямування-на” об’єкт, яке виходить від “Я” і тому ніколи не може бути відсутнім» [10, с. 75–76].

Цю ідею Гусерля поглиблює концепція «зв’язуючої інтенції», в якій інтенціональність — це не лише спрямування, а передусім спосіб формування зв’язку між актом і предметом. Наявність «зв’язуючої інтенції» уможлиблює досвід як смислової події: «Переживання саме мусить характеризувати себе як зв’язуючу інтенцію» (Hua XIX/1, S. 385) [11, с. 13]. Такий підхід дозволяє розглядати освітню подію не просто як акт репрезентації інформації, а як актуальне зв’язування студента зі змістом. Це подія в ході якої відбувається становлення смислу. Якщо такий зв’язок зникає, наприклад при делегуванні мислення штучному інтелекту, то навчання перетворюється на формальну процедуру, в якій подія розуміння вже не виникає, втрачає можливість реалізуватися.

Інтенційність, за Гусерлем, не є окремою операцією, а внутрішньою характеристикою самого акту свідомості. Він писав: «зверненість свідомості до чогось, яка є суттєвою для когито як акту, не є, у свою чергу, окремим актом. Зокрема, її не слід плутати зі сприйманням (навіть у найширшому сенсі) чи з будь-яким подібним актом» [10, с. 76]. У навчальному процесі це означає, що відсутність у студентів інтенційного акту сприйняття, мислення, читання, письма не є нейтральним явищем, а руйнує саму структуру освітньої події.

У «Ідеях І» Гусерль описує подвійну структуру інтенціональної свідомості як *ноезіс* (акт свідомості) та *ноему* (зміст, значення акту свідомості). *Ноезіс* — це акти свідомості (сприймання, судження, бажання тощо), а *ноема* — це структурований смисл, в якому річ дається в свідомості. «Ноему ж саму по собі слід розуміти ... у дусі чистого вчення про значення або похідного від нього вчення про істину» [11, с. 14].

Структура ноєми й ноєзїса дозволяє розглядати навчальний процес як подїю смислотворення, яка передбачає, що студент не просто отримує інформацію, а здійснює активний зв’язок зі смислом. При цьому смисл не є іманентним ні викладачу, ні студенту – він виникає в акті пізнання, в акті свідомого спрямування. У випадку, коли студент делегує мислення штучному інтелекту, навчання стає формальним, подія розуміння не виникає.

Феноменологічна рамка Гуссерля дозволяє розрізнати не лише сам факт наявності інтенційності, а й модуси феноменологічного досвіду. Спрямованість свідомості на об’єкт змінюється в залежності від акту сприйняття: у сприйнятті — це сприймальне спрямування, у фантазуванні — творче спрямування, у вподобанні — спрямування вподобання, у волінні — вольове спрямування. Проте, в умовах, коли студенти делегують інтелектуальну активність штучному інтелекту, модуси феноменологічного досвіду — такі як творче спрямування у фантазуванні чи вольове спрямування у письмі — зникають або трансформуються, що модифікує сам феномен навчального досвіду. Ідея рефлексивної інтенціональності Гуссерля дає можливість викладачу осмислити дегерменевтичну ситуацію як центральний момент навчального досвіду. «Коли ми живемо в межах когіто, — пише Гусерль, — ми не усвідомлюємо саму когітацію як інтенціональний об’єкт; але вона в будь-який момент може стати об’єктом свідомості. Її сутність містить у собі суттєву можливість рефлексивного повороту уваги — природно, у формі нового когіто, яке у відповідний спосіб «схоплює» попередній акт» [10, с. 76]. Це означає, що рефлексивна інтенціональність дозволяє описувати акт викладання як спробу актуалізації такої рефлексії у студентів — зупинку, подив, пробуджену уважність — без якої подія філософського мислення не відбудеться.

Підсумовуючи, концепція інтенціональності виступає не лише як філософське підґрунтя для осмислення дегерменевтичної ситуації викладачем в освітньому процесі, а й як аналітичний інструмент, що дозволяє розрізняти між неінтенційними діями та справжнім актом мислення студентів, що передбачає інтенційне уважне звернення до об’єкту вивчення у процесі читання, мислення та письма.

Феноменологія, за ван Маненом, – це концептуальна рамка вдумливого розгляду того, як людина переживає свій досвід без попередніх теорій, упереджень, припущень та нашарувань: «Тверезе осмислення прожитого досвіду людського буття... вільне від теоретичних, упереджених і припущених сп’янінь» [12, с. 12]. Це вміння бачити суть через досвід, а не через абстракцію, це акт захоплення дивом, винагородою якого «є миті бачення-смислу або «всебачення» в «серце речей». У контексті освіти це спроба викладача побачити студента, освітню ситуацію чи подію за межами існуючих шаблонів, стандартів та автоматизмів. У такому розумінні, викладач, як феноменолог, не просто передає знання, він намагається передати смисли через тексти, через взаємодію, через власне бачення.

Центральна теза ван Манена – формативна цінність феноменології для викладача та дослідника. Він слідом за Гайдегером визнає, що феноменологія у практичному застосуванні не має ефективності або практичної користі. Феноменологія практики не пропонує технічних інструкцій, але вона «має на меті відкрити можливості для формування зв’язків між буттям і дією, між тим, ким ми є, і тим, як ми діємо, між вдумливістю і тактом» [12, с. 13]. В контексті освітньої діяльності феноменологія практики безпосередньо стосується переживання освітньої діяльності та її смислу, вона пропонує інший тип залучення – чуттєвий, уважний, тактовний, тілесний, який не може бути делегований машині.

Справжнє навчання здатне змінити учня через співбуття, відкритість сенсу, увагу до ситуації, етику відносин а не через зовнішній контроль.

Технократичне мислення є головним предметом критики ван Манена: «Домінування технологічного та розрахункового мислення є настільки потужним, що здається майже неможливим запропонувати прийнятні альтернативи...» [12, с. 19]. Освітній процес орієнтується на стандарти, вимірювання результатів, на ефективність та інструментальність. В освітньому контексті викладач і студент сприймаються не як самоцінні істоти, а як ресурс, який треба оптимізувати. Студент є не суб'єктом розвитку, а носієм потенціалу, а викладач є не моральним наставником, а менеджером учбового процесу, який намагається досягти відмінності в освітній діяльності. При цьому ван Манен зазначає вслід за Томсоном, що такі поняття як «відмінність», «потенціал» і «якість», утратили своє змістовне й нормативне наповнення», перетворюючись на риторичні кліше без реального змісту. За ван Маненом, який посиляється на Томсона, нове технологічне буття формує особливий тип мислення – розрахунковий. Цей тип мислення прагне кількісно вимірювати якісні аспекти дійсності, зводячи сутності до простої, програмованої «інформації». Сучасна культура не піднімає онтологічне питання «що означає бути?» вона намагається лише думати про те, як ефективно використовувати те, що існує. Таким чином, зведення освітнього процесу до обчислювальної (розрахункової) практики призводить до втрати якісних етично-сміслових вимірів викладання, що ставить під загрозу гуманістичний сенс педагогіки.

Пафічність та тілесність, як увага до афективних, ситуативних, тілесних складових взаємодії в освітньому процесі – це та важлива концептуальна рамка, яка на думку ван Манена здатна подолати технологічні та обчислювальні практики сучасного освітнього процесу. Феноменологія, пише він, пропонує не раціоналізацію освітнього процесу,

а його відчуття: «Якщо теорія "осмислює" світ, то практика "охоплює" світ — вона охоплює світ пафічно» [12, с. 20]. Пафічне знання «допонятійне, дотеоретичне, долінгвістичне». В освітньому контексті це підкреслює важливість інтуїції, емпатії з боку викладача, а не лише обмеження освітніми стандартами.

Ван Манен в слід за Гайдегером підкреслює важливість тілесності в освітньому процесі. Тіло – це не просто інструмент пізнання, воно є носієм смислів, саме воно впізнає, інтуїтивно орієнтується та реагує: «все тіло саме по собі є пафічним. Отже, "тіло знає", як щось робити...» [12, с. 21]. В освітньому контексті це означає, що викладач відчуває настрій групи, атмосферу навчального середовища ще до того, як починає раціонально осмислювати та описувати освітню ситуацію. Ван Манен наголошує, що жести, погляди, інтонація студентів та викладача – це прояви знання: «Навіть наші жести, те, як ми усміхаємося, тон нашого голосу... виражають те, як ми пізнаємо наш світ» [12, с. 22]. Саме тому освітній процес являє собою втілену взаємодію, в якій пафічне знання набуває особливого значення.

Підсумовуючи, ван Манен наголошує на цінності феноменологічної практики для більш глибокого розуміння та творчого реагування на виклики, що виникають в сучасному освітньому процесі. Феноменологічна рефлексія, як акт подиву, зупинки, рефлексії є необхідною передумовою освітньої події в університетському курсі. Саме феноменологічна увага, яка проявляється через тіло, слово, присутність і смисл, дозволяє освіті залишатися гуманістичною у світі домінування алгоритмів і шаблонів.

Центральною темою феноменологічного дослідження Вальденфельса є питання про трансформацію інтенціональності у респонсивність. Розвиваючи і переосмислюючи ідеї Мерло-Понті про втілену інтенціональність, як здатність свідомості пов'язувати суб'єкта з об'єктом, Вальденфельс фокусується на респонсивності, як здатності відповідати на

щось, що з нами трапляється. Вона виникає між «порядком» з одного боку та «чужим» (das Fremde) — з іншого. Це відповідь на щось несподіване, раптове, це подія, яка виводить з ладу звичний порядок. Відповідно виникає інтерес Вальденфельса до таких понять, як межа, кордон, ліміт, пороги уваги, приимеркові зони порядку, на розумінні людини, як «граничній істоті» (liminal being) на dia — «між-словах». Порядок, за Вальденфельсом, охоплює всю звичну систему культури, норм, звичок тощо. Водночас будь-який порядок не є абсолютним: «кожен порядок має свою сліпу пляму у вигляді чогось неупорядкованого, що не просто є дефіцитом... Інакше кажучи: сам факт раціональності не є раціональним» [цит за 13, с. 69]. Тобто раціональне мислення має певні межі, які воно не може раціоналізувати.

Через «сліпі плями» порядку ми стикаємося з чужим (das Fremde), тим що є зовнішнім, воно перетинає межі, воно порушує нашу ідентичність. Воно принципово відрізняється від іншого (der Andere), яке ми можемо усвідомити як не-Я. Наприклад, «груша — не яблуко». Чуже (das Fremde) - це трансгресивне, граничне явище: «чуже не просто здається іншим — воно приходить звідкись іще, ззовні... і ніхто ніколи не стоїть одночасно з обох боків цього порогу» [цит за 13, с. 70].

Поява і зникнення чужого задає динаміку включення та виключення, патерну, у якому щось включається або виключається з порядку власного, тобто сама структура Я потребує відступу та прориву чужого, постійно співвідноситься з ним. «Власне» (Eigentlichkeit) – виключення або відсутність, так само як порушення порядку – поява чужого: Власне “виникає тоді, коли щось від нього відступає, і саме те, що відступає, ми й переживаємо як чуже або відмінне” [цит за 13, с. 71]. Тіло у Вальденфеса є складної само рефлексивною структурою, яка відкриває нам досвід чужого через внутрішній вплив, який порушує сталість власного. Поява чужого у нашому житті – не є результатом нашої волі, або нашого вибору, це те, що

стається з нами (нім. Widerfahrnis): «наша відповідь на «подію» полягає не в осмисленні чи впорядкуванні, а у своєрідній реакції — відчутті й переживанні, що виходить за межі когніції та охоплює її» [цит за 13, с. 72].

Підсумовуючи, феноменологія Вальденфельса – це феноменологія порогу, яка досліджує досвід, там де звичний порядок не спрацьовує, де відповідь, яка виникає, ще не є знанням, але є відповіддю. Респонсивність у такому розумінні є більш фундаментальним рівнем нашого досвіду, ніж раціоналізація та когніція. В контексті університетської освіти ідеї Вальденфельса можуть бути інтерпретовані як педагогічна модель респонсивного суб’єкта, який формується у відповідях на чуже, несподіване, непередбачуване, коли на перший план виступає те, що з нами трапляється, а не те, що ми ініціюємо. Навчання при такому підході виступає як досвід впливу, а не просто як сприйняття готової інформації, а викладач, як той, хто присутній в дієвому просторі студента, той хто активно провокує його відповіді.

Бернард Стіглер у роботі *Автоматизоване суспільство* формулює концепцію гіперіндустріального суспільства, основними рисами якого є гіперконтроль над сенсорним життям індивіда. Такий контроль здійснюється завдяки сучасним інструментам культурної індустрії та мас медіа, які контролюються маркетингом. Маркетингові стратегії захоплюють та скеровують увагу споживача. У результаті ці механізми від’єднують людину від вміння жити (*savoir-vivre*), від життєвого досвіду. Фактично споживач втрачає автономність та набуває риси «пролетаризованого» суб’єкта, що залежить від стратегій управління. Гіперконтроль призводить до деформації уваги і як результат — руйнування знань та соціальних систем. «Увага, — пише Стіглер, — формується через освіту, через процеси ідентифікації (первинної та вторинної), які утворюють між покоління зв’язки, в осерді яких виробляється знання, як жити.....виховувати дитину — означає

індивідуально передавати *savoir-vivre*, яке вона згодом передасть іншим — товаришам, друзям, родині, близьким і далеким» [14, с. 192]. У цьому контексті сфера освіти постає не як нейтральне середовище передачі знань, а як основне місце боротьби за відновлення (або руйнування) процесів індивідуації, які конституують міжсуб’єктивність.

На ранніх етапах еволюції людина починає жити завдяки створюванню технічних засобів, які принципово відрізняються від біологічного життя. Людина екстеріоризує, а саме матеріалізує поза тілом, свої когнитивні функції — зору, слуху, пам’яті — в технічні «органи» на зразок телескопа, письма, комп’ютера тощо. Це явище Стіглер описує, як органологічну еволюцію, в якій розвиваються та взаємодіють психічні, соціальні й технічні органи індивіда й суспільства. Водночас кожен технічний засіб є фармоконом, а саме він може бути як засобом, що допомагає, що лікує, а саме розширює досвід, так і джерелом отрути, що шкодить, руйнує мислення та бажання. Амбівалентність фармокону проявляється в тому, що техніка, з одного боку, робить людину особливою, наділяючи людину новими можливостями, а з іншого — породжує екзистенційну кризу, яку Стіглер називає «людською проблемою життя на Землі» [14, с. 193].

Ще одна важлива теза Стіглера – цифрова автоматизація призводить до втрати здатності до критичного мислення та індивідуації. Відбувається пролетаризація ноетичних здібностей – здатності теоретизування у сфері наукового, морального, естетичного та політичного мислення. Так само, як у XIX ст в процесі розвитку капіталізму у робітників забрали знання про їх працю, так само у XXI столітті людина втрачає зв’язок з мисленням, сенсом, уявою, культурою.. В результаті, як зазначає Стіглер, «не ухвалюються жодні рішення, і ми не досягаємо жодного переломного моменту, жодної «біфуркації» (висловлюючись словами Делеза) — у той час як усі токсичні аспекти, що лежать в основі цієї кризи, далі

закріплюються та поглиблюються» [14, с. 196]. У контексті освіти це означає, що, делегуючи цифровим технологіям функції мислення, студент поступово втрачає зв'язок з процесом мислення як таким.

Особливу увагу Стіглер приділяє третинній ретенції – формам зовнішньої пам'яті, таким як письмо, фотографії, бази даних тощо. Посилаючись на дослідження Кріса Андерсна про те, що автоматизація, яку уможливили цифрові технології, знаменує собою «кінець теорії» та наукового методу [14, с. 195], Стіглер попереджає, що третинна ретенція «уможливлює також обхід розуму» [14, с. 197]. Це твердження є надзвичайно важливим для аналізу сучасної освітньої ситуації. У результаті навчання може бути втрачена подія освіти як така, що потребує зупинки, подиву, уваги, міжсуб'єктивної участі.

Якщо деякі автори концепцій автоматизованого суспільства (Бернс і Рувруа) подають його існування, як доконаний факт, у якому критика вже стала неможливою, то Стіглер, як зазначає Спенсер, навпаки, наполягає на тому, що можлива як критика, так і пошук конструктивних шляхів подолання кризи: «ми перебуваємо в критичному моменті, - пише Спенсер, – і його відкрито задекларована мета полягає не в тому, щоби паралізувати мислення через розпач, а в тому, щоби «передбачити, описати, застерегти, а також запропонувати» [15, с. 101].

Стіглер наполягає, що потрібні нові форми знання та терапевтичні практики, які допоможуть подолати негативні наслідки фармакону: «Уся третинна ретенція є фармаконом... Цей фармакон може... замінити собою психічні й колективні ретенції... Обрив психічної та колективної індивідуальності... вимагає докладного аналізу, здатного врахувати надзвичайну новизну цифрового фармакону» [14, с. 197–198]. В сучасній освітній дегерменевтичній ситуації цифровий фармакон дає можливість студенту швидко опрацювати інформацію без читання, письма,

інтерпретації, осмислення. Це призводить до того, що подія розуміння не відбувається, жива участь студента у навчальному процесі зникає.

На думку Стіглера, подолати негативні процеси можливо за рахунок створення нових видів знання та терапевтичних практик, центральною лінією яких є мистецтво гіперконтролю, яке «має винаходити себе разом з усіма іншими формами знання, зокрема тими технологічними формами знання, які уможлиблюють теоретичне пізнання, формуючи, проектуючи та винаходячи таким чином арг позитивної фармакології — але це потребує органологічного винаходу [14, с. 201].

Таким чином, у інтерпретаційному прочитанні Бернара Стіглера освіта виступає не лише як інституція передавання знань, а місце боротьби за за відновлення (або руйнування) процесів мислення та індивідуації, які конституують міжсуб’єктивність. В умовах цифрового гіперконтролю, освітня діяльність має бути переосмислена як органологічна практика, яка потребує створення нових форм знання та терапевтичні практики, таких як суб’єктивність, увага, співбуття, що здатні дати відповіді на виклики, що створюють технологічні трансформації в освіті. Освіта повинна винайти себе заново, навчитися працювати з амбівалентністю фармакона, а саме розрізняти, де нові технології створюють нові можливості, слугують мисленню, а де руйнують його.

Підсумовуючи, у межах феноменології освітній процес в он-лайн умовах – це не пошук інформації та завантаження файлів у систему дистанційного навчання. Він повинен орієнтуватися на формування мислення в тілесній часово-просторовій міжсуб’єктивній взаємодії між викладачем та студентом. Саме читання, письмо та дискутування стають умовами формування суб’єктивних смислів та міжсуб’єктивності. Делегування актів мислення III знищує смислові ланцюги, які є основою університетської освіти.

Звернемося до конкретної викладацької ситуації, а саме підготовки та викладання курсу філософії. Це дасть змогу простежити, як втрата читання, письма та зусилля виявляють не брак дисципліни з боку студента, а зміну умов мислення у технічному, культурному й міжсуб’єктивному сенсах.

Викладач з багаторічним досвідом викладання, перебуваючи в умовах війни, створює дистанційний курс з філософії, спираючись на ідею філософії як практики. Його мета - продемонструвати, як абстрактна філософська теорія пов’язана з живим досвідом, як філософські концепти збагачують наше мислення, як подивитися на світ філософськи. Він очікує, що такий підхід відкриє простір для рефлексії, розвитку критичного мислення, і активного інтелектуального залучення студентів до розв’язання існуючих пізнавальних, моральних, соціальних проблем.

Однак очікуваний результат не відбувся, так як більшість студентів до он-лайн занять не долучилися, вони обмежилися завантаженням текстів, створених ШІ, в систему дистанційного навчання. Вимоги викладача читати філософські тексти, писати власні враження, конспектувати лекційний матеріал викликала у багатьох студентів не інтерес, а образу. Так само була сприйнята вимога звернутися до бібліотеки.

У результаті, викладач переживає втрату контакту з аудиторією. Очікуваний діалог не відбувся. Його враження: «мене не чують, і головне — відмовляються мислити».

З феноменологічної точки зору у цій ситуації можна сказати про втрату філософського простору – місця «поміж» знанням та незнанням (Сократ), сумнівом та вірою (К’єркегор), релігією і наукою (Рассел) – простору, де феномени (культурні, соціальні, наукові) осмислюються, де народжуються запитання. Гусерлівська інтенціональність, як спрямованість свідомості на сенси, в даній ситуації не реалізується. Жива інтенція підмінюється технічно бездоганим виконанням навчальних

завдань, які неосмислені, змістовно порожні. У термінології Бернарда Стіглера – це пролетаризація мислення, процес, який є наслідком автоматизації навчального процесу, що веде до втрати суб’єктивності.

Попри дозвіл використовувати ІІІ у навчальному процесі, викладач наполягає, що ІІІ – це допоміжний засіб для розуміння при самостійному опрацюванні матеріалу, він не є заміщенням читання, письма та особистого мислення. Проте викладач отримав тексти повністю створені штучним інтелектом.

На практичних заняттях у відповідь на прохання викладача відтворити філософську концепцію, студенти читають тексти, створені ІІІ, не демонструючи власного мислення. Коли викладач при усному спілкуванні вказує, що приклади наведені студентом, створені штучним інтелектом, деякі (але не всі) студенти наполягають на власному авторстві, стверджуючи, що це їх власні приклади. Запрошення до діалогу з боку викладача, а саме поставити запитання, прокоментувати відповіді однокласників часто не знаходять відповіді.

Оцінювання викликає різкий протест – деякі студенти апелюють вимогу вищих балів тим, що вони хочуть отримувати стипендію, деякі, що вони працюють, деякі, що в них немає Інтернету тощо.

На лекційних та практичних заняттях студенти ігнорують вимогу ввімкнути камеру. Вона сприймається як щось несуттєве, а інколи навіть образливе з боку студентів. Вітання викладача на початку заняття залишається без відповіді, тільки один-два голоси реагують. А в кінці лекції студенти мовчазно від’єднуються від заняття – комунікація зведена до мінімуму.

У підсумку, викладач переживає відсутність інтересу у студентів до отримання знань, він розуміє, що для більшості з них курс залишився формальністю, яку треба завершити. З феноменологічної перспективи освіта – це інтенціональний акт, у якому свідомість студента має бути

спрямована на сенси, а не лише отримання інформації. Коли студенти повністю делегують письмо та мислення GPT-платформам, це вказує на втрату інтенціональності, освітній досвід розпадається, що і призводить до дегерменевтичної ситуації, а саме розриву між змістом курсу і бажанням з боку студента його засвоїти.

За ван Маненом, освітній процес повинен включати афективний, тілесний, моральний виміри. Викладач помічає ті зміни, які відбуваються в атмосфері заняття, в інтонаціях студентів, в їх реакціях, в мовчанні, в байдужості. Одночасно, спроба викладача не погодитися на формальне проходження курсу («аби пройшли курс») – це повернення до освітньої події, як до живої зустрічі.

Згідно з феноменологією респонсивності Вальденфельса, маємо зустріч з Іншим (der Andere) та Чужим (der Fremde), яка стає викликом. Студент намагається уникнути зустрічі з знанням, вимогою, викладачем. Таким чином, мова йде про втрату смислу навчання, як взаємодії у зустрічі та про зникнення суб'єкту пізнання.

Курс з філософії неможливо обмежити матеріалом, що викладено у підручнику. Саме тому викладач наполягає на зверненні до філософських першоджерел, які провокують живе мислення. У живій розмові він може швидше допомогти зрозуміти складнощі, що виникають при опрацюванні матеріалу, та сприяти їх розв'язанню. Дискусія, заснована на читанні, у свою чергу, допомагає студенту чіткіше сформулювати власне розуміння, усвідомити його обмеження та потенціал – разом з викладачем та іншими студентами курсу. Саме тому викладач ініціює дискусію як головний елемент філософського курсу.

Через структурну складність філософської дисципліни, її концептуальну насиченість, викладач вимагає від студентів конспектування основних ідей лекційного матеріалу. Він створює

філософський курс з урахуванням специфіки дисципліни та того, що студенти вперше долучаються до філософії.

Але в он-лайн умовах студенти часто намагаються замінити тілесний та часово-просторовий досвід, який пропонує викладач, формальними відповідями ІІІ. З позиції Гусерля знання народжується в ноезіс-ноємній структурі, у події спільного створення смислу викладачем та студентом. При делегуванні читання, письма, мислення ІІІ інтенціональний досвід знищується, а подія розуміння унеможлиблюється.

Феноменологічна практика ван Манена підкреслює значущість тілесності, емпатичної та присутності як необхідної умови для створення смислу. Практики читання, конспектування, жива присутність – це не архаїчні вимоги викладача, вони є опором технократичному мисленню.

Феноменологія Вальденфельса допомагає зрозуміти, що дискусія передбачає не тільки інтенційне спрямування, вона є відповіддю на Чуже. Саме дискусія створює живу подію досвіду, а викладач є ініціатором реакції, що формує у студентів відкритість до Іншого.

У Стіглера, процес розуміння формується у події становлення думки, саме тому читання, письмо, дискусія – це не формальні вимоги, а необхідні форми присутності. Фармакон, як основне поняття, означає, що технічні засоби та цифрові технології можуть бути як ліками так і отрутою. Саме тому, коли студенти пасивно сприймають інформацію за межами письма, читання, дискутування, їх інтелектуальна діяльність знищується, що веде до пролетаризації освіти в цілому.

Багаторічний досвід викладання дозволяє викладачу побачити ті кардинальні зміни, які відбулися у взаємодії студента з текстом, письмом та освітою під впливом штучного інтелекту. В он-лайн середовищі, зумовленого війною, студенти все рідше читають, мислять, залучаються до інтелектуального діалогу з викладачем. Водночас саме під час кризи викладач не повинен підлаштовуватися під дегерменевтичну ситуацію.

Створення філософської події – це головне завдання викладача. Філософська подія починається з зупинки, подиву, афективного залучення. Індивідуальна співбесіда, дискусія, написання есе, вимоги щодо конспектування лекції – це не формальні вимоги, а є запрошенням до спільних роздумів. За Стіглером і ван Маненом, мислення потребує часу, зусиль та присутності.

Навіть якщо студенти намагаються керуватися практиками буденного мислення і відмовляються від події зустрічі з філософією, викладач має право і моральний обов’язок створювати філософській простір. Саме ця наполегливість з боку викладача і визначає сутність і створює можливість університетської освіти.

Підсумовуючи, філософське мислення принципово відрізняється як від технократичного уявлення про мислення, як такого, що є чимось функціональним та автоматизованим, таким що можна замінити машиною. У феноменологічному полі воно уможлиблюється інтенційною структурою свідомості (ноєзіс-ноема) та здатністю до рефлексії (Гусерль, Стіглер), тілесно-пафічною присутністю в події навчання (ван Манен), як відповідь на виклики Чужого (Вальденфельс). Феноменологічна альтернатива протистоїть технократичним та інструментальним підходам в освіті, наголошуючи на необхідності збереження живого досвіду мислення, як події сенсу в університетському просторі. Викладач може захистити цю можливість. Звичайно, це не заборона ІІІ, який має багато корисних функцій і може бути допоміжним засобом, і не контроль з боку викладача, чи використовує студент ІІІ. Це створення простору, де студент у живому спілкуванні з викладачем та одногрупниками намагається сформулювати обґрунтовану позицію, це читання та обговорення філософських текстів, де студент розкриває новий незвичайний досвід для себе та намагається його переосмислити.

Література

1. Acena J. Student’s experiences using ChatGPT for academic purposes. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*. 2024. Vol. 3, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.69569/jip.2024.0615>.
2. Forman N., Udvaros J., Avornicului M. ChatGPT: A new study tool shaping the future for high school students. *International Journal of Academic and Scientific Research*. 2023. Vol. 7, No. 4. P. 95–102. DOI: <https://doi.org/10.59287/ijanser.562>.
3. Levine S., Beck S. W., Mah C., Phalen L., Pittman J. How do students use ChatGPT as a writing support? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1373>.
4. Yang T., Hsu Y., Wu J. The effectiveness of ChatGPT in assisting high school students in programming learning: Evidence from a quasi-experimental research. *Interactive Learning Environments*. 2025. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2450659>.
5. Ottewill R. What’s wrong with instrumental learning? The case of business and management. *Education + Training*. 2003. Vol. 45, No. 4. – P. 189–196. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400910310478111>.
6. Ransome P. Qualitative pedagogy versus instrumentalism: The antinomies of higher education learning and teaching in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*. 2011. Vol. 65, No. 2. P. 206–223. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00478.x>.
7. Creely E. Understanding things from within: A Husserlian phenomenological approach to doing educational research and inquiring about learning. *International Journal of Research & Method in Education*. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1182482>.
8. Van Manen M. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. Albany: State University of New York Press, 1991.

9. Saevi T. Education and the possibility of being human in a world of plurality and difference: Review of the book Biesta's *Beyond Learning. Phenomenology & Practice*. 2007. Vol. 1, No. 1. P. 117–122.

10. Husserl E. Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: First book, general introduction to a pure phenomenology. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1983.

11. Вальденфельс Б. Вступ до феноменології. К.: Альтерпрес, 2002.

12. Van Manen M. Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*. 2007. Vol. 1. P. 11–30.

13. Friesen N. Waldenfels' responsive phenomenology of the alien: An introduction. *Phenomenology & Practice*. 2014. Vol. 7, No. 2. P. 68–77.

14. Stiegler B. Automatic society, Londres février 2015. *Journal of Visual Art Practice*. 2016. Vol. 15, No. 2–3. P. 192–203. DOI: <https://doi.org/10.1080/14702029.2016.1228883>.

15. Spencer D. Proletarianisation isn't working: Review of the book Automatic Society: The Future of Work by B. Stiegler. *Radical Philosophy*. 2018. Vol. 2(03). P. 61–63. URL: https://www.radicalphilosophy.com/wp-content/uploads/2018/01/rp201_spencer.pdf. (дата звернення: 04.06.2025)