

ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ» В АНАЛІТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ

Досліджується як поняття «концепт» трактується у британській аналітичній філософії, зокрема, значна увага приділяється філософській спадщині Р. С. Пітерса. Підкреслюється важливість вивчення слововживання та використання його в аналітичній методиці для освітніх концептів та у педагогічній практиці. Цей аналіз поняття «концепт» крізь призму британської аналітичної філософії доволі специфічний і має важливе значення для всієї сучасної освітньої системи. Ключові слова: концепт, аналітична філософія, концептуальний аналіз, емпірична традиція, освіта.

Аналітична філософія є одним із найвпливовіших філософських напрямів сучасності. Її історія хронологічно збігається з минулим століттям і тому дослідження розвитку цієї галузі науки стає внеском в аналіз інтелектуальної історії ХХ століття. Водночас це сильна традиція філософування, що продовжує динамічно розвиватись і має здатність до трансформації та самокорекції. У цьому розумінні аналіз змін і перспектив аналітичної філософії вельми актуальний і корисний. Аналітична філософія пройшла довгий шлях свого розвитку, зазнавши значних, часом доволі принципових змін, залишаючись стабільною у своїх основах і фундаментальних твердженнях [див.: 1, с. 50].

На початку ХХ століття відбувся об'єктивно зумовлений «лінгвістичний поворот», який детермінував аналіз філософського відношення «людина-світ» крізь призму повсякденної мови, що стала розумітись як чітко окреслена структура, можливості якої потрібно з'ясувати для того, щоб проводити епістемологічні дослідження. Лінгвістичний поворот знайшов вираження в феноменології Е. Гусерля, фундаментальній онтології М. Гайдегера, лінгвістичній філософії Л. Вітгенштайна, неопозитивізму Б. Расела. Л. Вітгенштайн висуває вимогу створення формальної мови, за допомогою якої можна було б чітко, ясно й однозначно описати все різноманіття феноменів дійсності. Натомість, повсякденна мова вважалася джерелом омани й існуючих філософських проблем, чимось несправжнім.

Важливість мови як засобу побудови і вираження думки, її буденність, звичність і, разом з тим, незбагненність, зробили її пріоритетним об'єктом для досліджень. Розвиток математичної логіки та розробка методу формалізації, виникнення нової лінгвістичної дисципліни – семантики, становлення семіотики, математичної лінгвістики, кібернетики відкривали нові шляхи для вивчення мови і потребували нового висвітлення певних філософських проблем. Оцінюючи місце і роль мови у філософській проблематиці, Р. Рорті зазначає: «Близько десяти років тому Ян Хакінг у заголовку своєї книги поставив хороше запитання: чому мова представляє такий інтерес для філософії? Я б сказав, хоча б частково відповідаючи на це запитання, що те, що Густав Бергман назвав «лінгвістичним поворотом», було досить відчайдушною спробою утримати певний «вільний простір» для філософії. Філософи намагалися відгородити такий «вільний простір» апріорного знання, куди не змогли б «вторгнутися» ні соціологія, ні історія, ні природознавство. Це була спроба знайти заміну для «трансцендентальної настанови» Канта. Введення «значення» замість «свідомості» як теми для філософських теорій, як припускали філософи, може вберегти чистоту і автономію філософії, оскільки забезпечить її неемпіричним предметом дослідження [див.: 11, 121].

Аналітична філософія на сучасному етапі підійшла до створення парадигми, що враховує різноманіття мови. Взаємодія різних розумових потоків найбільш чітко простежується у тій сфері філософування, де предметом рефлексії постає людина. Стала очевидною неможливість побудови послідовної антропології без включення в неї «людини-мовця» [8, с. 465].

П. Рікьор, у цьому зв'язку, бачить першочергове завдання філософії в тому, щоб актуалізувати філософію мови у межах філософії дії, а, відтак, пов'язати цю проблематику з етичними міркуваннями [9, с. 43]. Створена в середині ХІХ століття математична (символічна) логіка зробила мову спеціальним предметом логічного дослідження. При чому, на відміну від лінгвістики, яка цікавиться головно природною мовою. Увага до мови з боку логіки переплітається з побудовою штучних логічних виразів, а також із аналізом мови науки. Спроби створення ідеальної штучної мови для аналітичних цілей – це, безсумнівно, відступ від класичного редукціоністського аналізу. Цей тип аналізу вкорінився у США та Скандинавських країнах.

У Великобританії набув поширення інший тип нередуктивного аналізу – концептуальний, запропонований філософами, які досліджують природну мову: Дж. Мур, пізній Л. Вітгенштайн, Дж. Остін, Дж. Райл, Дж. Уїздом, П. Стросон. Найбільш розгорнутий варіант лінгвістичного аналізу контексту міститься у «Філософських дослідженнях» Л. Вітгенштайна [3]. У нього мова не статична, це форма життя. Можна використати певне слово, проте умова, яка для нього має бути встановлена, не завжди чітка. Такі випадки Вітгенштайн назвав «мовними іграми» [3, с. 134]. На його думку, слова формують «сімейство» пов'язане «складною системою схожостей і перехресть». При цьому не існує єдиної характеристики або групи характеристик, до яких усі ігри належать у тому, щоб називатись «іграми». Отже, це говорить про те, що не завжди можна досягти успіху в логічному пошуку використовуваного слова. «Неодмінною умовою для того, щоб назвати щось «грою» є причетність цього до «несерйозного» аспекту життя – того, що не може визнаватись його частиною» [3, с. 167]. Л. Вітгенштайн також використовує поняття «концепт»: «Концепти можуть бути зрозумілі стосовно інших концептів. Наприклад, «не серйозний» можна зрозуміти стосовно цілого сімейства концептів «серйозного» [3, с. 167].

В аналітичній філософії «концепт» має певну розбіжність у трактуванні. У словнику з логіки слово «концепт» визначається як «зміст поняття, те ж саме, що й смисл» [6, с. 127]. У семантичній концепції Р. Карнапа між мовним вираженням і відповідним йому денотатом (який позначається ім'ям об'єкт) є абстрактні об'єкти, іменовані концептами. Слід уточнити, що під мовним вираженням він розуміє певний вираз як спосіб позначення індивіда (об'єкт будь-якого виду). Крім того, Р. Карнап, представник логічного позитивізму та філософії науки вживає терміни екстенціонал і інтенціонал: «...екстенціоналом індивідного вираження є індивід, якого воно стосується, а його інтенціоналом є виражене ним поняття нового роду, яке ми називаємо індивідним концептом»

Він показує, що формалістські концепції мови його попередників (зокрема Г. Фреге та Б. Расела) не змогли уникнути парадоксальних ситуацій, а тому потребують перегляду. Розвиваючи власні семантичні ідеї, Р. Карнап у пізній період творчості зрозумів, що аналіз мови не може бути адекватно здійснений лише на рівнях синтаксису та семантики. Крім того, формалізація як така, у відповідності з теоремами К. Гьоделя про неповноту, виявилась обмеженою у своїх можливостях. Для того, щоб осмислити значення логіко-семантичних категорій, потрібно було звернутись і до прагматичного виміру мови, формалізація якого не завжди видавалася можливою або ж принаймні потребувала якісно нових нестандартних підходів, яких тоді ще не було створено [див.: 7, с. 54].

Американські філософи-аналітики Е. Марголіс і С. Лоренс серед різноманіття відповідей на запитання про те, чим є концепт, виокремлюючи два домінуючі погляди. Згідно з першим, концепти – це ментальні репрезентації (mental representations); згідно з другим – абстрактні об'єкти (abstract objects) [див.: 20, с. 570]. Залежність змісту репрезентацій від умов і мети діяльності виражається у протиставленні знання і репрезентації Ж.-Фр. Рішаром: «Репрезентації мають перехідний характер: коли завдання виконано, то вони замінюються іншими репрезентаціями, які пов'язані вже з іншими завданнями [10, с. 101].

Професор Гарвардського університету С. Каррі виокремлює два типи концептуальних репрезентацій: ті, що вбудовані в системи основного пізнання і ті, що включені в системи явного знання. При цьому робиться акцент на тому, що нові репрезентації виникають на основі існуючих, однак ці нові структури мають більш виразну силу і не сумісні з попередніми. Цей процес С. Каррі називає концептуальною еволюцією, котра призводить до важливих теоретичних зрушень. Визначення концептів як ментальних репрезентацій означає те, що вони є одиницями думки, складниками переконань і теорій [див.: 12, с. 321].

Американський філософ аналітичної традиції Н. Гудмен зазначає, що концепція без сприйняття є порожньою, сприйняття без концепції є повністю бездіяльним. Предикати, картини, схеми можуть існувати без їх застосування, однак зміст зникає без форми. Слова можуть існувати без світу, однак не може бути ніякого світу без слів та інших символів. Говорячи про пов'язність як про невід'ємний стандартний складник будь-якого предмету, Н. Гудмен зазначає, що концепт у цьому випадку є засобом заповнення інтервалу між двома окремими об'єктами чи подіями. Якщо не вдається перцептуально чи концептуально заповнити інтервал між двома окремими об'єктами, то свідомість «протестує» проти об'єднання їх у єдине ціле [див.: 4, с. 254].

Американський філософ, представник аналітичної філософії мови Д. Девідсон характеризує концептуальний релятивізм як екзотичну концепцію, що є засобом координації між концептами різних людей. Він зазначає, що для розуміння окремого судження потрібно проаналізувати всю систему ідей і тверджень, в яку це судження включене. На його думку, повинна існувати певна нейтральна основа чи загальна координуюча система для того, щоб люди з різними

концептуальними схемами мали можливість спілкуватися. Концепти здатні змусити розрізняти різні предмети, які існують довкола, вони наголошують на відмінностях, важливих для більшості з людей. Вони змушують більш ефективно використовувати мовлення, створюючи норми поведінки, яких дотримуються в сучасному суспільстві [див.: 5, с. 144].

Член американської психологічної асоціації А. Н. Бегоян вказує, що розрізнення концептів працює у свідомості навіть тоді, коли людина не здогадується про це. Такий процес сприймається як належне і дозволяє керувати думками та мовленням. Лише досвід концептуального дисонансу викликає інтерес до концептів. Концептуальний дисонанс є певним конфліктом між уже існуючим і новим досвідом. Це невідповідність конкретної дійсності конкретним очікуванням і прогнозам особистості. Внаслідок концептуального дисонансу виникає потреба в реінтеграції нового досвіду, тобто переробки нової інформації [див.: 2, с. 131].

Представник британської аналітичної філософії освіти Річард Стенлі Пітерс говорить про те, що філософія повинна вивчати використання слів для того, щоб розглянути, який принцип або принципи регулюють їх використання. Якщо це можливо зробити, тоді можна сказати, що відкривається концепт [див.: 15, с. 6]. Головна складність при цьому полягає в тому, що мова постійно змінюється. У своїх ранніх працях Р. Пітерс намагався вивчати індивідуальні стосунки у межах їх використання у мові. Наприклад, він намагався побачити взаємозв'язок освіти і особистості, цінності та знання, освіти і виховання. Пізніше він критикував вузькість такого підходу, вважаючи його самодостатнім і стверджуючи, що філософське дослідження має включати в себе висновки із психологічних і соціологічних досліджень [див.: 15, с. 25]. Р. Пітерс закликав філософів спиратися на інші дисципліни і вивчити технічну базу звичайної мови для використання.

Р. Пітерс зазначає, що філософія має включати в себе певний режим мислення, спрямований на «дисципліновану демаркацію понять, пояснення основ знань і передумов певних форм дискурсу» [16, с. 63]. Завдання філософії полягає у визначенні процесу того, як встановлюються певні значення і знання за допомогою використання мови. Такий процес Р. Пітерс називає «високорівневим символом другого порядку», що представлений як глядач. «Лише як глядач, до певної міри, цей процес відокремлює себе від діяльності, що вводить в оману. Це можна порівняти з тим, як філософ розмірковує і досліджує діяльність форми дискурсу, що вивчається ним і ще багатьма іншими» [15, с. 65]. Зрозуміти концепт у Р. Пітерса означає визначити, що він означає, оскільки люди використовують слова для того, щоб виконувати спектр немовних цілей. Фізичні особи використовують слова як інструменти для виконання «специфічних робочих дій у суспільному житті» [15, с. 7]. Для того, щоб зрозуміти загальний принцип концепту, потрібно дотримуватися певного правила, яке визначатиме як саме ця концепція буде використана у тій або тій ситуації [див.: 15, с. 28]. «Аналітичні філософи, – зазначає він, – прийняли завдання з аналізу основних концептів, таких як освіта, навчання, знання. При цьому вони були впевнені, що їхні висновки зможуть розв'язати освітні проблеми та поліпшити навчальну практику і політику». Для цього вони використовують концептуальний аналіз, враховуючи попередження Р. Пітерса про те, що не завжди можна бути впевненим щодо пошуку логічно необхідних умов для використання слова [див.: 15, с. 6].

Поняття концепту у Р. Пітерса виходить з атомарної концепції мови Л. Вітгенштайна, який говорить: «сутність пропозиціонального знаку стане ясною, якщо ми будемо уявляти собі його складеним не з письмових знаків, а з просторових об'єктів (наприклад, столів, стільців, книг)» [15]. Взнявши за основу цю концепцію, Р. Пітерс переводить відношення знаків у відношення слів. Концепт у Пітерса є сукупністю певних операцій, що стосуються відтворення мови як цілого за допомогою зв'язку окремих понять. Отже, можна сказати, що особа має концепт, якщо вона може співвіднести певне слово з іншими словами, які можуть бути коректно використані у цьому випадку, наприклад, слово «покарання» зі словами «вина», «біль» [15]. Мова – основний засіб, за допомогою якого люди можуть визнавати одне одного. Тож високо персоналізоване концептуальне розуміння може поглибитися лише в контексті концептуальної значущості.

Концептуальне розуміння – «неминучий» педагогічний аспект. Це означає, що ставлення до цього розуміння характеризується навчанням і вивченням. Використання звичайної мови залежить від того, наскільки успішно слова використовуються у різних поєднаннях, які мають певні «правила», що регулюють наші лінгвістичні конвенції. Мова є засобом розуміння та спілкування, за допомогою яких ми намагаємося пов'язати речі одна з одною. Це потрібно, щоб зрозуміти концепцію, мати можливість брати участь у її житті, мати уявлення про її форму [див.: 15, с. 126]. Визначення концепту за Р. Пітерсом передбачає, що фізична особа або володіє, або не володіє концептом. Це у свою чергу передбачає існування концепту, який повинен мати фіксовану ідентичність. Труднощі полягають у тому, що мова «не може фіксуватись у такий спосіб» [15, с. 27]. Розуміння концепції передбачає участь

в аналізі питання, що це означає. Наприклад, людина хоче визначити, чи вона особисто винна у чомусь. Для цього вона має бути знайома з терміном «покарання» і мати уявлення про те, що це означає у звичайному використанні слів. Однак це знання не може визначати певний душевний стан людини. Людина може лише мати доступ до своїх почуттів у межах конкретних концепцій, котрі вона використовує для їх вираження. Для того, щоб розібратись у своїх відчуттях, людина повинна думати про те, що вона має на увазі під такими концепціями як сором, покарання, вина. Треба думати про те, як вони використовувались у минулому і як це вплинуло на загальне сприйняття людини, «спеціалізоване використання в особистих цілях» [13, с. 25]. За допомогою мови створюється спільне розуміння реальності: люди розуміють одне одного, навколишній світ. Іншими словами, людина схоплює суть речей, їхні концепти. Якщо особи досягають спільного розуміння, вони повинні реагувати на використання іншими їх власних термінів (концептуальних світів). Зрозуміло, що абсолютно ідентичних концептуальних світів не може існувати, можливі, скоріше, певні спільні точки зіткнення [див.: 15, с. 76].

Отже, розуміння однією людиною концептів іншої дуже важливе, оскільки це є основою створення будь-якої спільноти з концептуальними світами кожного з її учасників. Розмова вчителя з учнем може допомогти краще зрозуміти коло концептів, які стосуються навчання. Сюди можна віднести можливі труднощі в цьому процесі, комунікативні бар'єри, роль учителя, роль учня.

Концептуальний аналіз допомагає позначити, що є більш значущим у моральному переконанні. Питання аналізу інших слів завжди пов'язані з питанням обґрунтування. Однак без інтересу не буде «точки початку» концептуального аналізу. Людина не може бути зацікавлена у запитанні «Як ми знаємо, що ми можемо карати людей?» без інтересу до моральних питань [див.: 15].

Філософія пов'язана з питаннями про науку, мораль, релігію й інші людські види діяльності. Концепт «покарання» виконує дві дуже важливі ролі. Перша роль зводиться до того, що він дозволяє бачити як концепт пов'язаний не лише з іншим концептом, а й з формою життя та роллю болю в нашому житті. Тоді людина починає краще розуміти тип соціального життя. Друга роль виконується шляхом аналізу структури концепту. При цьому показується розширення, до якого він тяжіє згідно з центральними моральними передбаченнями.

Висновок. Сила аналітичного підходу полягає у тому, що він забезпечує чітке розмежування понять, включаючи контекст освіти, оскільки вони самостійно виконують важливу функцію – роблять концептуальні уточнення, здатні професійно спрямовувати учителів. Той факт, що людина дізнається більше про власні концепти і те, як вона їх використовує, підіймає нове питання про природу філософії та її роль в освіті. Роль філософії у цій сфері – надавати педагогам можливість замислитися над тим, що вони мають на увазі під викладанням і навчанням. Перспективні вчителі повинні мати можливість брати участь у своєму власному концептуальному аналізі саме за допомогою філософів освіти як гідів і партнерів у діалозі. Філософські роздуми про концепти допоможуть особистості зрозуміти суть речей. У цьому розумінні дуже важливо підтримувати інтерес до вивчення концептів, оскільки такий пошук породжує концептуальну цікавість, чуттєвість і непевність – якості, котрі Р. С. Пітерс вважав основними у процесі дослідження концептів.

Література

1. Аналитическая философия в XX в. Материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. – 1988. – № 8. – С.48-94.
2. Бегоян А.Н. Концептуальный диссонанс / А.Н.Бегоян // Психология XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 21-23 апреля 2011 года. Санкт-Петербург / Под науч. ред. О. Ю. Щелковой – СПб.: Изд-во СПб. Ун-та, 2011. – С. 131-132.
3. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн. – М.: АСТ, 2009. – 463 с.
4. Дэвидсон Д. Об идее концептуальной схемы / Д.Дэвидсон; [пер. А. Л. Золкина] // Аналитическая философия: Избранные тексты / Сост. А. Ф. Грязнов. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – С. 144-159.
5. Гудмен Н. Способы создания миров / Н.Гудмен. – М.: Идея – Пресс, Логос, Праксис, 2001. – 326 с.
6. Ивин А.А. Словарь по логике. / А.А.Ивин, А.Л.Никифоров. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 1998 - 384 с.
7. Карнап Р. Преодоление метафизики логическим анализом языка / Р.Карнап; [пер. с нем. А.В. Кезина] // Аналитическая философия: Становление и развитие (антология). – М.: Дом интеллектуальной книги; Прогресс-Традиция, 1998 – 528 с.

8. Решер Н. Взлет и падение аналитической философии / Н.Решер // Аналитическая философия: становление и развитие: антология / сост. А.Ф. Грязнов. – М., 1998. – С. 454- 465.
9. Рикер П. Человек как предмет философии / П.Рикер // Вопросы философии – 1989. – № 2.
10. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений / Ж.Ф.Ришар; [сокр. пер. с франц. Т.А. Ребеко]. -- М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – 232 с.
11. Рорти П. Американская философия сегодня / Р.Рорти // Аналитическая философия: становление и развитие. – М.: Прогресс, 1998 – 434 с.
12. Carey S. The Origin of Concepts / S.Carey. – Oxford: Oxford University Press, 2009 – 608 p.
13. Hirst P.H. Richard Peters` Contribution to the Philosophy of Education, in: D.E. Cooper (ed.) Education, Values and Mind: Essays for R.S. Peters (London and Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986 – P. 8-40.
14. Laurence S. The ontology of concepts - abstract objects or mental representations? / S.Laurence // Noûs. – 2007. – Vol. 47, Iss. 4. – P. 561-593.
15. Peters R.S. and Hirst P.H. The Logic of Education (London and New York, Routledge and Kegan Paul, 1970 - 147 p.
16. Peters R.S. The Philosophy of Education, in: J.W. Tibble (ed.) The Study of Education (London and New York, Routledge and Kegan Paul), 1966 - pp.59-90.

Summary

Peshev O. Notion of «Concept» in Analytical Philosophy. *The article deals with the notion of "concept" and its interpreting in the British analytical philosophy and how it affected to the formation and development of science, including much emphasis on the philosophical heritage of R.S Peters. The importance of the study of usage and its use in analytical methods and concepts for education in teaching practice. This review notion of "concept" in the light of British analytic philosophy is quite specific and important for all modern educational systems. Keywords: concept, analytic philosophy, conceptual analysis, empiric tradition, education*

УДК 167/168

© **Олена Дика**
Буковинський державний фінансово-економічний університет

ПРОБЛЕМА ДОСВІДУ В СТРУКТУРІ ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ

Досліджується проблема ролі досвіду в системі гуманітарного знання. Прослідковується зміна ролі цього чинника в моделях науки різних часів і доводиться його неодмінність як умови сучасного гуманітарного знання. Аналізується семантичний ряд понять, які визначають зміст досвіду як методологічного чинника гуманітаристики, так і підґрунтя буття самого об'єкта. Ключові слова: досвід, чуттєва, розсудкова, предметна діяльність, герменевтичний досвід, переживання, темпоральність, відчуження, творчість.

Аксіомою природничого знання з часів нової науки є твердження про чільне місце досвіду як методу пізнання. Після беконівського обґрунтування індуктивного методу, після тріумфу експериментального знання в Новий час і бурхливого розвитку наук про природу, поняття досвіду увійшло в методологію наукового знання. У науці XVII століття досвід вважався підґрунтям як наук про природні явища, так і знання про людину та її душу. Зокрема, Локк у своїй праці «Досвід про людський розум» стверджує, що поняття добра і зла виводяться саме з досвіду відчуттів задоволення і страждання (як у фізичному, так і духовному плані). Авторитетність цього підходу засвідчує той факт, що пізніше саме ця етика, яку можна назвати утилітарною, стане основою етики ділового світу. Отже, для класичної науки XVII– XIX ст. незаперечним твердженням було досвідне обґрунтування процесу пізнання.

Однак, з часів В. Дільтея, а саме з чіткого розподілу знання на природниче та гуманітарне, з перегляду класичної наукової методології та заперечення можливості її використання «науками про дух» тема досвіду була відкинута гуманітаріями як така, що личить лише природничонауковому знанню. Разом зі спостереженням, об'єктивністю, повторюваністю, експериментальною перевіркою тощо непридатним для пізнання людського світу вважався і досвід. У новій методології гуманітарного пізнання, де знайшлося місце для «спів-буттєвості», переживання, темпоральності,