

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ НАПН УКРАЇНИ

СИНЕРГЕТИКА І ОСВІТА

За редакцією
В. Г. КРЕМЕНЯ

КИЇВ
2014

УДК 140.8+37
ББК 87.251.2+74
С38

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 3 від 26.03.2014 р.)*

Рецензенти: *М. І. Бойченко*, доктор філософських наук, професор;
В. Л. Осецький, доктор економічних наук, професор; *В. В. Рибалка*, доктор
психологічних наук, професор

Авторський колектив: *В. Г. Кремень*, доктор філософських наук, профе-
сор, академік Національної академії наук України, академік Національної
академії педагогічних наук України – вступ, розділ 1; *В. В. Ільїн*, доктор
філософських наук, професор – розділ 2; *Ф. П. Власенко*, кандидат філо-
софських наук – розділ 3; *Л. І. Войнаровська*, кандидат філософських
наук – розділ 4; *М. В. Ілляхова*, кандидат філософських наук – розділ 5;
А. А. Ільїна, доктор філософських наук, доцент – розділ 6; *Г. В. Ільїна*,
кандидат філософських наук – розділ 7; *М. В. Ліпін*, кандидат філософ-
ських наук, доцент – розділ 8; *С. В. Пролєєв*, доктор філософських наук,
професор – розділ 9; *О. В. Твердовська*, кандидат філософських наук –
розділ 10; *Л. І. Ткаченко*, кандидат педагогічних наук – розділ 11;
В. В. Шамрай, кандидат філософських наук, старший науковий співробіт-
ник – розділ 12; *О. О. Шморгун*, кандидат філософських наук, доцент –
розділ 13

Відповідальна за випуск – *О. В. Твердовська*

С38 **Синергетика** і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К. :
Інститут обдарованої дитини, 2014. – 348 с.

ISBN 978-966-2633-33-7

У монографії розглянуто сучасні освітні, соціокультурні процеси в якості
цілісної, динамічної самоорганізованої системи, здатної до перманентної транс-
формації та оновлення. Досліджено, що кризь призму синергетики освіта перетво-
рює з можливості в дійсність формування творчої, високоінтелектуальної особист-
ності, здатної орієнтуватися у колосальних потоках інформації, вільно існувати у
відкритій, складній системі відносин людини та сучасної цивілізації.

Монографія орієнтована на фахівців у галузі філософії, педагогіки, психології,
всіх, хто цікавиться проблемами синергетичного мислення як умовою творчості в
парадигмі людиноцентризму.

ISBN 978-966-2633-33-7

УДК 140.8+37

ББК 87.251.2+74

© Кремень В. Г., Ільїн В. В., Власенко Ф. П. та ін., 2014

© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014

ЗМІСТ

Вступ	6
Розділ 1. СИНЕРГЕТИКА В КОНТЕКСТІ ТВОРЧИХ ІНТЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ	11
1.1. Теоретичні основи синергетики	11
1.2. Філософія освіти в синергії сучасного знання	24
<i>Література</i>	40
Розділ 2. ТРАНСФОРМАЦІЯ СМИСЛОВИХ КОДІВ КУЛЬТУРИ І ЗНАННЯ В НЕЛПНІЙНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО БУТТЯ	43
2.1. Змістовне поле синергетики: поняття і принципи	44
2.2. Зміна смислових значень в культурі та соціальності	57
<i>Література</i>	67
Розділ 3. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ПАРАДИГМІ СИНЕРГЕТИКИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	70
3.1. Креативи синергетики: сутність, значення, освітній контекст ..	70
3.2. Освіта як гуманітарна технологія соціалізації індивіда	83
<i>Література</i>	90
Розділ 4. НАУКОВА РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ В РЕФЛЕКСІЯХ ОСВІТНЬОЇ ТВОРЧОСТІ	93
4.1. Методологія суб'єктно-об'єктних відносин у класичну епоху ...	94
4.2. Суб'єктивна визначеність знанневих практик у некласичному мисленні	99
4.3. Творчість як домінанта сучасного суспільства знань	103
<i>Література</i>	111
Розділ 5. МОДУС АНДРАГОГІКИ У СИНЕРГЕТИЧНІЙ МОДЕЛІ ОСВІТИ	114
5.1. Дивергенція сучасної освіти	115
5.2. Андрагогіка як синергетичний процес	121

5.3. Андрагогічний ефект: креативна діяльність	130
<i>Література</i>	135

**Розділ 6. ОСВІТА У ВИКЛИКАХ ІНФОСВІТУ: ІННОВАЦІЯ
ТА ТРАДИЦІЯ**

6.1. Концептуалізація навчального процесу в еволюції смислів інформаційної епохи	138
6.2. Людина в континуумі «віртуальної реальності»	144
6.3. Синергія філософсько-освітніх практик в інноваціях технологічного прогресу	156
<i>Література</i>	163

**Розділ 7. НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ У ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ
РАЦІОНАЛЬНОСТІ: ДОСВІД КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ
ОСВІТИ**

7.1. Невизначеність освіти в трансформаціях суспільства і мислення	168
7.2. Дискурс освіти і науки у постнекласичних рефлексіях	177
7.3. Парадигми «індивідуалізованої освіти»: антропологічний аспект	182
<i>Література</i>	190

**Розділ 8. ОСВІТА У ПОШУКАХ НОВИХ ОРІЄНТИРІВ
САМООРГАНІЗАЦІЇ**

8.1. Знання в проєкціях освіти	195
8.2. Спокуса антропоцентризмом	205
8.3. Освіта як «емерджентна» система	212
<i>Література</i>	223

**Розділ 9. ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ
СУСПІЛЬСТВІ**

9.1. Гуманітарне знання та гуманітарна складова освіти	225
9.1.1. Управління та самоорганізація освіти	227
9.1.2. Гуманітарний засновок діяльності вчителя	230
9.2. Мислення та знання в інформаційному суспільстві	233
9.2.1. Трансформація знання: проблема достовірності	234
9.2.2. Риторизація знання	237
9.2.3. Парадокс «суспільства знань»	239
<i>Література</i>	244

Розділ 10. САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЛЮДИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	246
10.1. Освітні стратегії: відкритість трансдисциплінарності	246
10.2. Трансформація ціннісного змісту освіченості людини у динаміці соціокультурного буття	254
<i>Література</i>	264
Розділ 11. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ	266
11.1. Синергетичний підхід до розвитку особистості: modus vivendi	267
11.2. Особистість у дефініціях синергетики: філософсько-освітній тезаурус	273
11.3. Постнекласична парадигма в освіті	279
<i>Література</i>	288
Розділ 12. ОСВІТА ЯК ГУМАНІТАРНА ТЕХНОЛОГІЯ: УПРАВЛІННЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ	291
12.1. Нові режими знання в глобальному світі	292
12.1.1. Антропологічна основа «суспільства знань»	293
12.1.2. Феномен гуманітарних технологій	296
12.2. Самоорганізація освіти як гуманітарної технології	298
12.2.1. Структура та механізм дії гуманітарної технології	303
12.2.2. Класифікація гуманітарних технологій	306
<i>Література</i>	309
Розділ 13. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ОБДАРОВАНОСТІ: СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД	311
13.1. Проблема співвідношення біологічного та соціального у системному вимірі	312
13.2. Соціологізаторська та естетико-містична альтернативи біологічному редукціонізму у трактуванні обдарованості	315
13.3. Обдарованість та творчість як феномен соціальності	321
13.4. Психофізіологічні виміри формування обдарованості в процесі соціалізації	331
<i>Література</i>	343
Заключне слово	346

ВСТУП

Визначальною ознакою сучасності є причетність усіх соціальних і вікових верств населення до навчання: освіта перетворилась на всезагальний процес, що супроводжує людину впродовж усього життя. Це обумовлено високою динамічністю розвитку нашої цивілізації, запити якої вже більше не задовольняє модель навчання минулої епохи. Згідно з нею людина отримує певні знання на початку свого життя, які в подальшому надають їй можливість працювати або ефективно просуватися щаблями соціальної ієрархії. Якщо в аграрному й індустріальному суспільствах набуті знання довгий час зберігали свою відповідність економічним, політичним і соціально-культурним реаліям, допомагали адекватно реагувати на виклики повсякденного існування, то нині подібна ситуація унеможливорюється завдяки швидким темпам соціально-економічних трансформацій.

З початком розвитку постіндустріального суспільства, внаслідок прискорення процесів у всіх сферах життя, набуті знання швидко втрачають свою актуальність. Здатність людини ефективно реагувати на зміни в ситуації «інформаціоналізму» (М. Кастельс), залишаючись в межах сформованих в індустріальному суспільстві педагогічних практик, викликає обґрунтовані сумніви. Як наслідок, звичним стає констатація «кризи освіти». Трансформації соціуму безпосередньо впливають на розвиток освіти, оскільки вона «вбудована» в нього. Динамічна, «плинна» сучасність передбачає орієнтацію індивіда на майбутнє, і нині освіта, що зорієнтована на відтворення досвіду минулого, постійно виявляє свою невідповідність новим формам соціального, економічного та культурного існування. Проте привабливість невизначеного майбутнього корегує наші задуми вже сьогодні. Якщо

в минулому непередбачуваність подій була винятком, то в наш час це норма. У попередні періоди історичного розвитку людство мало чіткі уявлення стосовно ідеалів, моделей майбутнього, однак тепер вони критикуються або взагалі ігноруються. У результаті цього відбувається трансформація усталених смислових кодів культури та знання. Можна припустити, що сьогоднішня втратила чіткі орієнтири подальшого розвитку суспільства в цілому. Подібна ситуація утворює певний вакуум у сфері освіти, обумовлений сучасною навчально-педагогічною практикою, яка стверджує плюралізм ідеалів, цілей, смислів та орієнтирів соціокультурної діяльності.

Необхідно враховувати дискурс «сучасності», що конституюється як проблематичне, позбавлене очевидної єдності утворення. Вона є фрагментарним потоком різноспрямованих тенденцій, що не «схоплюється» за допомогою загальної, абстрактної схеми. «Сучасність» потрібно розуміти як нелінійний процес, схильний до віртуалізації та позбавлений цілісної, запрограмованої системи соціальних установок. Це складноорганізований, мозаїчний простір, технологічний розвиток якого постійно збільшує кількість інформації, необхідної для засвоєння індивідом, котрий прагне ефективно функціонувати у цих умовах. Саме тому «сучасність» перетворюється у надзвичайно складну взаємодію «порядку» та «хаосу». Вона торкнулася усіх без винятку сфер людського існування, і особливо гостро ця проблема постає в процесі навчання. Традиційні способи пізнання не здатні досягнути повноти нових смислів різноманітних інформаційних потоків, соціально-економічних подій і культурної поліфонії.

Подібні трансформації в навколишньому світі зумовлюють необхідність нового способу мислення та пізнання, які могли б «приборкати» складність та непередбачуваність цивілізаційного процесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває інститут освіти, сформований на інноваційних принципах, який не може більше залишатись процесом засвоєння та відтворення наперед заданих норм і алгоритмів дій. Суспільство, орієнтоване на майбутнє, потребує освіти, що формує такий тип мислення та пізнання, який надає можливість вирішувати проблеми у невизначеному майбутньому. Отже, освітня діяльність не повинна залишатись лише у межах процесу передачі інформації від одного покоління до іншого. Надзвичайно швидко оновлюючись, у наш час знання та інформація встигають застарівати декілька разів впродовж життя одного покоління.

Індивід в сучасних умовах потребує «навчитися вчитися» (П. Друкер). Ця здатність може дозволити йому не просто ефективно реагувати

на виклики та ризики навколишнього світу, а свідомо породжувати їх і спрямовувати у необхідному напрямку. Йдеться про самовизначення людини у процесі своєї життєдіяльності, що стає можливим лише за умови наявності у неї «мужності нерозуміння» (У. Бек), тобто готовності розпізнавати та вести діалог з носіями інших цінностей і смислів. Принцип освіти, що ґрунтується на «мужності нерозуміння», полягає у визнанні різноманітності та складності світу, враховуючи при цьому можливість його цілісного осягнення.

Подібне розуміння природи викликів, які постають перед освітою, обумовлює необхідність пошуку нових методологічних засад їх осмислення та вирішення. Логіка розвитку нової антропосоціальної структури вимагає зосередження уваги на таких її характеристиках, як самоорганізація, відкритість, невизначеність, хаотичність, нелінійність тощо. У свою чергу це потребує становлення в межах освітнього простору креативного та гетерономного мислення. Якщо креативність забезпечує синтез поліфонії світу, то гетерономність, навпаки, дозволяє уникнути редукції складноорганізованої реальності глобалізованого світу до абстрактних, загальних визначень та теоретичних конструкцій.

Вказані проблеми, які постають перед освітою, актуалізують значення дослідження можливості використання синергетичної моделі організації освітнього часу та простору. Перспективність синергетичної парадигми полягає в тому, що вона долає межі вузькоспеціалізованих теоретичних моделей. Завдяки цьому застосування синергетики в освіті активізує трансформації не лише формальних ознак педагогічної думки та практики, а насамперед перетворення їх змісту. Адже синергетичне знання може бути зрозуміле як своєрідна «синергія життя». У контексті такого підходу розкривається можливість бачити «ціле», водночас зберігаючи окреме й унікальне значення «частини», оскільки жорстка альтернатива між «цілим» і «частиною» блокує процес мислення. Проблема полягає не у виборі однієї з альтернатив – цілісного або фрагментарного мислення, а у освоєнні мислення, що розділяє, відрізняє та поєднує.

У контексті синергетичної парадигми така вимога відкриває нові параметри освітнього простору. Зокрема, розуміння того, що динамічний розвиток різних наукових знань «відриває» їх від загальнокультурного контексту, внаслідок чого відбувається фрагментація знання на окремі, «закриті» дисципліни. Подібна відособленість та односторонність дисциплінарного знання переноситься і в освіту. Людина засвоює спеціалізовану інформацію, що не підлягає цілісному світо-

розумінню. У такому випадку складність та невизначеність реальності розкладається на сукупність простих алгоритмів, дій, позбавлених загальнокультурного смислу. Тому наразі таким важливим для освіти є формування синергетичного мислення, здатного залучати окремі фрагменти цілісного знання до загальнокультурного контексту. Долучення людини до вказаної системи забезпечує набуття нею ґрунтового та довготривалого знання, що засвоюється як компонент «порядку». На противагу «хаосу» даний «порядок» передбачає формування розуміння сутнісного взаємозв'язку всіх елементів дійсності. Нелінійність, гнучкість мислення забезпечує синтез різногалузевих порядків, перетворює їх у відкритий потік трансдисциплінарності. Тим самим синергетичний підхід дозволяє сформувати в суб'єкта навчання системне уявлення про дійсність та своє місце в ній, осмислити людину, її місце у світі та форми взаємодії з ним. Саме синергетична парадигма розгортає сукупність теоретичних знань як цілісність, у контексті якої ми отримуємо шанс поєднати різні дисципліни, виробити нові шляхи осмисленого розуміння реальності.

Синергетична парадигма, звичайно, не є остаточним засобом вирішення всіх проблем сучасного суспільства та освіти. «Інструментальний підхід» до синергетики залишає мислення в межах старої наукової парадигми. У кращому випадку змінюються лише слова й терміни, якими описуються соціально-культурні процеси. Однак зміст і спосіб їх осмислення залишаються незмінними. Завдяки синергетичному підходу освіта повинна перетворитися на «відкриту систему», що здатна наділити суб'єктів навчальної діяльності мисленням, спрямованим на досягнення невизначеної різноманітності світу. У цьому полягає значення та важливість перетворення знання в практику життя. Але для досягнення цього необхідно дослідити місце і роль синергетичної парадигми у перетворенні способів навчання та пізнання на способи діяльності людини.

Не менш важливе значення синергетична парадигма може мати у відтворенні єдності раціонального та ірраціонального компонентів освітнього процесу. Розум і почуття є важливими складовими людської особистості. Креативна діяльність як основа самоорганізації індивіда є джерелом їхньої єдності. У зв'язку з цим усе більш актуальним стає послідовне застосування напрацьованих синергетики в сфері самоорганізації цілісних систем. Такою є людина, яка у соціальному середовищі діє як цілісна система. Ці міркування безпосередньо стосуються освіти, адже тут продукти інтелектуальної діяльності перетворюються на чуттєво-емоційні мотиви взаємодії та відносини

людини зі світом та соціумом. Навіть теоретичне пізнання не є суто раціональною діяльністю. Небайдуже ставлення до того чи іншого предмету забезпечується в тому числі й ірраціональними чинниками. Синергетичний підхід до освіти забезпечує подолання штучної розірваності чуттєвого та раціонального в навчальному процесі та наголошує на важливості як смислової, так й емоційної сфери.

Форми спілкування та взаємодії, які домінують в житті та діяльності людини, супроводжують її потім упродовж усього життя. Засвоєні способи пізнання, мислення, спілкування та взаємодії відтворюються в подальшому немовби автоматично. Специфіка «культури навчання» відіграє набагато більшу роль, ніж суто розсудкове засвоєння певної інформації. Часто «культурна» та пізнавальна складові навчання суперечать одна одній. Відповідно до цього застосування синергетичної парадигми у дослідженні викликів, що стоять перед сучасною освітою, наближає нас до перетворення складного процесу навчальної діяльності на простір творчого розкриття смислу життя.

Василь Кремень,
доктор філософських наук, професор,
академік НАН України, академік НАПН України,
президент НАПН України

РОЗДІЛ 1

СИНЕРГЕТИКА В КОНТЕКСТІ ТВОРЧИХ ІНТЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Міждисциплінарність синергетики підкреслює її статус як особливої дисципліни. У цій якості варто окреслити предметну область синергетики та ввести її в контекст існуючої системи гуманітарного наукового знання. Це означає не лише побудову особливої картини досліджуваної реальності (онтології синергетики), формування норм синергетичного дослідження, обґрунтування та побудови знань, але й розробку *філософських основ синергетики*. Це забезпечить вирішення проблем, які виникли перед освітою в контексті синергетичного підходу. Дана обставина обумовлює функціонування *синергетичної освіти*, здатної відповідати на виклики сучасності. Однак її предметність включена у філософію освіти, що визначає стратегії розвитку суспільства, культури, особистості у просторі освітнього процесу. Відповідно до цього постає проблема концептуалізації синергетичної освіти в контексті філософії, що є умовою розвитку креативного мислення в освіті, педагогіці та культурі в цілому.

1.1. Теоретичні основи синергетики

Розширення простору сучасного філософського знання обов'язково включає в себе все нові й нові феномени, які виводять його далеко за межі традиційного розуміння філософської проблематики. Так, наразі втратили актуальність проблеми «матерії»,

«свідомості», «діалектики», «трансцендентального», «основного питання філософії» тощо, оскільки ми живемо в епоху постнекласики. Філософія звернулася до проблем, які мають першочергове, «життєве» значення для людини і суспільства – економіка, інформаційні технології, глобалізація, фінансова та духовна криза, освіта, креативність, інтелект і людина.

Говорячи про роль та значення інформаційних технологій у сучасному суспільному житті, потрібно виходити з того, що будь-який інструмент, у даному випадку інформаційний, спрямований не лише *назовні* (на об'єкти людської діяльності), але і *всередину* самого суб'єкта, змінюючи структуру його діяльності або породжуючи її нові форми. Необхідно зважати на те, що, розширюючи можливості, технологічні засоби одночасно підкорюють людину, викликаючи різний спектр відносин – від глибокої залежності до захоплення або ірраціонального страху. Людина оточила себе доскональними, а тому, незамінними для неї речами, без яких вона вже не може зберігати звичний стан. Йдеться про такі речі, що «спокушають», що набули більшого значення, ніж є насправді, в яких «злилися засіб і зміст, технологія і психологія, і котрі, окрім задоволення потреби, заради якої вони і були створені, починають задовольняти інші потреби або навіть породжувати» [8, С. 85].

Відповідно до вищезазначеного, технології, зокрема інформаційні, як ніколи потребують філософського, соціокультурного та філософсько-освітнього осмислення. Використання будь-якої технологічної форми приводить так чи інакше до її інтеріоризації і, як наслідок, до видозміни відношень людини з реальністю крізь призму можливостей, що виникають. Кожна нова технологія у процесі її використання змінює топологію людини, яка, у свою чергу, знаходить усе нові й нові способи її подальшого удосконалення. У результаті постійна взаємодія з технологіями перетворює людину в щось подібне до «*серво-механізму*». «Безмежно розширивши світ людини, знищивши просторово-часові межі, зробивши можливим миттєвий доступ до будь-якої потрібної інформації, новітні технології фактично зробили людину своїм придатком, оскільки вона віддала себе їм у спокусі одержати нову інформацію, задоволення і в кінцевому рахунку владу» [8, С. 85].

Постає необхідність залучення філософії та її методологічних можливостей до осмислення сучасних процесів у науці, суспільстві та культурі. Тим більше, що філософії часто дорікають в її начебто «відірваності» від життя, оскільки вона мало уваги звертає на науку, недостатньо осмислює нові виклики життя, що диктуються епохою.

Звідси нескінченні претензії-вимоги стосовно того, що і як повинна робити філософія. Але у філософії ніщо не робиться примусово ззовні, тому що вона є спонтанним рухом, що залежить виключно від її внутрішніх процесів. Разом з тим вона чітко й активно реагує на ті проблеми, які породжує епоха (час), але не простим знанням, а думкою (мисленням). «Важливо не поспішаючи говорити, а готуватися почути, яким буде слово, котре скаже чи не скаже думка» [1, С. 38–39], – наголошує В. В. Бібіхін. Тобто кожне явище, що виникає в соціокультурному, науковому, інтелектуальному житті, вимагає осмислення.

Безперечно, синергетику не можна ототожнювати з філософією. Однак не викликає сумніву існування «онтології синергетики», що будується через особливу систему абстракцій, ототожнюваних з реальністю: «нелінійне середовище», «динамічний хаос», «біфуркація», «фрактали». Завдяки ним утворюється уявлення про спільні системно-структурні характеристики її предмета. Ці уявлення організують у цілісність різні моделі (теоретичні схеми), багато з яких були раніше утворені в інших науках. «Рознесені» по різних дисциплінах, вони організуються в *нову систему* завдяки утворюваній в синергетиці картині реальності (*дисциплінарної онтології*). Ця картина, як правило, означається поняттям «самоорганізація» [28, С. 98]. Отже, синергетика вивчає закономірності предметів досліджуваної реальності як складної системи, здатної до саморозвитку.

Дана обставина докорінно відрізняє сучасне уявлення про розвиток від класичного. Так, згідно з марксистським підходом, суспільний розвиток визначається зміною способу виробництва матеріальних благ. Цей спосіб виступає своєрідною формою відбору життєздатних суспільств. Це можна розглядати як аналог дарвінівської ідеї «природного відбору», аналогією якого постає «матеріалістичне розуміння історії». Але в класичному дарвінізмі немає уявлень про носіїв спадковості: спадковістю володіє увесь організм, і це призводить до парадоксів при поясненні збереження спадкових ознак. Але парадокси втратили свою актуальність після виникнення *генетики*, що внесла суттєві корективи в розуміння процесів розвитку. У сучасних дослідженнях розкривається, що будь-яка складна система в процесі розвитку «повинна містити інформацію, котра забезпечує її стійкість» [30, С. 18], тобто стабільність.

У такому розумінні система обмінюється речовиною й енергією із зовнішнім середовищем і відтворюється згідно з інформацією, закріпленою та репрезентованою у відповідних «кодах». Ці «інформаційні

коди» враховують досвід попередньої взаємодії системи із середовищем і визначають способи її наступної взаємодії. Але в такому випадку з позиції *теорії системи саморозвитку* потрібно і в соціальних організаціях виявити інформаційні структури, які відіграють роль, аналогічну ролі «генів» в біосистемах. В якості таких структур виступають базові цінності культури, які підтримуються та розвиваються *освітою*.

Цінності культури постають «світоглядними універсальностями», на основі яких ґрунтується розвиток і функціонування величезної кількості соціальних, економічних, політичних, наукових програм людської діяльності, поведінки і спілкування, репрезентованих у вигляді різних духовних, ціннісних кодових систем. Сенси світоглядних універсалій («час», «людина», «свобода», «мораль», «знання», «істина» тощо), формуючи цілісний образ людського життєвого світу, визначають, які знання, вірування, ціннісні орієнтації, цільові установки, зразки діяльності та поведінки будуть регулювати поведінку, спілкування та діяльність, формувати соціальне життя людини. «Система світоглядних універсалій – це своєрідний культурно-генетичний код, у відповідності з яким відтворюються соціальні організми», – зазначає В. С. Стьопін [30, С. 18]. Радикальні зміни соціальних організмів неможливі без змін *культурного коду*, що означає зміну *освітньої парадигми*, яка також виступає *кодом* відтворення духовно-культурного буття.

Говорячи про життєдіяльність суспільства та його інститутів, недостатньо розглядати її лише з позицій того, як організоване, наприклад, економічне життя. Потрібно економічне життя зрозуміти з точки зору домінуючих культурних, знанневих, інтелектуальних кодів, базових цивілізаційних цінностей. Радикальна зміна цінностей означає перехід до *цивілізаційного розвитку нового типу*, який є, безумовно, значно складніше організованим, ніж попередній. Усвідомити, зрозуміти його *іншість*, складність нової організації можна наразі з позиції розвитку як саморефлексивної системи.

У цьому контексті синергетика постає свого роду методологічною основою для подальшого розвитку філософії, оскільки наповнює її потенціями нового смислу, нового розуміння світу. Так, вже теоретики синергетики І. Пригожин та І. Стенгерс з почуттям інтелектуального підйому виражали свої наукові установки наступним чином: «Ми відчуваємо душевне піднесення, адже починаємо розрізняти шлях, який веде від того, що вже стало, з'явилося, до того, яке тільки постає, виникає ... Природне обов'язково містить елементи випадковості й

незворотності. Це зауваження приводить нас до нового погляду на роль матерії у Всесвіті. Матерія – більше не пасивна субстанція, яка описується в рамках механістичної картини світу, їй також властива спонтанна активність. Відмінність нового погляду на світ від традиційного настільки глибока, що «... ми можемо з повним правом говорити про новий діалог людини з природою» [24, С. 37, 50]. Безумовно, потрібно засвідчити також *новий діалог з культурою, знанням, ціннісною сферою*, які виступають в нових образах (іпостасях).

Власне, на необхідності інноваційного підходу до розуміння сучасного, складного, непередбачуваного світу наголошують усі видатні мислителі сьогодення. Стосовно цього «велике значення має та обставина, що сучасний етап розвитку наукової раціональності супроводжується визнанням дослідницькою спільнотою факту співіснування концептуальних систем, які опосередковують різне розуміння, інтерпретацію одних і тих же явищ, процесів і при цьому не виключають, а взаємодоповнюють одна одну. Внаслідок цього сучасний дослідник повинен навчитися формувати достовірне знання в умовах співіснування в теоретичному пізнанні і взаємобачення різних теоретико-методологічних систем відліку» [21, С. 162].

Дана філософсько-методологічна установка (вимога) обумовлена *нестабільністю (нерівноважністю)* соціального світу. Синергетика як вчення про нерівноважні (хаотичні) системи орієнтує на те, що *рівноважних* систем немає. «Усталеність і рівноважність – це, так би мовити глухі кути еволюції ... Лише системи, далекі від рівноважності, системи в станах нерівноважності, здатні спонтанно організувати себе і розвиватися» [11, С. 54]. Разом з тим у звичному, видимому світі спостерігається відносна стабільність та усталеність (упорядкованість). У протилежному випадку все було б хаотичним, все розпалось би, не було б можливості контролювати та передбачати майбутній хід подій. Отже, у світі існують зв'язки та відношення, які забезпечують стабільність буття, появу та функціонування як природних, так і соціальних об'єктів, процесів.

Таким чином, сучасний філософський аналіз проблем, які мають важливе значення для соціального й особистісного буття людини, обов'язково повинен враховувати синергетичний характер процесів розвитку світу. Для філософії важливим є те, що «уявлення синергетичної картини досліджуваної реальності вводять образ предмету дослідження як складної системи, що розвивається. Синергетика вивчає закономірності таких систем ... Але й системи, що розвиваються, вивчаються в синергетиці з особливих позицій. Вона робить акцент на

ідеях цілісності, складності на протипагу ідеям елементаризму та редуціоналізму. Кожний з цих підходів (холістський і елементаристський) являє собою сильні ідеалізації. Але вони можуть бути розглянуті як додаткові (в смислі Н. Бора), необхідні для повноти опису процесів саморозвитку. Акцентуючи холістські аспекти, синергетика розкриває ряд істотних закономірностей систем, що розвиваються» [28, С. 98–99].

Філософія повинна виходити з того, що «експансія» синергетичних методів у різні науки ефективна там і тоді, де і коли потрібно врахувати саморозвиток, його інтегральні характеристики та закономірності. Недостатньо просто констатувати, що можливим є перенесення синергетичних методів у різні науки, у тому числі й філософію (посилання на міждисциплінарність та трансдисциплінарність синергетики часто не виходять за межі цієї констатації). Трансляція методів передбачає попереднє бачення схожості предметних областей, з якими скорельований метод. «Це бачення може бути невідрефлексованим, інтуїтивним, але воно входить у те, що називається розумінням методу» [28, С. 99]. У науці таке бачення визначається тією картиною світу, що на даний час є домінуючою.

Таким чином, синергетика, одержуючи визнання як нова наукова парадигма і новий образ бачення світу, резонує з тими філософсько-світоглядними традиціями, які відповідають її власним принципам і установкам, наповнюючи при цьому новим конкретним змістом. Зокрема, синергетика пропонує своє вирішення традиційної філософської проблеми *духа* та *тіла*: що первинне і що вторинне? Дух і тіло людини перебувають у відношенні взаємної, циклічної детермінації. «Подібний погляд був висловлений ще Спінозою. Дух і матерія є тільки двома сторонами однієї і тієї ж медалі. Висловлюючись мовою синергетики, дух є немовби параметром порядку, а нервові клітини – частинами, підлеглими йому. І, навпаки, в результаті циклічної причинності колективна поведінка нервових клітин визначає параметр порядку» [26, С. 58], – пояснює свою позицію Г. Хакен.

Синергетика, з огляду на свою *холістичність* встановлює правила формування когерентного, внутрішньо узгодженого цілого із різнорідних хаотичних елементів, правила їх кооперації, співробітництва, взаємодії, правила нелінійного синтезу простого у складне, виникнення *синергії* (тобто взаємодії та взаємного стимулювання частин в цілому).

Ілюстрацією даних положень є, знову ж таки, нове осмислення *принципу недуюальності* східного мислення, що конкретно виявляє себе при розгляді основоположних філософських ідей Сходу. Насам-

перед це ідея єдності та узгодженості світу, єдиного всепроникаючого зв'язку «всього з усім». Згідно з буддійськими, даоськими, синтоїстськими умонастроями, кожна найдрібніша частинка Всесвіту – це особливий світ, одухотворений своїм власним життям і водночас життям спільним (загальним), утвореним разом зі всім іншим в Універсумі. Вона (частинка) у певному смислі тотожна, рівнозначна з іншими малими і великими фрагментами Всесвіту. Кожна частинка несе в собі «іскру вселенського духу», причетна тотальності без «особистісного космосу» [11, С. 110].

Одна з найбільш суттєвих ідей Сходу, яка є провідною у вченнях античної Греції, – ідея «потенційного», «непроявленого». Гармонія світобудови – *Космос* – народжується із первісного *Хаосу*, *Буття* – із *Небуття*, оприявлені людині феномени – із необмеженої в своїх потенціях безодні. У міфах Давньої Греції і у вченнях її філософів *Хаос* розглядається не просто як безлика безодня, безформенне першоначалло всіх мирських творинь, а як *універсальний творчий принцип* потенційного, що у «згорнутому» вигляді містить у собі всі зразки (форми) становлення. «Антична думка в цілому, – зазначає А. Ф. Лосєв, – рухалась в напрямі тих формул, котрі можна було залучити для характеристики Хаосу як принципу становлення. Почали помічати, що в Хаосі міститься свого роду єдність протилежностей: Хаос все розкриває і все розгортає, всьому дає можливість вийти назовні, але в той же час він поглинає, все нівелює, все ховає всередину» [19, С. 580].

Наведені вище міркування та тлумачення давніх учень свідчать про те, що образ *Небуття*, або первісний *Хаос*, багато в чому відповідає нашому розумінню *нелінійного середовища*, в якому в потенції, в непроявленому вигляді прихований спектр усіх можливих у даному середовищі форм, спектр структур – атракторів еволюції.

Ще однією співзвучною синергетиці ідеєю Сходу є *ідея циклічності*, вічного повернення. У буддизмі це *сансара* – повторюваний цикл народження та смерті, пов'язаний зі зміною місця перебування в універсумі. Кожного разу має місце повернення зі своєю кармою, з усім «накопиченим злом», яке «потрібно спокутувати». Буддійське уявлення про карму зближується зі вченнями про відплату в інших релігіях. Конкретна аналогія зі синергетикою в даному випадку полягає в її твердженні, що існують деякі універсальні, властиві живому і неживому, закони ритму, циклічної зміни станів: піднесення – спад – стагнація – піднесення і т. д. Лише слідуючи «ритмам життя», коливальним режимам, системи можуть підтримувати свою цілісність та динамічно розвиватися [11, С. 114–115].

Зазначимо, що еволюція науки, культури, інтелекту також неможлива без *інволюційних* течій. Розум індивіда не лише розвивається, але й деградує. Нові ідеї в науці, філософії, педагогіці не лише розвиваються та «завойовують» суспільну думку, але з часом вироджуються, спотворюються та догматизуються. Цей процес постійний, його циклічність є не лише умовою розвитку людської цивілізації та її культури у цілому, а й розвитку людини зокрема.

Той факт, що синергетика у наш час стоїть не лише перед проблемою створення своєї *предметної онтології*, що відображається у відповідних онтологічних принципах, а й перед проблемою включення в наукову, світоглядну картину світу, обумовлений процесом її розвитку у *філософській культурі мислення* Заходу. Завдяки цьому синергетика набуває світоглядного, інтелектуального, культурного змісту і конотацій.

Основоположні елементи синергетичного бачення світу можна співвіднести з деякими ідеями Платона й Аристотеля (уявленням про ейдоси як потенційні форми-зразки процесів, про ентелехію як внутрішню енергію, що міститься в бутті, спрямовуючи його до одержання певної форми). За Платоном, «природа ця по суті своїй така, що приймає будь-які відбитки, перебуваючи в русі, змінюючи форми під дією того, що в неї входить, і тому здається, начебто вона в різний час буває різною; а речі, які входять і виходять з неї – це наслідування вічносущого, відбитки за цими зразками, зняті дивним і непоясненим чином» [23, С. 491]. Деміург (творець), за Платоном, будує космос у правильній співмірності та впорядкованості частин, дивлячись на першозразки, ідеї (ейдоси). Результат є таким, як і для процесу самоорганізації Універсуму, що описується сучасною наукою. Показово, що у структурах самоорганізації природи, у структурах нелінійного середовища, змодельованих на комп'ютері, нині «перевіdkриваються» всі «*досконалі тіла*» Платона. Симетричні структури є асимптотиками, атрactorами, цілями процесів самоорганізації. При цьому «симетрія є умовою метастабільної самопідтримки складної структури, структури з декількома максимумами інтенсивного розвитку процесів» [11, С. 129].

Прикладом збігу метафізичних (філософських) ідей західноєвропейських мислителів з новими синергетичними результатами є космогонія Р. Декарта. Незважаючи на, як видається, наївність, у космологічних уявленнях французького філософа можна побачити деякі наукові передбачення, зокрема і в області синергетики. Поперше, це уявлення про «хаос» як первісну основу, на якій і власними

силами якої будується складна організація; по-друге, це здогад про власні форми (структури) організації природи; по-третє, мислитель утверджує ідею, що природа розвивається за власними законами і приймає відповідні їй форми організації структури [11, С. 130]. За Р. Декартом, із «заплутаного» та «неуявного» хаосу спонтанно, своїми силами народжується «прекрасно упорядкований космос» [7, С. 198].

Немало близьких до синергетики світоглядних ідей можна побачити в *методології* видатного німецького філософа Г. Лейбніца. Насамперед це вчення про *монади*, в яких вгадана масштабна інваріантність процесів, що відбуваються на різних рівнях організації Всесвіту, взагалі *фрактальні структури*, які відкриваються нині теорією *динамічного хаосу*. Монада – ціннісна «одиниця» буття, вона несе в собі всі властивості світу в цілому. «Кожна монада є живе дзеркало, наділене внутрішньою дією, котра відтворює універсум зі своєї точки зору і упорядковане так само, як і універсум» [18, С. 405]. Кожна монада – це «малий світ», «стиснутий всесвіт».

Ідея потенційного та невиявленого «розгортається» у Г. Лейбніца як ідея надання форм майбутнього сьогоденню (*преформізм*), та *ідея еволюційності*, їх поступове «розгортання», розкриття, становлення: «Майбутнє можна було б прочитати в минулому, віддалене знаходить вираз в близькому. Красу Всесвіту можна було б пізнати в кожній душі, якби тільки можливо було розкрити всі її таємниці, які проявляються лише з часом» [18, С. 410].

Близькою до синергетичних уявлень є низка ідей і образів у філософських афоризмах Ф. Ніцше. Він вибудовує, по суті, *філософію хаосу*, який є творчим началом. В основі становлення, виникнення знаходиться «мозаїка життя», первісна різноманітність елементів, що конкурують між собою. Життя постає у вигляді певного непізнаного, цілісного потоку. Життя – стихійне становлення. Воля як «рушійна сила» становлення іманентна самій дійсності, самому життю. У Ф. Ніцше виявляється парадоксальна та важлива для синергетики ідея про детермінацію процесів із майбутнього та передбачення майбутнього. «Від майбутнього віє непомітно вітер» [11, С. 132]. Минуле «просвічує» в нас. А майбутнє буде нас, поза нашою волею і «поза розумом і нашими діями» визначає нас сьогоднішніх. У «*надлюдині*» (в «знятому» вигляді) наявні всі стадії її еволюції. Такого роду міркування близькі синергетичним уявленням про цілеспрямованість процесів еволюції (кожний процес має багато «цілей» або структур-атракторів) і про способи побудови еволюційного цілого [11, С. 132].

Резонує із синергетикою «творча еволюція» А. Бергсона, що містить:

- становлення, незворотність еволюції, пов'язаної з природою часу та протяжності;

- якісно «живий», конкретний час, що досягається не думкою, а особистісно переживається («Ми не мислимо реального часу, ми його переживаємо, оскільки життя ширше меж свідомості»);

- життя як деяку цілісність, як потік;
- творчість нових форм, непередбачуваність майбутніх подій (аналогічно непередбачуваності вибору шляху в точках біфуркації);

- мету еволюції не попереду, а позаду еволюції;

- мету як первісний порив, «вибух», що спричинив виникнення життя та «розгортання» життєвого процесу [11, С. 132].

Співмірні із синергетикою і деякі параметри «метафізики потоку» А. Вайтхеда. Його основні метафізичні уявлення можна подати наступним чином: поняття процесуальності плинності речей. «Природа є структура процесів, які розгортаються. Реальність є процес» [32, С. 130]. У понятті «подія» відображається природа речей як сутностей, що самоорганізуються. Інакше кажучи, реальність події повинна бути зрозумілою виключно із внутрішніх відносин; подія не є тим, чим вона є, по причині інших подій. «Ізольована подія втрачає свій статус в комплексі подій, а це виключається самою природою події» [32, С. 158]. Намагаючись розгадати таємницю невлімової плинності речей і подій, природу теперішнього, що «вислизає», А. Вайтхед обґрунтовує, що минуле та майбутнє вбудовані в сьогоднішні події. «Подія має майбутнє. Це означає, що подія містить в собі ті аспекти, які майбутнє відкидає на теперішнє, інакше кажучи, що теперішнє детерміновано майбутнім, і, таким чином, подія несе с собі антиципацію» [32, С. 91].

Принципом *креативності* є новизна. Подія несе новизну того, що звершення виводить нове назовні із безодні потенцій, робить його проявленим, актуалізованим, причому умовою цієї актуалізації є всезагальна взаємопов'язаність, когерентність всіх подій. «Креативність є актуалізація потенційності, а процес актуалізації це і є подія досвіду ... Об'єкти самі по собі пасивні, однак, якщо розглядаються в сукупності, вони постають носіями креативності, котра рухає світ. Процес творчості є формою єдності універсаму» [32, С. 580]. Творчість має характер спонтанності, хаосу, внутрішньої випадковості, які є рушійним елементом плинності та постійної зміни речей. І «немає підстав вважати, що порядок більш фундаментальний, ніж безлад» [32, С. 378].

Цілісна *концепція часу* у філософії М. Гайдеггера перегукується із синергетикою. В еволюційних структурах відкритих і нелінійних середовищ (систем) міститься інформація про минуле та майбутній розвиток цих структур. Майбутнє – це атрактори еволюції. Минуле – сліди попередніх, але не зниклих повністю процесів, «пам'ять» нелінійних середовищ (систем). Справжній час, за М. Гайдеггером, – це не фізична послідовність «тепер», а вічна присутність. *Минуле* – це те, що постійно присутнє в теперішньому та детермінується як і теперішнє, так і майбутнє. *Теперішнє* – це «причетність», оскільки воно визначено минулим і будується відповідно до проєктів майбутнього. *Майбутнє* – це «забігання вперед», проєкт [15, С. 251–252]. Таким чином, майбутнє дає можливість народитися теперішньому. Майбутнє «відпускає» від себе теперішнє. Теперішнє звільняється від майбутнього.

Співставлення синергетики та філософських вчень як Сходу, так і Заходу виходить за межі порівняння, що з'ясовує перехрещення окремих ідей з того чи іншого світоглядів. На основі синергетичних уявлень утворюється система пояснення понять та ідей філософського, методологічного характеру. Не менш важливим є те, що існує зворотний вплив філософських вчень, ідей на синергетику. Вона, у свою чергу, дозволяє синтезувати низку елементів філософських вчень, різних за своєю спрямованістю, виробити новий спосіб мислення та світорозуміння. У цьому полягає суттєва своєрідність її світоглядного потенціалу.

Необхідно зазначити, що формування основ синергетики та її міждисциплінарного (трансдисциплінарного) статусу охоплює значну кількість філософсько-методологічних проблем. Вони пов'язані з розумінням особливостей систем, які саморозвиваються, і методологічних принципів їх аналізу. В. С. Стьопін зазначає, що це, насамперед, проблема нового смислу категорій, які забезпечують бачення та розуміння систем, що саморозвиваються, саморегулюються. Для цих систем властива своя організація, вони включають у свій зміст «підсистеми зі стохастичними взаємодіями елементів та інформаційно-управляючий блок, з передачею інформації від нього до підсистем і зворотніми зв'язками, котрі забезпечують відповідальність системи як цілого. Категорії «частини» і «цілого» тут змінюються – виникає ідея системної якості, котра не зводиться до властивостей частин. Річ постає як відтворюваний процес» [28, С. 100].

Системи (соціальна, політична, освітня, культурна) у процесі свого розвитку в якості свого аспекту включають уявлення про *саморегуляції*,

але не зводяться до них. Їх еволюція пов'язана зі зміною *типу саморегуляції*, переходом від одного типу *гомеостазу* до іншого. Це системи, як уже зазначалося, відкриті – обмінюються речовиною, енергією та інформацією з оточуючим середовищем. Для них характерна ієрархія рівневої організації елементів, поява відповідно до розвитку нових рівнів з новим розподілом системи на підсистеми. При цьому кожний новий рівень здійснює зворотний вплив на раніше сформовані рівні, видозмінює їх, і система функціонує як нове ціле (нова цілісність). *Поява нових* рівнів організації та перехід до нового типу гомеостазу відбувається через стан динамічного хаосу, появу *точок біфуркації*, у кожній з яких виникає спектр потенційно можливих напрямів розвитку системи. Отже, системи, що саморозвиваються, обов'язково мають «синергетичні характеристики» [28, С. 101].

Понятійний «каркас», необхідний для розуміння і освоєння таких систем, передбачає *нові системи*. Синергетика надає для цього новий матеріал, що вимагає філософського узагальнення. Так, моделі нелінійних відкритих систем (соціальних, економічних, культурних) свідчать, що відкрите нелінійне середовище містить в собі певні форми організації. Це синергетичне уявлення резонує, як ми зазначали, з ідеями античної філософії про *потенційне* та *непроявлене*, зокрема з міркуваннями Платона про «первообрази» і досконалі форми у світі ідей, ейдосах, подібними до яких прагнуть бути речі видимого, завжди недосконалого світу. У природі, суспільстві, людській свідомості є свої внутрішні тенденції (прагнення), і немає причин їм протистояти. Вони всерівно примусять рухатися в потрібному напрямі: «у полі тяжіння одного зразка-аттрактора – до нього, а в полі тяжіння іншого зразка-аттрактора – до іншого» [11, С. 148]. У цьому смислі ідеї Платона достатньо конструктивні та продуктивні.

Здійснивши ретельне дослідження творів Платона і Аристотеля, видатний філософ-екзистенціаліст М. Гайдеггер виявив глибинний зв'язок *потенційного* та *непроявленого* з *актуальним* і *явним* через поняття давньогрецької філософії «істина» (*алатейя*), що буквально означає «неприхованість». Уявлення про істину багатозначні, інколи протилежні, існують також деякі ступені «прихованості». Німецький мислитель прагне донести всі ці відтінки. Процес виявлення істини є переходом від «темного» до «світлого», від «прихованого» та «потаємного» до «явного» і «відкритого»: «Греки розуміли те, що ми називаємо істинним, як неприховане, більше не приховане (не таємниче)» [11, С. 148]. Це є вихід на «поверхню», виявлення потаємного в природі, цілей, «ідей» розвитку, його спрямування і мети.

Прихований у нелінійному середовищі, відкритій системі, що саморозвивається, дискретний спектр структур-атракторів постає як щось *ідеальне, як спектр цілей еволюції*. Звідси виникає проблема «загадкової передвизначеності». Суттю проблеми є те, що майбутнє – *конструктивне й активне*. Передбачене або виміряне майбутнє можна побудувати не із усього. Майбутнє «веде відбір тих елементів теперішнього, що конгруентні, подібні майбутньому, яке виникає» [11, С. 149–150].

Телеологічні інтелектуальні структури такого типу характерні й для інших філософських концепцій. У цьому плані експлікація нових смислів категоріального ряду виступає умовою обґрунтування синергетики як «ядра» загальнонаукової картини світу. Адже через синергетичне світобачення розкривається складна, амбівалентна природа нового. Так було завжди в історії розвитку науки і людського інтелекту при появі нових теорій, ідей, концепцій, які вносили корективи в попередню або існуючу картину світу.

Акцентуючи увагу на взаємозв'язку та взаємовідношенні філософії та синергетики, потрібно зазначити, що попри свою претензію на пояснення природи синергетика докорінно відрізняється від попередньої *філософії природи*. У кожній із систем натурфілософії, чи то фізика Аристотеля, чи натурфілософські системи Г. Лейбніца, П. Гольбаха, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля, обґрунтовувалося певне загальне бачення світу. Відповідно до цього спекулятивно визначалося, як природа повинна поводитися в тому чи іншому своєму фрагменті. Синергетика *не винаходить* умоглядно загальні еволюційні закони, вона *відкриває* їх, показуючи граничні умови їх дії. Вона досліджує конкретні процеси самоорганізації та будує відповідну модель, що дозволяє математично описати та теоретично зрозуміти ці процеси. Ця модель виявляється глибокозмістовною і успішно функціонує в багатьох інших областях наукового пізнання. «Це шлях сходження знизу, від детальних наукових досліджень до теоретичних і потім до філософських узагальнень. Синергетичні моделі не містять ніякого диктату і, тим більше, примусу стосовно до природи вести себе саме так, а не інакше» [10, С. 103]. Але використання синергетичних моделей дозволяє краще зрозуміти внутрішні механізми еволюції і самоорганізації в природі та соціальному світі.

Розробка філософських основ синергетики – це простір спільної аналітичної роботи філософів і вчених – спеціалістів різних областей знання. Дана робота охоплює осмислення *онтологічних* категоріальних структур самоорганізації та саморозвитку. Але це лише *перший*

аспект проблеми філософських основ синергетики. *Другий аспект* пов'язаний з аналізом *гносеологічної* та *методологічної* тематики. Він передбачає з'ясування нового розуміння пізнавальних норм та ідеалів, які необхідні для освоєння складних систем та їх смислів. Саме в цьому пункті відбувається «перехід до *постнекласичного типу раціональності*» [28, С. 102].

Важливим у контексті даного дослідження є третій аспект філософських основ синергетики, пов'язаний зі *світоглядною проблематикою*. Це передбачає долучення систем соціального та людиновимірного характеру, насамперед *освіти*, до культури синергетичного пізнання та мислення. Для вирішення цієї проблеми потрібно більш детально розглянути взаємозв'язок синергетики з освітою в контексті *філософії освіти*.

1.2. Філософія освіти в синергії сучасного знання

Суспільство ХХІ ст. цілком справедливо називають «суспільством знань», оскільки знання та розум визначають не лише можливість подальшого розвитку матеріального та культурного життя, але і його смисл. Це зумовлено тим, що завдяки інтенсивному входженню інформаційних технологій в освітньо-педагогічний простір, вони розширюють його межі, одночасно ставлячи нові, більш складні та неочікувані проблеми. Так, «духовна криза», про яку багато говорять і яка має глобальний характер, є неочікуваним результатом розвитку цивілізації. Вирішення проблем загальної освіченості, розвиток системи середніх і вищих навчальних закладів у світовому масштабі, підвищення рівня культури, законодавче забезпечення дотримання загальноцивілізаційних цінностей все ж таки не позбавило людство від кризових явищ у духовній культурі: обмеженість, аморалізм, цинізм, жорстокість, формалізм, догматизм є не поодинокими явищами, а немовби іншим, але тривожним і не менш важливим аспектом сучасного соціокультурного буття.

Подібна оцінка одного з моментів складного, непередбачуваного в своїй спонтанності світу показує необхідність залучення *філософії* до осмислення та розуміння його синергетичного розвитку. Оскільки у процесах розвитку інформаційного суспільства, які створюють нові реалії здійснення та забезпечення людської життєдіяльності, освіті належить особлива роль, то ж варто говорити про *філософію освіти*. Адже лише з її позицій можна розглядати проблему значення освіти

в інформаційному суспільстві як процес збільшення можливостей передачі цінностей, вмінь та знань, а також врахувати аспект глобалізаційного впливу освіти на особистість. Поза тим інформатизація вищої освіти створює «новітнє суспільне, соціальне середовище, в якому знаннєвий, ціннісний простір стає полем розгортання інтелектуальних, емоційних, психофізіологічних можливостей людини» [22, С. 101–108].

Разом з тим суть та призначення освіти «не в забезпеченні інформацією, не в інформаційному насиченні, а в *розвитку особистості*. Навчання має своєю дійсною метою не стільки пізнання, скільки освоєння культурно-історичних всезагальних форм почуттів, мислення й волі, здатних виступити як універсально-всезагальні здібності індивідів» [4, С. 102].

Для філософії освіти важливим є те, що інформаційні технології створюють унікальні *можливості* для *повернення* педагогічного процесу до своєї дійсної сутності, до свого одвічного покликання: забезпечення *становлення людської суб'єктивності*. Ці технології здатні звільнити навчальний процес від суцільної орієнтованості на передачу *готового* знання. Інформаційна складова навчання може бути «успішно *витіснена на периферію* педагогічної взаємодії, звільнивши простір і час для *власне людського спілкування* між учасниками освітньої діяльності» [4, С. 103].

Дана позиція обумовлена тим, що криза є власне *не кризою духовності*, оскільки «духовність» як вічна потреба людини ніколи не може підлягати будь-якій ерозії. Справа в самій системі освіти. Е. Тоффлер у своїй знаменитій праці «Футурошок» («Шок від майбутнього») писав: «Те, що відбувається зараз навіть у «кращих» наших школах і коледжах, свідчить про одне: система освіти безнадійно застаріла. Батьки розглядають освіту своїх дітей як їх підготовку до майбутнього життя. Вчителі попереджають, що через погану освіту різко знизилась шанси дитини адаптуватися в світі майбутнього. Урядові чиновники, духовенство та засоби масової інформації закликають і попереджають молодь не кидати школу, настійно наголошуючи, що нині, як ніколи раніше, майбутнє кожного практично цілком і повністю залежить від отриманої ними освіти. Однак, незважаючи на всі ці розмови про майбутнє, школи наші звернені у минуле і зорієнтовані не на народжуване нове суспільство, а на вже віджили систему. Величезних зусиль коштує відтворення людини індустріальної – тобто штампування людей, придатних для виживання в системі, яка помре раніше, ніж вони самі» [31, С. 324–325].

Для того, щоб уникнути такої ситуації безвихідності, потрібно перейти до освіти інформаційного (постіндустріального) суспільства. Це вимагає пошуку методів і нових інтелектуальних рефлексій, до яких, насамперед, належить *філософія освіти*. Необхідність *філософії освіти* обумовлена статусом освіти – вчити та виховувати (в їх безперервній взаємодії). Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія з часу свого виникнення завжди відігравала роль теоретично-рефлексійного аналізу буття людини та його подальшого розвитку, то вона набула головного значення і у становленні нових освітніх систем.

У свою чергу, освіта також впливає на філософію. Видатний американський філософ і педагог Дж. Дьюї розглядав саме результати освітньої діяльності як головний критерій істини її філософських заasad, а систему освіти – як найважливіший засіб поліпшення суспільства, розв'язання його найгостріших проблем. Взаємодія між філософією і освітою завжди відігравала істотну роль у розвитку людства, що й зумовило виникнення *філософії освіти* [14, С. 269].

Упродовж останніх років питання *філософії освіти* стало предметом уваги широкої наукової спільноти, діячів освіти, культури та філософії. Водночас цей термін, як і предмет, вимагає подальшого обговорення й уточнення, і хоча *проблемне поле філософії освіти ще не склалося*, але вже стали очевидними деякі напрями, які досліджують місце освіти в життєдіяльності суспільства та становленні людини. Вони також розглядають системну цілісність освіти, як з боку *процесуального, так і змістовного*. *Філософія освіти* розглядає такі поняття, як *цілі, цінності, ідеали освіти* в сучасному суспільстві, а також співвідношення їх з *технологіями і засобами*, що практикуються, як аналіз *результатів та критеріїв їх оцінки*. У цьому контексті формується суперечлива, динамічна система *«цілі – засоби – результати»*, аналіз якої виявляє дисгармонійність, неузгодженість та неадекватність цих «компонентів», що свідчить про наявність певного проблемного поля, яке вимагає більш широкого розгляду та виявлення його принципових змістів.

Важливу роль у визначенні сутності *філософії освіти* відіграє з'ясування того, чим відрізняється «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної», і що таке «людина культурна» – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена». Реальна цінність цих «моделей» у суспільстві або знижується, або

звужується до рівня «потреб ринку», які не дуже високі. Динаміка цих процесів свідчить про необхідність їх подальшого виявлення, оскільки вони актуалізують проблеми освіти в цілому. У зв'язку з цим постає проблема обґрунтування *системної цілісності предметних знань*, відбір їх за *ознакою необхідності*, вивчення можливостей продуктивного освоєння та використання знань, що набуваються. Особливої уваги заслуговує вивчення й аналіз *стандартів освіти*, які не мають бути усталеними. Потрібно враховувати стрімку динаміку процесів зростання рівня знань, які повинні бути надбанням учня як нині, так і завтра – суб'єкта навчання як у школі, так і у ВНЗ.

З ускладненням суспільних систем, розвитком форм організації, зміною культурних форм урізноманітнюється освітній процес. Проблеми освіти пов'язані із загальним процесом глобалізації, вони зачіпають ті кардинальні зміни, які відбуваються з людиною та умовами її існування. Разом з тим значимість індивідуального життя та особистісних досягнень зростає, оскільки творчість окремого індивіда може бути «точкою» розвитку всієї системи і переходу її в *нову якість*. Науково-технічний прогрес не лише здійснюється через індивідуальну творчість, але й надає могутні сили, здатні зруйнувати суспільство та знищити життя на землі. Усі ці реалії вимагають осмислення в самосвідомості суспільства, що активізує всі інтелектуальні сили, у тому числі й філософське осмислення освітнього процесу [14, С. 278–279].

Питання про ставлення до філософії освіти і перспектив її розроблення закономірно виникло в період кардинальної зміни світоглядних орієнтирів. Стали актуальними проблеми, які *не вкладалися* в парадигму педагогічної науки і вимагали філософського аналізу, такі як релігія та наука в сучасній освіті (освіта як складова частина соціального механізму виживання людства; індоктринація в освіті, її допустимість і межі тощо). Очевидна необхідність філософського аналізу для їх вирішення очевидна. «З точки зору філософії, освіта (і виховання) є трансформацією «духу епохи» в структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне ество особистості. Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає її (особистості) стрижньовою основою, визначає співмірність (або не співмірність) людини з епохою. Через освіту (культуру, виховання) він задає суспільно визначені параметри особистості. Філософія ж освіти визначає, по-перше, його суспільну якість і значення, по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку

людства в загально історичному аспекті, і одночасно, як проєкція в майбутнє» [6, С. 56], – зазначають Л. В. Губерський і В. П. Андрущенко.

Разом з тим виокремлення філософії освіти не означає заміни конкретного педагогічного дослідження «філософуванням» з приводу педагогічних реалій. Це принесе не більше користі, ніж могла принести б, наприклад, ліквідація конкретно наукових дисциплін, тобто біології, фізики, історії тощо та заміна їх філософією. Відповідно до цього, очевидно, не варто вимагати виробити інші поняття про освіту, школу, форми викладання та інші педагогічні реалії засобами особливої дисципліни – «філософії освіти». Так само не доцільно зараховувати до об'єктів філософії освіти систему та процес виховання, навчання і розвитку людини; зміст, методи, засоби і організаційні форми освітньо-виховної діяльності. Необхідно зважати на існування та подальший розвиток педагогічної науки [13, С. 27 (21–31)].

Таким чином, філософський аналіз у сфері освіти повинен існувати *не замість* теоретико-педагогічного (спеціальнонаукового), *а разом з ним*. Межа між ними тонка і на перший погляд не вирізняється. Але вона виявляється, якщо предмет філософського аналізу визначити як зв'язок найбільш широких уявлень про світ, суспільство та місце людини в ньому з педагогічною дійсністю та її відображенням у цій спеціальній науці. *Гуманізація освіти* як спеціальнонаукова проблема і як практичне завдання вимагає використання результатів філософського аналізу подібних питань. Чіткість виокремлення аспектів розгляду всієї сукупності проблем, що вивчаються, інтенсифікує увесь процес дослідження і сприяє ефективним результатам.

Освітній процес має «віддзеркалювати реальний характер життєвого процесу, його суперечності, негаразди, позитивні й негативні тони і відтінки» [6, С. 118]. Відповідно до цього, *філософія освіти* має виходити не стільки з людського менталітету, способу мислення, скільки зі зміни культури емоційних переживань, ціннісних орієнтацій, а тим більше способів діяльності, поведінки і образу життя як в індивідуально-особистісному, так і в суспільному масштабі. Головними засобами вирішення цих проблем є культура, освіта, філософія, мистецтво, наука. Проте для цього вони мають пройти *зміну своєї самосвідомості*, зблизивши предметний зміст науково-освітньої діяльності із *аксіологічною спрямованістю*, ввівши антропологічні та гуманістичні критерії й оцінки результатів своєї діяльності. «Саме в гуманітарній сфері оформляються нові довготривалі ідеали, надії та імперативи» [9, С. 36 (36–61)], – зазначає В. В. Кізіма.

Нині йдеться про орієнтацію на нові глибинні, позитивні тенденції інтеграції та інтернаціоналізації життя соціуму. Принципово важливо, що ці тенденції мають глобальний характер і саме ця перспектива створює наразі умови розкриття нових можливостей людини і відкриває якісно інші шляхи розвитку. Завдання в тому, щоб осмислити цей об'єктивний процес і будувати освіту на його основі, а не всупереч йому. «Головний глибинний фактор, що визначає сьогоднішнє духовне, і не тільки духовне, життя – формування нового способу життєдіяльності людей, схожого в різних країнах і на різних континентах. У результаті цього будь-яка людина об'єктивно потрапляє в єдину планетарну систему соціальних відносин. А нове соціальне світовідчуття завжди породжувало нове світовідчуття, яке через відповідне світосприйняття та світобачення вело до нового світогляду і появи нової філософії» [9, С. 37].

Такий підхід до освітньої діяльності дозволяє дещо інакше поглянути на педагогічну науку, виявити специфічну її роль у процесі дослідження соціалізації. Справа в тому, що педагогіка часто розглядається або як особлива «міждисциплінарна область», що використовує знання та методи з інших наукових дисциплін, або як прикладна дисципліна, яка будує моделі для розв'язання практичних завдань, що виникають у сфері освіти. При тому й іншому розгляді педагогіки як самостійної галузі знання «зникає її предметна специфіка: дослідження освітньої діяльності як цілеспрямованої соціалізації» [12, С. 78]. Саме тому постає проблема дослідити освітньо-педагогічну діяльність з позицій філософії освіти.

У даному випадку потрібно виходити з того, що постійною проблемою освіти є предметне забезпечення педагогічного процесу. І хоча це завдання насамперед конкретних наук, які вирішують, що повинно входити в його основи, проте *філософія освіти* тут також повинна сказати своє слово. Освіта в цілому є *сферою комплексних досліджень міждисциплінарного підходу та системного аналізу*. Оскільки освіта – системний об'єкт, то її основні проблемні ситуації також системні. Для філософської рефлексії немає як особливих «об'єктів» всередині цієї системи, так і заборон, тобто будь-яка область відносин світу та людини може стати проблемою філософського осмислення, однак при певному розгляді зі специфічними і методологічними цілями, а саме: при зв'язку *окремого* із *загальною картиною світу*, необхідною людині для орієнтації в ньому і побудови адекватних систем практичної дії [14, С. 283–284].

Філософський аналіз як особлива форма методологічної рефлексії необхідний для педагогічного дослідження, оскільки виступає

можливістю теоретичного обґрунтування своєї дисципліни. Ігнорування філософсько-методологічних основ педагогіки призводить до зникнення рефлексивного шару з педагогічної науки, що у свою чергу зумовлює релятивізацію функцій, які вона довгий час здійснювала. А це не відповідає завданням сучасної педагогіки, яка в глобальному світі стратегічною метою визначає не лише вирішення освітніх проблем. У сучасному світі постає питання про сенс і способи нового життя людини, про новий світогляд і характер її ставлення до нової дійсності, частиною якої вона є. Йдеться про нову якість потреб, які виходять за межі локальних соціоприродних і культурно-історичних особливостей, про нову раціональність, співзвучну всій світовій спільноті.

Вищезазначене обумовлює вимогу філософської рефлексії, якій властивий високий рівень свободи вибору позицій та їх інтерпретацій. Її множинна концептуальність є виразом багатогранності як об'єктивного світу, так і способів його суб'єктивного освоєння. Тим самим вона передбачає логіку та доказовість – це створює єдине поле діалогу, взаєморозуміння та взаємозбагачення різних філософських орієнтацій. Вищезазначене є надзвичайно важливим для *філософії освіти*, завдання якої полягає не лише в тому, щоб проблематизувати ситуацію в стилі «вічного запитування» і критичного мислення, але і в тому, щоб виявити альтернативи, означити можливі тенденції дослідження проблемної ситуації і «озадачити» як окремого педагога, так освітні заклади в пошуках вирішення та вибору шляхів подальшого розвитку освітньо-педагогічного процесу. І в цьому аспекті філософія спроможна ставити свої діагнози та прогнози розвитку педагогічних систем і освіти в цілому. Ті ж функції філософія зберігає стосовно *освіти людини*.

Останнє набуває актуальності через усе більш зростаючий вплив мережі Інтернет (інформаційних технологій). «В умовах мережі кожна людина виявляється неповторним і, одночасно, рівноправним «вузлом», а узгодження її дій носить характер не директивних вказівок, а координації взаємно зацікавлених один в одному людей, зачіпає всіх і має значення для всіх» [9, С. 40], – зазначає В. В. Кізіма. Поєднання мережевого та ієрархічного принципів успішно реалізується тепер у різноманітних педагогічних і філософсько-освітніх теоріях і практиках.

Розробка філософських основ освіти – це поле спільної аналітичної роботи філософів і науковців різних областей знання. Ця робота містить не лише осмислення онтологічних категоріальних структур

організації та розвитку освіти загалом і педагогіки зокрема. Це важливий, але лише перший аспект проблеми філософської рефлексії освітнього процесу. Другий її аспект пов'язаний з аналізом гносеологічної та методологічної тематики. Він передбачає з'ясування нових розумінь пізнавальних норм та ідеалів [28, С. 102]. Вони необхідні для освоєння освіти як складної системи.

Закономірно постає питання про володіння «філософією освіти» своїм особливим предметом і, відповідно, способом філософської рефлексії, особливим категоріальним апаратом, щоб претендувати на особливе місце в системі філософського знання, подібно до класичних розділів і дисциплін: онтології, гносеології, логіки, етики, філософської антропології, герменевтики, соціальної філософії тощо. Скоріше всього, вона є окремою, дотичною сферою, що може утворюватися в рамках соціальної сфери на тих самих підставах, що й «філософія економіки», «філософія техніки», «філософія культури» тощо. Разом з тим, досить багато проблем філософії освіти межують з гносеологією, аксіологією, етикою, естетикою, антропологією тощо, тому її *проблемне поле досить складне*.

Виникнення філософії освіти є закономірним результатом розвитку самої освіти, особливо враховуючи її перехід у *людиноцентристський вимір*, зміною ситуації буття та становлення нового типу людини в сучасному світі Постмодерну. Він, як вже зазначалося, змінює систему діяльності, адаптацію до життя в якісно інших умовах. Спостерігаючи і осмислюючи результати й наслідки своєї діяльності, як ірраціональної, так і раціональної, людина опинилася в ситуації, що є неадекватною її очікуванням та з якою вона не може знайти точки дотику, спираючись на одержаний в наявній системі освіти і культури багаж знань та здібностей. Динамічні зміни в науці, виробництві та суспільному житті багатьох країн світу вимагають *оновлення системи освіти*, що допоможе подолати існуючі перепони в духовному, економічному, інтелектуальному розвитку ХХІ століття [14, С. 285]. Це дозволить конструктивно вирішувати проблему «розгубленої людини», здивованої розбіжністю цілей та результатів своїх дій, що загрожують її біологічному та духовному існуванню. Інакше кажучи, більш глибоке вивчення людського потенціалу в подальшому розвитку соціуму, культури й освіти вимагає *філософської рефлексії* для пошуку відповіді на питання: яка освіта потрібна людині ХХІ століття? Якою має бути цінність самої людини і престиж освіти в суспільстві? Якою за змістом і формою має бути освіта? Що варто зберігати позитивне з минулого в якості основи?

Для відповіді на це питання потрібно виходити з прогнозу Е. Тоффлера, який писав: «У технологічних системах завтрашнього дня – швидкодіючих, маневрених та саморегулюючих – на машини порине потік фізичних матеріалів, а на людей – інформаційний потік, який загострить здатність проникати в сутність речей. Машини будуть все швидше виконувати рутинні завдання, а люди – вирішувати інтелектуальні та творчі завдання... Технологіям майбутнього не потрібні мільйони малоосвічених людей, працювати на нескінченно монотонних роботах, їм не потрібні люди, які покірно виконують накази, знаючи, що ціна хліба насушного – це автоматичне підпорядкування начальству; потрібні ті, хто здатний до критичного судження, хто може зорієнтуватися в нових умовах, хто швидко визначає нові зв'язки в стрімко мінливій дійсності. Їй потрібні люди, у яких – за влучним зауваженням Ч. П. Сноу – “майбутнє в крові”» [31, С. 328].

Для того, щоб визначити майбутнє освіти постіндустріального суспільства, ми повинні «виробити послідовні, альтернативні образи майбутнього – уявити, які види робіт, професій і посад можуть бути потрібні через двадцять або п'ятдесят років; які види сімейних форм і людських взаємовідносин будуть переважати; які проблеми етнічного і морального будуть нас оточувати в які організаційні структури ми повинні будемо влитися» [31, С. 328], – стверджує Е. Тоффлер.

Зазначений прогноз-проблема зумовив пошук різних відповідей, які стали одночасно шляхами можливого розвитку освіти. Так, Л. В. Губерський та В. П. Андрущенко в результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій, змісту феномену «освіти», місця та ролі останньої в сучасній Україні та в контексті нових світових реалій сформулювали положення, на основі яких формувались рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної освітньої політики. Автори звертають увагу на п'ять принципових положень, які складають концептуальну основу сучасної філософії освіти.

«Сучасну систему освіти України слід розглядати в контексті її становлення і розвитку (трансформації, модернізації); враховуючи нові світові реалії, рішуче відмежовуючись від колишньої надмірної ідеологізації, адміністрування та авторитаризму, й одночасно спадкоємно переймаючи й продовжуючи все те, що складало гуманістичне надбання минулої епохи, вона збагачується новітніми світовими надбаннями й утверджується як система національна, що владно заявляє про власну конкурентоздатність у європейському і світовому освітньому просторі; основні напрями модернізації освіти у першій трети-

ні ХХІ століття визначають Болонські домовленості, які виконуються в Україні при умові збереження національної педагогічної матриці й тих переваг, якими система освіти України завжди славилась в Європі і в світі;

- сутність сучасного процесу навчання складає не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур;

- філософське підґрунтя навчально-виховного процесу складають принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку; єдності національних та загальнолюдських інтересів; системності;

- взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного і природничого знання; навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання; факторного аналізу суспільних явищ; усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії; толерантності у взаємодії народів і культур; дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості;

- останнє потребує активного переоблаштування навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій; розробки та впровадження інтегративних курсів та лекторіїв; підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики» [6, С. 119].

У зв'язку з таким філософсько-освітнім дискурсом постає проблема антропоекзистенційного характеру. Це означає, що, окрім теоретико-методологічних проблем, філософія освіти не може ігнорувати *проблему особистості*.

У відповідях на екзистенціальні проблеми освіти принципове значення мають вихідні позиції, а саме: в якому ціннісному соціокультурному, історичному та національному середовищі існує і розвивається та чи інша система освіти? Це важливо для визначення цільових установок освіти, її ціннісних основ і предметного змісту, її рівнів, форм і міри доступності різним соціальним суб'єктам. Чи можливі на її основі продуктивні комунікації, взаєморозуміння й узгодженість дій? Це передбачає *класифікацію та відбір предметного змісту* знань, які забезпечують інформаційний багаж і розвиток особистісних здібностей, а також *аксіологічне смисложиттєве*

обґрунтування мотивації діяльності. Усе це передбачає наявність адекватних засобів і освітньо-виховних технологій. Однак і тут потрібна персонізація, виокремлення образу людини, її ідеалів і прагнень, що створює стійку мотивацію освіти [2, С. 18].

Контекст філософії освіти має враховувати, що освіта людини є творенням не лише *книжної*, але й *повсякденної* культури, і в кожному суспільстві діють немовби два рівні або способи передачі соціокультурного досвіду. Перший – через спеціально організовану освітню систему, що в професійно підготовленій і соціально організованій системі концентровано визначає та виражає ієрархії цінностей даного суспільства, а також систему знань, необхідних для виконання соціально-значимих функцій за допомогою мови науки та мистецтва. Щоправда, потрібно врахувати дисбаланс між логічною, раціоналізованою інформацією та недостатністю художньообразних форм розвитку творчої фантазії, інтуїції та «охоплення» цілісності предметного світу.

У даному контексті хибним видається намагання побудувати педагогічну науку повністю за зразком дисциплін природничо-наукового циклу. Наприклад, не в будь-якій науковій роботі з педагогіки можливе та необхідне проведення експерименту в тому вигляді, як це практикується в природничих науках. Спроби обов'язкового «введення» експерименту в педагогічні дослідження, незалежно від типу дослідження та приналежності до тієї чи іншої галузі педагогіки, а також без урахування можливостей дослідницької роботи, нерідко призводять до формалізму та беззмістовних гіпотез, самоочевидних висновків. Через подібні захоплення, які абсолютизують математичні методи, свого часу виявився скомпрометованим у педагогіці метод і саме поняття моделювання, що розумілося лише як математичне або кібернетичне. Насправді ж будь-яке теоретичне уявлення, що склалося в результаті спостережень, експериментів і застосування аналітичних методів, є *моделлю* (модель-подання) [12, С. 82], співмірною з методологічним підходом, який ігнорує філософсько-екзистенційну рефлексію в педагогічній науці. Адже «норми, регулятиви, які довгий час здійснювала методологія педагогічної науки, є одним з різновидів соціальних норм і фіксуються в педагогіці як гуманітарній науці у формі методів навчання і виховання, вимог до навчальних програм та підручників, а також в описі досвіду педагогічної діяльності і т. д. Опис способів розробки таких моделей поведінки та діяльності методології педагогічної науки, і саме тут може здійснюватися її продуктивна взаємодія з філософією» [12, С. 84], отже, мати людиновимірний, екзистенційний контекст.

Враховуючи специфіку сучасної епохи, одним з основних смислів якої є *індивідуалізм*, зазначимо, що логіка педагогічного процесу є «необхідно суб'єктивною», оскільки починається з людини (особистості). Така логіка відрізняється від логіки педагогічного знання чи логіки педагогічних відносин. У даному випадку йдеться про «логіку антропологічної інтерпретації педагогічної теорії та практики», що у свою чергу впливає на логіку педагогічного мислення, яке «під впливом саморефлексії створює простір освітньо-культурної реальності» [17, С. 330].

Саме тут, визволившись з-під контролю та самоконтролю, педагогічне мислення здатне відкривати шляхи в нове, невідоме. Антропологічний аспект логіки педагогічного мислення виявляється через творчість. Про це свідчать, наприклад, численні проекти оновлення змісту освіти та виховання за умов постіндустріальних трансформацій (на кшталт просування у вітчизняній освітньо-педагогічній теорії західно-європейської педагогіки, педагогічних практик різних шкіл). Застосування елементів цих вчень з метою посилення антропо-гуманістичного змісту потенціалу педагогічного мислення обумовлено потребами адаптації до кризових станів суспільства. Потрібно враховувати можливість кризи самого педагогічного мислення, якщо воно прагне до демонстративних форм самопрезентації, обіцяючи «максимум ефективності при мінімумі відшкодувань» [3, С. 74]. Отже, необхідно враховувати особливості педагогічного процесу, обумовлені його здатністю до рефлексії та саморефлексії. Без такого врахування нові педагогічні технології втрачатимуть свою орієнтованість на продуктивну, логічно впорядковану педагогічну діяльність, перетворяться на деструкцію.

Інший шлях «освіти людини» утворюється стихійно в її повсякденному житті, фіксується та передається через систему традицій, звичаїв, обрядових дій або через *мову*, засвоюючись через *спількування*. У цій сфері передаються повсякденні форми культури, відтворюються архетипи, нагромаджується життєвий досвід, повідомляється досить складна система позанаукових способів пізнання поведінки, оцінки та звичок поведінки. Тут формується *здоровий глузд* і повсякденні *форми розсудкової діяльності*. Засвоєний як «первинна інформація», розсудок утворює достатньо міцні системи переваг і прагнень, здатні коректувати увесь моральний процес освіти людини. Це варто брати до уваги при здійсненні освітніх програм. Навіть «ідеальні» підлягають суттєвим корекціям, оскільки людина засвоює не лише «*ідеали належного*», а й досвід наявного буття зі всіма його недоліками, помилками й ілюзіями, які також здатні відтворюватися.

В освітньому процесі існують в *єдності та суперечностях* раціонально обґрунтовані контексти культури та системи знань, а також спонтанні, *інтуїтивно-іраціональні форми* – утопії, ілюзії, міфи. Просвітницько-раціональні надії на те, що всі таємничі куточки людського життя, всі особливості середовища, в якому живе людина, усі властивості предметів, з якими вона взаємодіє, будуть пізнані розумом, і всі дії людини будуть раціональні та доцільні – не реалізовані. Буття людини, як і вона сама, суперечливе, тому поєднує в собі як смислову визначеність, так і аморфність, і ці крайнощі можуть однобічно домінувати в різних ситуаціях і культурних «полях». А це вимагає залучення концептуальних смислів філософії екзистенціалізму, герменевтики, персоналізму тощо.

Разом з тим філософія освіти, враховуючи особливості сучасного глобального світу, повинна орієнтувати освіту все-таки на *раціональні смисли*, вчити людину перспективам раціонального пізнання й оцінкам ситуації, вмінно дисциплінувати на розумній основі емоції, розумом спрямовувати вольові дії. Це має значення для виведення людини за межі репресивності, зумовленої особливостями прагматичного життя.

Необхідно виходити з того, що за проблемою *«раціональних смислів»* стоїть не лише «інтелектуальна гра», а й *ідея раціональності*, що є базовим концептом соціально-філософських рефлексій у західній філософії. На її основі зростає ідея раціонального суспільства або соціальної раціональності. *Раціональне суспільство* – це організація суспільного життя відповідно до вимог розуму. Тобто суспільство сприймається як реальність, що утворюється істотами, визначальною якістю яких є розум, і має на меті розв'язання завдань, досягнутих розумом (не тільки людським, а й Божим), що передбачає цілераціональні дії людей. *Раціональність* – не завжди стан суспільного життя, але вона є його визначальною інтенцією, що спрямовує існування та розвиток суспільного організму. Наскільки «суспільство не відповідає критеріям розумності, настільки воно є недійсним, невиправданим, позбавленим автентичного сенсу і права на існування» [25, С. 109]. Освіта як соціальний інститут також повинна відповідати вимогам розумності, цілераціональної дії.

З методологічних позицій філософії освіти, визначаючи раціональні основи педагогічного процесу, необхідно завжди виходити з простих, «атомарних» знань та фактів. Зокрема, *предметно-дидактична* модель особистісно орієнтованої педагогіки ґрунтується на аналізі та предметній диференціації. Це забезпечує, по-перше, індивідуальний підхід у процесі навчання і, по-друге, підвищує рівень

пізнавальної активності учнів за рахунок включення в подальший процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та вимоги. Нова інформація надається залежно від її новизни, складності, а не рівня розвитку учня. Враховуються складність та обсяг навчального матеріалу, наявні завдання як полегшеної, так і підвищеної складності [3, С. 189]. Застосування аналітичного принципу слугує засобом вияву *розуму* і водночас – збереження та закріплення набутих знань. За рахунок цього процес навчання позбавляється спекуляцій на «невловимих» ефектах цілісного, тотального, гіперскладного та набуває чітко визначених напрямку та форми. Для всіх варіантів методологічної розробки концепції *раціональності* є принцип *нормальності*, основою якого є переконання, що досліджувані явища тяжіють до норми. Звідси і раціональна установка та подання всього суцього не в аномалії, не у відхиленні від найтипівішого, впорядкованого (чи такого, що допускає впорядкованість) зразка, а в певному усередненому, збалансованому, співрозмірному, гармонізованому чи симетричному стані [27, С. 10].

Показово, що нормування суцього починається вже з античності, коли розвивається тема «*гармонії*» людини та світу. Категорія гармонії (нормальності), співмірності частин у межах цілого є фундаментальною для культури давньогрецького полісу. Гармонія космосу співмірна гармонії самої людини, але людина розуміється тут не як така, що «розчиняється в неосяжному Космосі, а як особлива виділена його частина, котра виступає мірою всіх речей. За цим принципово іншим розумінням відношень гармонії людини і світу стоїть принципово інший, ніж у східних цивілізаціях, спосіб життя грецького полісу, античної демократії, в якій індивідуальна активність, прагнення особистості до самовираження виступає умовою відтворення всієї системи її соціальних зв'язків» [29, С. 13]. Для людини, сформованої відповідною культурою, смисли її світоглядних універсалій найчастіше виступають як презумпції, відповідності, норми, принципи, згідно з якими вона будує свою діяльність і які вона, звісно, не усвідомлює як глибинні основи свого світорозуміння та світовідчуття, їх норми, властиві різним типам суспільства.

Концепцією «раціональності» зроблено надзвичайно важливий внесок у розвиток філософської та наукової думки епохи Модерну. Але в наш час, у контексті філософії постмодернізму, переосмислюється природа розуму та раціональності, їхньої онтологічної та епістемологічної ролі в глобальному осмисленні буття. За переконанням філософів-постмодерністів (М. Фуко, Ж. Дерріди, Ж.-Ф. Ліотара,

Ж. Дельоза та ін.), ні розум, ні раціональність, ні їх інституціолізована парадигма (наука) не є «священними». Одного того, що розум, раціональність та наука збагатили європейську культуру грандіозними досягненнями, ще не достатньо для узаконювання верховної влади раціоналістичної традиції над усіма іншими історико-культурними традиціями. Життєво важливими цінностями збагачували культуру (й освіту) не лише наукове, метафізичне, раціональне мислення, а й ті типи мислення, які культивуються в релігії, поезії, міфології [20, С. 386]. Інакше це можна назвати *недискурсивним типом і способом осягнення дійсності*. У свідомості постмодерністів раціональність – це одна з найбільш амбіційних традицій Заходу. Ця традиція породжена «віруванням» співтовариства творців науки в існування певної системи незаперечних «універсально-загальних правил», яким нібито завжди підкорялася, підкоряється та повинна надалі підкорятися не лише діяльність співтовариства творців науки, а й життєдіяльність будь-якого іншого професійного, конфесійного, мовного співтовариства.

Звичайно, це не обійшло й освіту та педагогіку. Адже педагогічний досвід є одночасно і соціокультурним. Педагогічне мислення фіксує суттєві моменти постмодерністських філософських концепцій або те, що «сприймається в них за суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. Усе це робить неможливою загальну логіку педагогічного мислення, яке просувається уперед всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини» [17, С. 333]. Але це просування здійснюється на «територіях», уже підготовлених попереднім і сучасним філософським мисленням. Головна ж проблема – не піддавати освіту і педагогіку, яка в багатьох своїх аспектах і положеннях заснована на принципах раціональності, *тотальній критиці*.

Критичну позицію стосовно «розуму», «раціональності» поділяють не всі мислителі-постмодерністи. Так, К.-О. Апель, Ю. Габермас та інші, вважаючи себе *постметафізиками*, переконані, що сучасне переосмислення категорій «розум» і «раціональність» не вимагає відмови від них. «Філософія, – стверджує Ю. Габермас, – діє лише при наявності умов раціональності, вона ні в якому випадку не є руйнуючою ... Сьогодні вона розташувалася не над абсолютно істинним знанням, а над знанням, яке не застраховане від помилок. Продовжуючи залишатися теоретичною, філософія повинна відмовитися тільки від традиційної для неї форми – “доктрини”, яка вважає своїм обов’язком насильно вторгтися в процес соціалізації і перетворювати цей процес» [5, С. 33].

Сучасна, оновлена філософія не може і не повинна виконувати роль метафізики. Її завдання – сконцентрувати увагу на осягненні, розумінні універсальних структур тих світів, які складають найбільш важливу життєву актуальність для людини. У культурі постметафізичного мислення поняття *раціональність* означає не онтологічний порядок речей, який виявляється в самому світі, а те, що є процесуальним, методичним, прагматичним, формальним. У такому контексті це може бути використане (в певних межах) для успішного функціонування педагогічного процесу. Адже *раціональність* постметафізиків – це успішність розв’язання проблем, що досягається за допомогою встановлення адекватних взаємин між людською істотою та реальністю. Прикладом таких взаємин можуть слугувати ті, що формуються між викладачем і учнем під час здійснення навчального процесу. *Раціональність* тут розглядається як «така система процедур, яка разом із критерієм оцінки призначена для того, щоб гарантувати ефективність знання, передбачуваність і моральність дій» [27, С. 11–12].

Очевидно, в такому смислі потрібно розуміти «*нову раціональність*» (С. Кримський), яка сьогодні може бути пояснена як така, що орієнтується на розум, здатність до мотивованого вибору (рішень, можливостей, дій, альтернатив) відповідно до певних порогових (міровизначених) чи нормативних (якісних) обмежень, які можуть бути сформульовані у вигляді певної системи принципів раціональності (про які вже йшлося вище). Якщо враховувати ту обставину, що ідея *раціональності* в ХХІ ст. вже не ототожнюється зі своїм науковим різновидом, то при експлікації вказаних принципів потрібно враховувати не лише сциєнтичні, а й культурні та практичні форми освоєння світу [16, С. 98–99]. Кожен із сформульованих принципів у загальному вигляді може входити до характеристики не тільки наукової, художньої, практичної раціональності, але й *освітянсько-педагогічної*, що надзвичайно важливо для філософії освіти.

У контексті сучасних філософсько-освітніх рефлексій потрібно виходити з того, що *нова, постнекласична* раціональність утверджує себе в просторі людських цінностей, в якому можливе не лише самокритичне, але й повноцінне розкриття інтелектуальної самодостатності людини. Наразі це має особливе значення для вироблення стратегій освіти, в якій наукова раціональність є важливим її аспектом, оскільки визначає зміст сучасної освіти. Тенденції розвитку інформаційного суспільства свідчать про те, що наукова раціональність, хоч її історичний тип наразі змінюється (вона перетворюється в нову раціональність), зберігає свій високий ціннісний статус і набуває нових

соціальних функцій [27, С. 13]. Через систему освіти раціональність формує особливі стани людської свідомості – світоглядні образи, які спираються на досягнення науки (наукова картина світу), і логіку міркування, зорієнтовану на доказ і обґрунтування знань. Зрозуміло, наскільки важливий принцип раціональності для педагогічного процесу, який вимагає чіткості, ясності, логічної експлікації текстів, їх виразності.

Необхідно зазначити, що тенденція розвитку раціонально осмислених і організованих освітніх і виховних систем має все ж таки орієнтуватися на моделі високої культури, що перебуває в жорсткому протистоянні з *декультурацією та зразками масової культури*. Раціональний підхід має враховувати, що освіта та життя перебувають *немовби* в різних площинах, несучи в собі протилежні тенденції. Усі вищеназвані моменти є проблемами, вирішення яких знаходиться в компетенції *філософії освіти* [14, С. 288].

Трансформація сучасної освіти, таким чином, передбачає визначення цільових, змістовних і ціннісних контекстів освіти всіх рівнів. Трансформація – це переломні етапи еволюційного розвитку систем. Це своєрідні точки *біфуркації*, в яких суперечність проблем досягає гостроти, що при всій багатоваріативності вимагає вирішення. Причому такого, яке спрямоване на основи системи і перехід її на більш досконалий рівень, адекватний соціокультурним викликам часу. Філософія освіти дозволяє усвідомити запити часу та правильно визначити шляхи і засоби подальшого продуктивного розвитку. Зокрема, таким запитом є *синергетика* в її залученні до освітнього процесу.

Література

1. *Бибихин В. В.* Язык философии / В. В. Бибихин. – М.: Прогресс, 1993. – 416 с.
2. *Буева Л. П.* Кризис образования и проблемы философии образования / Л. П. Буева // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 16–22.
3. *Беланова Р. А.* Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна–США): Монографія / Р. А. Беланова. – К.: Центр практичної філософії, 2001. – 346 с.
4. *Возняк В. С.* Трансформації педагогічного мислення за умов становлення інформаційного суспільства / В. С. Возняк // Проблеми гуманітарних наук: Зб. наук. пр. Дрогобицьк. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (гол. ред.), В. Скотний, В. Здоровенко

та ін. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2007. – Вип. 25. Філософія. – С. 97–107.

5. *Габермас Ю.* Філософський дискурс Модерну / Ю. Габермас. – К.: Четверта хвиля, 2001. – 424 с.

6. *Губерський Л. В.* Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко. – К.: «МП Леся», 2008. – 516 с.

7. *Декарт Р.* Сочинения: В 2-х т. / Р. Декарт. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1. – 654 с.

8. *Емелин В. А.* Технологические соблазны информационного общества: предел внешних расширений человека / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 84–90.

9. *Кизима В. В.* Новое образование для нового человека / В. В. Кизима // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 36–61.

10. *Князева Е. Н.* Саморефлективная синергетика / Е. Н. Князева // Вопросы философии. – 2001. – № 10. – С. 99–113.

11. *Князева Е. Н.* Основания синергетики: синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2010. – 236 с.

12. *Краевский В. В.* Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В. В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77–82.

13. *Краевский В. В.* Философия и педагогика / В. В. Краевский // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С. 21–31.

14. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

15. *Кремень В. Г.* Філософія: Логос. Софія. Розум / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К.: Книга, 2006. – 432 с.

16. *Кримський С. Б.* Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К.: Вид-во «ПАРАПАН», 2003. – 240 с.

17. *Култаєва М.* Логіка педагогічного мислення та його алогізм / М. Култаєва // Філософсько-антропологічні студії'2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. – Істина. Правда. Життя: До 70-річчя Мирослава Поповича / Упоряд. В. Г. Табачковський; Ін-т філос. НАН України, Центр громад. просвіти «Київське братство». – К.: Стило, 2000. – 436 с.

18. *Лейбниц Г.* Сочинения: В 4-х т. / Г. Лейбниц. – М.: Мысль, 1982. – Т. 1. – 480 с.

19. *Лосев А. Ф.* Хаос / А. Ф. Лосев // Мифы народов мира: В 2-х т. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – Т. 2. – С. 580.

20. Лук'янець В. Філософська думка доби постмодернізму і раціональність / В. Лук'янець // Філософсько-антропологічні студії'2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. – Істина. Правда. Життя. – К.: Стилос, 2000. – 436 с.
21. Медведев В. А. О тенденциях развития методологической культуры мышления / В. А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161–164.
22. Мудрак В. Інформаціологічні тенденції розвитку вищої освіти України в глобальному світовому просторі / В. Мудрак // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 101–108.
23. Платон. Сочинения: В 3-х т. / Платон. – М.: Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. 1. – 687 с.
24. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс / Пер. с англ. / Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
25. Пролеєв С. В. Легітимізація розуму і раціоналізація влади / С. В. Пролеєв // Філософсько-антропологічні студії'2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. – Істина. Правда. Життя. – К.: Стилос, 2000. – С. 108–114.
26. Синергетике 30 лет: Интервью с профессором Г. Хакеном (Проведено Е. Н. Князевой) // Вопросы философии. – 2000. – № 3. – С. 56–59.
27. Скотний В. Г. Сучасна освіта у вимірах «нової раціональності» / В. Г. Скотний // Молодь і ринок. – 2009. – № 7 (54). – С. 7–14.
28. Степин В. О философских основаниях синергетики / В. Степин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – С. 97–102.
29. Степин В. С. Философия и образы будущего / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1994. – № 6. – С. 3–15.
30. Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 16–26.
31. Тоффлер В. Г. Футурошок / В. Г. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.
32. Уайтхед А. Избранные работы по философии / А. Уайтхед. – М.: Прогресс, 1990. – 718 с.

РОЗДІЛ 2

ТРАНСФОРМАЦІЯ СМИСЛОВИХ КОДІВ КУЛЬТУРИ І ЗНАННЯ В НЕЛІНІЙНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО БУТТЯ

На зміну *лінійної логіки* та *лінійної науки* сьогодні приходять *нелінійна логіка* та *нелінійна наука*. Її ядром є синергетика, що формується із сучасного комунікативного етапу в розвитку суспільства. Тобто синергетика є наукою про *взаємодію* як універсальний механізм функціонування та розвитку складних *відкритих* систем природи і суспільства. Однією із принципових синергетичних задач є визначення ставлення суспільства до вічних цінностей людини і перспектив збереження стійкості законів природи і фізичних констант. Предметом дослідження синергетики є системна єдність об'єкта та суб'єкта, причому *«суб'єкт має пріоритетне значення»* [7, С. 13].

Разом з тим потрібно враховувати, що філософський аналіз широкого потоку гетерогенних подій оточуючого світу з позицій синергетики досить часто допускає логічні помилки і еkleктичні узагальнення в стилі «філософського імпресіонізму: до одного знаменника зводяться фізичні і хімічні, біологічні і соціальні процеси» [6, С. 104]. У науковій літературі постійно висловлюють думки про те, що «нерівноважна система може спонтанно еволюціонувати до стану більш високої складності», «система сама по собі вибирає шлях розвитку», «хаос породжує порядок» тощо. При цьому ігнорується універсальний принцип відносності та допускається досить довільна інтерпретація низки фізико-хімічних понять та категорій більш широкого плану, у тому числі таких, як «стан рівноваги», «лінійність», «хаос», «стан спокою» тощо [6, С. 104]. У світлі вищезазначеного постає

необхідність дати визначення вихідним принципам і категоріям синергетики, насамперед тим, які вимагають критичного, рефлексивного аналізу і більш глибокого наукового та філософського обґрунтування.

2.1. Змістовне поле синергетики: поняття і принципи

Синергетика, що виникла в контексті постнекласичної науки як вчення про складні, динамічні системи, зважаючи на її універсальний характер (більш універсальний, ніж, наприклад, у кібернетики чи загальної теорії систем), може зайняти центральне місце в науковій картині сучасного світу. *Універсальність* синергетики особлива – вона значно глибша, більш структурна, ніж інші способи пізнання, оскільки є відображенням еволюції складних, відкритих, динамічних систем.

Синергетичний підхід відкриває світ нових категорій і понять у пізнанні: *ентропія* та *дисиміляція*; *біфуркація* і *зміни «хаосу»* та *«порядку»*; упорядкованість соціального розвитку за допомогою параметрів *порядку* та їх ієрархії в єдності з ієрархією ринків; *атрактори* як стани систем з точки зору їх наближення до рівноваги, або пункту стабільності, *флуктуації* та *фрактали*; система «зворотний час – незворотний час» [7, С. 8]. Перед тим, як перейти до аналізу методологічного значення синергетики для культури та освіти, необхідно розкрити зміст *категорій синергетики*. Це обумовлено також тим, що перехід від одного етапу розвитку теоретичного пізнання до іншого передбачає розгляд перетворень, пов'язаних зі зміною «типу методологічної рефлексії» [18, С. 163], що є наслідком зміни понятійного апарату.

Категоріальний апарат синергетики на перший погляд видається занадто переповненим природничо-науковою термінологією. Однак це, скоріше всього, є «рецидив» традиційної («діалектичної») свідомості, яка визнавала лише «свої» поняття та категорії у пізнанні соціальної реальності. На сьогоднішній день соціогуманітарна наука не може користуватися методами, які не вписуються в парадигму постнекласичної науки. Розвиток соціального та гуманітарного знання передбачає збагачення *методологічної рефлексії*.

У сучасному пізнанні *методологічна культура мислення*, заснована на узгодженні різних *стилів мислення*, різних *типів методологічної рефлексії* суб'єкта пізнання, має надзвичайно важливе значення. Особливо, коли йдеться про складні системи. Стосовно теорії «склад-

них систем», то вона використовується як доведений підхід до вирішення проблем як у природознавстві, так і в суспільних науках. Наразі загально визнаним є факт, що моделі систем, які самоорганізуються, застосовуються не лише в технічній науці, щоб управляти складними процесами, але й у соціально-економічному та політичному пізнанні, оскільки соціальні, культурні, політичні, освітні проблеми є глобальними, складними і нелінійними за своєю природою [18, С. 161–162].

У даному контексті необхідно акцентувати увагу на суб'єкті сучасного постнекласичного етапу розвитку науки. Постнекласична наука розуміється насамперед як *природна* наука, оскільки істини одержує із самої природи. З іншого боку, суб'єкт постнекласичної науки відкритий для майбутнього розвитку. На нинішньому етапі цивілізаційного розвитку до суб'єкта ставляться інші вимоги – або ліберальні, або більш жорсткі, але вони – *інші*. Це ставить питання і про методологічну переорієнтацію самої філософії на дослідження проблем емпіричних даних як інтерсуб'єктивної комунікації, що здійснюється на рівні обміну смислами, духовими цінностями, а також відповідає цим смислам і цінностям станів людської свідомості. Усе ще залишаючись «обмеженим», закритим «в дужки» (Е. Гуссерль), «суб'єкт постнекласичної стає трансдисциплінарним, нелокальним, комунікативно взаємопов'язаним відразу зі всією ієрархією рівнів реальності, включаючи реальність космологічну» [1, С. 120].

Становлення постнекласичної науки, а в її складі синергетики, інформатики, комплексу когнітивних наук з їх «мережевими» принципами «відкритості», «нерівноважності», «самоорганізації, підкорення параметру», «порядку», «зворотного зв'язку» між рівнями, які періодично «перебудовують» їх ієрархію, суттєвим чином *проблематизує* статус тих «фундаментальних уявлень», згідно з якими «дійсно істинними» вважаються лише деякі вихідні константи, «породжуючі начала», «ідентичності», «самобутності», а не світ штучного, сконструйованого, суб'єктивного, недійсного, а тому неістинного, і в кінцевому рахунку вигаданого та недійсного. Гостроту цієї проблемі на сьогоднішній день надає стрімкий розвиток інформаційних технологій. Звичайно, із суто технологічної точки зору «комунікативна включеність в трансдисциплінарний і транскультурний діалог суб'єкта постнекласичної науки постає чимось значно більш реальним. Однак питання про те, *наскільки це реальність стане реальністю дійсно людського буття* чисто технологічно не вирішується. Тут ми впритул підходимо до фундаментальної проблеми духовної свободи і відповідальності людини з проблемою її освіти в цій якості» [1, С. 120–121].

У контексті такого підходу потрібно розглядати «суспільство знання», а також проблематику «економіки і соціології знання» у такому суспільстві, що засноване на знаннях і усвідомлює себе в цій якості. Йдеться про становлення нового «рефлексивного суспільства». Роль постнекласичної науки у контексті синергетично-комунікативного підходу і полягає в тому, щоб «сприяти формуванню суспільства, заснованого на знанні» [1, С. 127].

Враховуючи дану обставину, зазначимо, що педагогічна наука потребує методології, що дозволяє проникати в сутнісну глибину освітніх явищ і процесів. У цьому контексті синергетика якісно відрізняється від попередньої методології класичної та некласичної науки, що давала опис, характеристику феноменів і об'єктів пізнавальної діяльності. Як зазначає А. С. Єрохін, синергетика виникла у відповідь на кризу стереотипного, лінійного мислення, що вичерпало себе. Його основними рисами є: уявлення про «хаос» як виключно деструктивне начало світу; розгляд випадковості як другорядного, побічного чинника; погляд на нерівноважність та нестійкість як на речі, які повинні бути подолані, тому що відіграють руйнівну роль; процеси, що виникають у світі, є зворотними в часі і передбачуваними на необмежено великі проміжки часу; світ пов'язаний, обумовлений жорсткими причинно-наслідковими зв'язками; зв'язки мають лінійний характер [8, С. 8]. Подолання цього стереотипу вимагає створення синергетикою розгалуженого категоріального апарату.

Аналізуючи категоріальний апарат синергетики як умову її методологічної рефлексії, насамперед зазначимо, що вона внесла низку важливих конкретизацій у розуміння «механізмів» розвитку. Це відобразилось і на її категоріальному ряді. Його особливістю є те, що він характеризується такою якістю, як *відкритість*. «Відкриті системи», в яких спостерігається приріст «ентропії», називають «дисипативними». У таких системах енергія упорядкованого руху переходить в енергію неупорядкованого хаотичного руху, у тепло. Якщо замкнена система («гамільтонова система»), виведена зі стану рівноваги, завжди прагне знову прийти до максимуму ентропії, то у «відкритій системі» відтік ентропії може врівноважити її зростання в самій системі, а також є ймовірність виникнення стаціонарного стану. Якщо ж відтік «ентропії» перевищить її внутрішнє зростання, то виникають і розростаються до макроскопічного рівня великомасштабні *флуктуації*, а за певних умов у системі починають відбуватися *самоорганізаційні процеси*, створюються впорядковані структури [8, С. 10] («порядок»). Завдяки цьому здійснюється перехід від синергетики процесів у при-

родній реальності до «синергетичного осмислення соціальної реальності, когнітивної і творчої діяльності людини, до синергетики життя» [12, С. 135]. Акцент на «відкритості», таким чином, свідчить про те, що синергетичне знання, будучи зверненим до вирішення нових наукових проблем, стає методом пошукової діяльності.

«Відкритість» є надзвичайно важливим моментом у розумінні синергетики як методу пізнання та способу мислення. Для того, щоб система була здатна до самоорганізації, отже, мала можливість прогресивно розвиватися, вона повинна відповідати наступним вимогам. По-перше, система повинна бути *відкритою*, тобто обмінюватися із середовищем речовиною, енергією або інформацією. По-друге, процеси, що відбуваються в ній, повинні бути кооперативними (корпоративними), тобто дії її компонентів повинні бути узгоджені один з одним. По-третє, система повинна бути динамічною, а по-четверте, перебувати далеко від стану рівноваги [9, С. 6–9]. Усі ці вимоги і характеризують «відкритість» системи, що перебуває в русі, розвитку, саморозвитку. «Порівняно з попередньою наукою, – зазначає К. Х. Делокаров, – синергетика дозволяє побачити світ з “іншої системи координат”, оскільки приймає за вихідне відкритість» [5, С. 19].

Характеризуючи «відкритість» як умову саморозвитку, потрібно виходити з того, що сутністю розвитку систем, що самоорганізуються, є максимальне одержання енергії та інформації для підтримки своєї стабільності, що визначається лише двома параметрами – швидкістю взаємодії між системою та середовищем і площею цієї взаємодії за одиницю часу. Це зумовлює соціальну самоорганізацію, тобто самостійне формування суспільних відносин, які здійснюються без зовнішнього цілеспрямованого тиску та програмування [23, С. 63].

Більш глибоко зрозуміти поняття «*відкритої системи*» допоможе її співставлення із «*закритою системою*». Головною властивістю останньої є наявність «*рівноважного стану*», за якого макроскопічні параметри залишаються незмінними, і «закрита система» зберігає сталу структуру, функціонування, параметри входу та виходу. Стан рівноваги може бути стійким (стаціонарним) і рухливим. Упродовж тривалого часу в стані рівноваги можуть перебувати лише «закриті системи». «*Рівноважні системи*» не здатні до розвитку, саморозвитку та самоорганізації, оскільки «подавляють» відхилення від свого стаціонарного стану, тоді як розвиток, саморозвиток і самоорганізація передбачають певні зміни. У «закритих системах» поступово зростає ентропія (хаос, безладдя), що впливає з другого начала термодинаміки. Зупинити нарощування ентропії може лише процес

взаємодії із зовнішнім середовищем. Абсолютно «закритих» (як і абсолютно «відкритих») систем не існує.

Для «відкритих систем» характерна нерівноважність і циклічність як загальні форми організації природної та соціальної реальності, що виникають під впливом зовнішнього середовища. Для підтримки нерівноважності система потребує, щоб з оточуючого середовища в неї надходив потік *негативної ентропії* за величиною, що дорівнює внутрішньому виробництву ентропії. Немає «абсолютного хаосу» і «абсолютного порядку». Більш коректно було б говорити, що зростає міра впорядкованості (або хаотичності) за будь-яким показником за рахунок (або на противагу) зниженню *міри упорядкованості* (або хаотичності) за іншим показником.

У даному контексті потрібно уточнити, в якому смислі вживається поняття «хаос». У *філософському смислі* «хаос» зовсім нетотожний «хаосу» у природничо-науковому розумінні. У філософському смислі «хаос» – це безлад, непорядок, протилежністю якого є «порядок». Зберігаючи за собою смислову конотацію, взяту із міфології, «хаос як зяюча безодня» у філософських поглядах часто розуміється як первісна пустота, що містить множину можливостей, подібно до того, як фізичний вакуум містить множину віртуальних частинок [10, С. 130].

Хаос у фізичному смислі ніяк нетотожний безладу, і непротилежний «порядку». Він містить в собі відносну міру хаотичності та міру впорядкованості, оскільки певним чином організований; має структуру, а тому є *детермінованим, або динамічним хаосом*. Структура хаосу не доступна для звичного людського погляду, або хаос може бути організований в красиву фрактальну структуру, яка володіє «масштабною інваріантністю» [10, С. 130].

На думку О. М. Князевої, «хаос є необхідним для виходу складної системи на одну з можливих структур-аттракторів в момент нестійкості цієї системи; хаос лежить в основі механізму об'єднання відносно простих структур в складні, механізму узгодження “темтів їх еволюції”. Хаос виступає тут як засіб ускладнення організації і як засіб організації темтів розвитку різних фрагментів всередині складної структури. “Без хаосу структури розвивались би в різних тем посвітах”, а будучи правильно (резонансно) об'єднаними – завдяки хаосу, який проявляється на макрорівні у формі різного роду дисипативних процесів, – в єдину складну структуру, вони починають розвиватися з однаковою швидкістю, відбувається синхронізація темтів розвитку процесів в них» [10, С. 131].

«Хаос» як умова відкритості є важливою і необхідною, але не остаточною умовою для самоорганізації. Система повинна бути такою і «нелінійною». Ця системна характеристика залежить від процесів, які в ній відбуваються. Термін «нелінійна система» означає, що на властивості системи впливає інтенсивність процесів, що відбуваються в ній. Наукові дослідження засвідчили, що в деяких просторових точках теплових структур процеси відбуваються так, як вони відбувалися у всьому обсязі системи в минулому, а в деяких – так, як їм ще тільки належить протікати в майбутньому по всій структурі. Водночас всі ці «ділянки існують в теперішньому. І це не просто міркування, але цілком точний математичний результат» [8, С. 9]. Так, для певних класів нелінійних рівнянь вдалося встановити, що розвинена стадія процесів призводить до виникнення структур різних типів, що описуються так званими «інваріантно-груповими рішеннями». Ці рішення відіграють роль аналогів другого начала для відкритих «нелінійних систем». У них простір і час не самостійні (не вільні), а пов'язані *інваріантами*.

Таким чином, «нелінійність» – це фундаментальний концептуальний «вузол» нової парадигми. Можна навіть стверджувати, що нова парадигма є «*парадигмою нелінійності*» [11, С. 48]. Ідея «нелінійності» може бути експлікована за допомогою *ідеї багатоміліардності, альтернативності* шляхів еволюції (причому множина шляхів розгортання процесів є характерною навіть для одного і того ж «нелінійного» та «відкритого» середовища, що не змінюється); *ідеї вибору* із даних альтернатив; *ідеї темпу еволюції* (швидкості розвитку процесів у середовищі); *ідеї незворотності еволюції* [11, С. 50].

Світ – це еволюція *нелінійних систем*, він багатомірний і багатоваріантний. Як класична ньютонівська фізика виявилася лише окремим випадком релятивістської ейнштейнівської, так і «закриті системи», і прагнення процесів до термодинамічної гілки, що переважно досліджувалися фізиками до цього часу, виглядають тепер лише окремим випадком нерівноважної термодинаміки. «*Нелінійний*» *всесвіт* значно багатший «лінійного» світу, бо він включає його в себе як одну з нескінченних можливостей. «Лінійні стратегії мислення економні і ефективні, але лише в обмежених рамках гомеостазу, поза якими вони оманливі, а іноді небезпечні» [3, С. 195].

Особливість феномену «нелінійності» полягає в наступному. По-перше, завдяки «нелінійності» набуває сили найважливіший принцип «розростання малого», або «посилення флуктуацій». За певних умов (наприклад, фінансова криза) «нелінійність» може посилювати

флуктуації – робити «малу» відмінність «великою», макроскопічною за наслідками. По-друге, певні класи «нелінійних», «відкритих» систем демонструють іншу важливу властивість – межу чуттєвості. «Нижча» межа (порогу) все зменшується, стирається, забувається, не залишає ніяких слідів у природі, науці, культурі, а «вища» – все більше зростає. По-третє, «нелінійність» породжує свого роду «квантовий ефект» – дискретність шляхів еволюції «нелінійних» систем (середовищ), тобто в даному «нелінійному» середовищі можливий не будь-який шлях еволюції, а лише певний спектр цих шляхів. По-четверте, «нелінійність» означає можливість несподіваних (емерджентних) змін напрямків протікання процесів [11, С. 50].

Важливим внеском у зміну застарілих поглядів на закони розвитку відкритих «нелінійних систем» є теоретично доведена принципова множинність шляхів їхнього *саморозвитку*. Розроблено математичний апарат, що дозволяє для простого класу «нелінійних моделей» передбачити спектр власних функцій і способи ініціювання їх у даному середовищі. Залежно від ступеня «нелінійності» моделей таких шляхів і відповідних їм структур навіть у найпростіших, теоретично досліджених середовищах є величезна їх кількість. Це свідчить про те, що й найпростіші «нелінійні» моделі глибоко змістовні. Вони описують величезний клас структур. Ці структури можуть бути різноманітними, мати різну архітектуру. Виходить, що одне і те ж середовище здатне містити в собі практично неосяжне розмаїття форм і шляхів їх розвитку. Тим часом одна з головних цілей наукового пізнання світу – побачити спільне начало у найрізноманітніших явищ. Окрім того, із зазначеного випливають і висновки світоглядного порядку: якщо існує багато шляхів розвитку процесів, отже, немає жорсткого детермінізму, обумовленості, заданості [8, С. 9]. Це надзвичайно важливо не лише для розуміння сучасних соціокультурних процесів, а й перспектив розвитку освіти, яка повинна бути позбавлена класичних (об'єктивістських) детермінацій.

У синергетичному вимірі кожна динамічна система в процесі свого розвитку прагне до певної мети, що конкретизується в понятті «атрактор». Він є кінцевою точкою неминучого сходження фазових траєкторій руху складної (динамічної) системи. Атрактор являє собою *множину точок фазового простору*, до якого з плином часу «притягується» траєкторія динамічної системи, бажана ціль-програма її поведінки у стані гомеостазу. *Атрактори є реальними структурами у відкритих нелінійних середовищах*, до яких прагнуть економічні системи в результаті «розгортання своєї сутності» [16, С. 58–59], на

які виходять процеси їх еволюції внаслідок «затухання» перехідних процесів. Вони існують ще до того, як у їхнє поле попадає існуюча структура. Отже, з точки зору синергетики, «майбутнє детермінує сучасне, оскільки майбутній стан системи як би притягає, організує, змінює наявний її стан» [11, С. 93].

Різним станам суспільства відповідають різні аттрактори. При цьому зміна параметрів соціокультурної системи, які описують доступні ресурси, ефективність технологій, що використовуються, суспільні відносини, може зумовити зміни як кількості таких станів, так і їхньої стійкості (явище *біфуркації*).

У сучасній вітчизняній та зарубіжній літературі розрізняють наступні типи аттракторів: *прості аттрактори*, що визначають рух системи від хаосу до впорядкованості або до вищого рівня; *хаотичні аттрактори*, які виконують функцію потенційних генераторів переробки інформації та спонтанного вибору із множини хаотичних флуктуацій однієї – провідної; *кореляційні аттрактори*, які здійснюють вирішальний вплив на перетворення хаотичних мікрофлуктуацій в упорядковані макрофлуктуації шляхом перетворення їх взаємодії в синергетичний процес; *об'єктивно-суб'єктивні аттрактори*, які діють під час взаємодії та взаємопереходу один в одного процесів спонтанної самоорганізації системи і активного втручання в процеси біфуркації суб'єктивної організаторської або управлінської діяльності певної спрямованості та змісту. Розрізняють також *точкові, періодичні, дивні аттрактори* [8, С. 10].

Таким чином, аттракторами є ті реальні структури у відкритих «нелінійних» середовищах, на які виходять процеси еволюції в цих середовищах у результаті «загасання» в них перехідних процесів. Наголошуючи на цьому, дослідники вводять поняття «*структура-аттрактор*». При цьому стверджують, що якщо система потрапляє в поле тяжіння певного аттрактора, то вона неминуче еволюціонує до цього відносно стійкого стану (структури). «Аттрактори еволюції відкритих нелінійних середовищ показують, в якому напрямку еволюціонують процеси в такого роду середовищах» [11, С. 93] або «структурах». Інакше кажучи, майбутній стан системи немовби притягує, організовує, формує, змінює її наявний стан. *Майбутнє визначає сьогоднішня*. Отже, структури-аттрактори є реальностями, і перехід до них детермінований, для цього достатньо включення системи в «поле» дії. Тобто аттрактор існує до того, як у його «поле» дії потрапляє система.

Атрактивна мета – це мета, яка формується в певний початковий момент взаємопов'язаними подіями (процесами), які об'єктивно

передбачають спрямований і незворотний розвиток процесу до даної мети при збереженні умов (суб'єктивно). В якості мети розвитку системи виступає звичайний детермінований атрактор, якщо умови, що визначають траєкторію руху до цієї мети, жорстко контролюються та не змінюються. Мета розвитку системи є *індетермінованою*, вона рухається по координатах, якщо умови руху її змінюються. Але так, що період зміни умов виявляється достатнім для початку руху системи до цієї нової мети. Тоді ця мета є «дивним» атрактором. В іншому випадку, при частоті зміни умов, що перевищує тривалість формування руху системи до мети, втрачається можливість формування порядку, упорядкованого руху, і розвивається хаос. «Атрактивна мета виступає як межа, в міру наближення до якої розвиток системи загасає, процеси в системі стабілізуються, система в цілому входить у режим сталого, стійкого розвитку, або динамічної рівноваги» [8, С. 11].

Парадоксальність дії атрактора полягає в тому, що він здійснює, так би мовити, *детермінацію майбутнім*, точніше, майбутнім станом системи. Стану ще не досягнуто, його не існує, але він певним загадковим чином визначає сьогоднішня з майбутнього. Тут і постає проблема можливості цілепокладання в соціоекономічному бутті. Чи можна атрактор розглядати як свого роду мету руху системи? З точки зору синергетики можна відповісти: в *онтологічному* смислі – навряд чи. Але в *методологічному* смислі погляд на атрактор за аналогією до мети (так, ніби мета була обрана системою) часто виявляється дієвим. Адже «мова» атракторів дозволяє осмислити явища передбачуваності та принципової непередбачуваності, дає розуміння ймовірної, хаотичної поведінки систем, обумовленої не обмеженістю дослідницьких можливостей, а самою сутністю динамічних, «нелінійних» систем, які саморозвиваються.

Атрактор як відносно стійкий стан системи немовби «притягує» (від латин. *attrahere* – притягувати) до себе безліч «траєкторій» системи, які визначаються різними початковими умовами. За атракторами стоять візуальні образи певних «каналів» («конусів»), які «втягують» в себе багато «траєкторій», визначають процес еволюції системи на ділянках, навіть віддалених від безпосереднього «входу» таких «каналів». Поняття «атрактор» можна зіставити з «ейдосами Платона – ідеями як первообразами, уподібнитись яким прагнуть речі видимого світу, а також з ідеальними формами Аристотеля, а стосовно до людської психіки – з архетипами в смислі Юнга» [11, С. 94]. У психології – це наявні або приховані установки, які попередньо детермінують поведінку людини, конструюють її із потрібного майбутнього стану

речей. В освіті, у педагогічному процесі атрактором-метою є завдання виховати, навчити людину, яка могла б відповідати викликам нерівноважного, нелінійного, спонтанного, непередбачуваного світу. Хоча ми і не можемо запрограмувати, якою конкретно буде ця особистість учня.

Важливою особливістю синергетики є особливе уявлення про випадковість – *флуктацію*. Для філософського мислення ще з часів античності характерною є перевага *необхідності* та *закономірності*, а не випадковості розвитку світу та його речей. *Аристотель* зазначав, що не може бути «науки про випадкове». Дійсно, у статистичних або ймовірних закономірностях, які відкриваються наукою, кожна окрема випадкова подія не присутня в наявному виді. І тим більше темі *випадковості* не приділяється увага в детерміністських концепціях.

У синергетиці поняття «випадковості» має інше визначення – *флуктація*. І це не просто заміна понять, флуктація в багатьох параметрах наповнена іншими змістами і смислами. У загальному визначенні флуктація – це випадкове відхилення системи від її закономірного стану. Флуктації у динамічних системах, які саморозвиваються, самоорганізуються, виступають основним моментом, фактором у становленні, функціонуванні, розвитку та неминучої загибелі (або в переході до іншого соціального породження) будь-якої організації, системи тощо. Саме флуктації породжують *фрактали*, *атрактори* та інші синергетичні феномени в соціальних процесах. Але для цього необхідним є адекватне трактування флуктацій, особливо в складних («багатокомпонентних») системах, що робить її (флуктацію) «евристичним інструментом» для розгляду та розуміння «нерівноважних переходів» [17, С. 88].

Флуктації як випадкові прояви (збурення) у системі відіграють, згідно із синергетичною моделлю, *потрійну роль*. По-перше, вони можуть виступати як «нейтральний фон», рівноважно зрівноважене «мерехтіння» всієї маси зовнішніх перешкод і внутрішніх «шумів» системи, не вносить у систему помітних відхилень. Навіть «велика» флуктація, якщо вона не перевищила певного порогового значення, «глушиться» всією масою «спокійних» атомів або молекул, а в соціальному плані – подіями суспільного, господарського, політичного, культурного життя. По-друге, флуктації можуть відігравати роль «зародку» нового стану: за сприятливих умов окрема флуктація здатна викликати розростання «острова» (плацдарму) неоднорідності та зростаюче, кумулятивне посилення «збурення», наслідком чого може бути закріплення такого «збурення» всередині системи і готовність до

зміни стану всієї системи. Якщо перевищено поріг чутливості системи, вплив окремої флуктації стає відчутним і здатним за сприятливих обставин «розгойдати» систему та «скинути» її наявний стан. Потрете, флуктуація може відігравати роль «спускового гачка» або «останньої краплі», коли у системі, яка вже досягла високого ступеня нерівноважності та нестабільності, потенційно готової до «стрибка», вона миттєво ініціюється «збуренням», що виникає. Це явище називають феноменом «самоорганізованої критичності» [8, С. 12–13].

Виступаючи в якості коливань (локальних чи широких), флуктуації «збурюють» систему (соціальну, культурну, освітню). Загострення соціально-культурних суперечностей посилює амплітуду флуктуацій, породжує конкурентну взаємодію між ними, що призводить до порушення рівноваги, наростання нерівноваги та нестійкості. Перехід до критичної нестійкості та набуття динамічними процесами незворотного характеру викликають необхідність спонтанного вибору системою одного з потенційних ймовірно-випадкових шляхів її подальшої еволюції. При наблизенні системи до точки біфуркації амплітуда флуктуацій максимально зростає. Відбувається спонтанне виділення із множини флуктуацій однієї – провідної. Вона утворює відносно стійку структуру і набуває властивостей *атрактора* – «концентратора» енергії переходу системи до нової макроструктурної впорядкованості.

Особливе значення в синергетиці має момент вибору між різними атракторами, «розвилками» доріг еволюції. Для позначення цього вирішального моменту використовується термін «біфуркація». Вона характеризує короткий момент нестійкості, балансування системи на вістрі вибору між майбутніми станами, коли доля всієї системи може залежати від вторгнення однієї випадкової флуктуації. Дисипативні структури виявляють характерну властивість: у станах «нестійкості» вони можуть виявитися чутливими до найменших випадкових відхилень в середовищі. Короткий момент «нестійкості», балансування системи на вістрі вибору між майбутніми станами, коли доля всієї системи може залежати від вторгнення однієї випадкової флуктуації, і є біфуркацією. Шлях еволюції стає жорстко наперед визначеним лише після попадання у «воронку» атрактора і проходження точки «біфуркації». Але до цього моменту при наблизенні до точки біфуркації та загостренні нестійкості роль флуктуації багаторазово посилюється. Починає діяти «фактор випадковості» [8, С. 13]. Чим більш нестійкою є система та чим ближче вона до моменту загострення або до точки біфуркації, тим більш чутливою вона буде до всієї маси

впливів, що вносяться як з нижчих, так і вищих рівнів буття. Вибір майбутнього на біфуркаційному роздоріжжі припускає як подальший розвиток динамічної системи через зростання рівня складності її самоорганізації, так і відмову від еволюції в результаті деградації та загибелі.

Нерівноважність та нестабільність системи, наявність в ній безлічі точок біфуркацій не завжди призводять до її руйнування. Дуже часто, особливо на високому рівні організації, розгалуження шляхів еволюції та можливість спонтанної зміни режимів функціонування відіграє для системи конструктивну роль. Чим більше у системи ступенів свободи, тим більше вона здатна до «вдосконалення» та «самоускладнення», підвищення рівня впорядкованості. У цьому і полягає значення формули «порядок через хаос». Складні адаптивні системи постійно еволюціонують до «краю хаосу», балансують як на «лезі ножа». Ці ідеї активно розвиваються зараз у межах «теорії катастроф» та теорії «самоорганізованої критичності» [24, С. 62].

Синергетика розкриває ще одну особливість складних організацій, які виникають у процесі еволюції. Просторова конфігурація складної еволюційної структури інформативна. В одних просторових фрагментах цієї структури процеси нині протікають ще так, як у всій структурі в минулому, а в інших фрагментах процеси вже сьогодні відбуваються так, як вони будуть відбуватися у всій структурі в майбутньому. Усе це можливо тому, що в даних процесах структури-атрактори описуються інваріантними рішеннями, в яких простір і час не самостійні, а тісно пов'язані один з одним. Синергетика ніби дає ключ до «машини часу», до можливості потрапити сьогодні в «живе» минуле і в реальне, а не гіпотетичне майбутнє [8, С. 14].

Здатність до самоорганізації передбачає масштабну інваріантність соціальних систем, тобто розгалужену можливість продовження їхніх станів на шляху реалізації біфуркаційного типу трансформації. Основними факторами, які посилюють роль біфуркаційних механізмів трансформації сучасних соціальних систем, є наступні: підвищення ролі інтелекту, можливостей віртуальних біфуркацій та відбору віртуальних програм альтернативних варіантів розвитку; розвиток евристичного способу мислення та формування принципово нових варіантів розвитку системи, які не можуть (або можуть з малою часткою ймовірності) виникнути природним шляхом; урізноманітнення можливих варіантів прискороного розвитку на основі збагачення інформаційної основи суб'єктів, які здійснюють процес біфуркації [19, С. 26–28].

Особливе смислове навантаження в синергетиці несе поняття «фракталу», фрактальних об'єктів. Фракталами називають такі об'єкти, які володіють властивістю «самоподібності» або «масштабної інваріантності». Це означає, що малий фрагмент структури такого об'єкту подібний іншому, більш великому фрагменту або навіть структурі в цілому. Встановлено, що природа досить часто подає (виражає) себе у фрактальній формах («малює» фрактальні «узори»). Фрактали з найбільшою очевидністю можна побачити у «формуваннях живої природи» [11, С. 96–97]. Це обриси хмар, морських берегів, русел рік, геометрія дерев, листків і пелюстків квітів, артерій, легені людини, в яких «кожний бронх розгалужується на більш дрібні бронхи, а ті, в свою чергу, на ще більш дрібні, причому кожне розгалуження ідентичне по конфігурації, але відрізняється від інших розміром» [22, С. 17]. *Фрактали відкривають простоту складного.*

Можна виявити укоріненість цієї знову відкритої властивості в існуючих образах культури та інтелектуального знання. Так, у філософському вченні Г. Лейбніца про «монадність» елементів світу кожна монада відображує, як у дзеркалі, тотальні властивості світу в цілому. Такий принцип втілено у вченні давньогрецького філософа Анаксагора про «гомеомерії» і в східній мудрості «Одне в усьому і все в одному». «Коли піднімається одна пилінка, в ній міститься вся земля. Коли розпускається одна квітка, розкривається цілий світ» [2, С. 36], – зазначається у давньому китайському вислові. Відомі також сентенції на кшталт «який батько, такий син», «яблуко від яблуні далеко не падає» тощо. Прихильники ще однієї точки зору зазначають, що, можливо, існує елементарна частина (фрідмон), яка містить у собі цілий світ.

Для синергетики принцип «одне у всьому і все в одному» є лише продуктивною метафорою, яку вона раціоналізує, конкретизує, вказує область її застосування. Синергетика відкриває масштабну «подібність» як властивість зовсім не всього світу, а певного класу його об'єктів (систем і середовищ), які описуються «дивними» атракторами. Метафора підказує можливість такого різнорівневого всепроникаючого зв'язку в складних системах. У таких системах різні рівні організації на кшталт «людина – сім'я – соціум» можуть повторювати одне одного, а тому може відкритися можливість процесів на великих масштабах, знаючи їх хід на малих масштабах, і навпаки [11, С. 97].

Завдяки проблематичності, гнучкості співставлення філософських уявлень про монадність елементів світу та відкритої синергетикою властивості фрактальності його об'єктів вона в ряді випадків може

стати евристичною. Метафора є показником локальної «нелінійності» тексту або думки, тобто показником відкритості думки для різного розуміння й осмислення та резонування з особистісними смислами автора. Це, по суті, є однією з реалізацій зв'язку синергетики не лише з культурою, але й наукою. Це особливо важливо для сучасної освітньо-педагогічної теорії, в якій синергетика резонує із відомими ідеями, символами та думками і надає їм нові смисли. У цьому контексті постає проблема синергетичного розуміння принципів освітньо-педагогічної методології та наповнення її новими смислами.

2.2. Зміна смислових значень в культурі та соціальності

Сучасна цивілізація перебуває на біфуркаційному етапі свого розвитку. Вона вичерпала потенції індустріалізму (модерну) і шукає нову систему ціннісних координат. Саме ця обставина робить методологічно продуктивним застосування ідей і методів синергетики для аналізу динаміки сучасних соціальних трансформацій. До того ж ми є свідками переходу людства до нового способу буття, складність, непередбачуваність та нелінійність якого свідчить про необхідність переходу до нового способу мислення – *творчого, продуктивного, інноваційного*. Його досягнення можливе в умовах нової освітньої парадигми, що формує, плекає, виховує нове знання. Саме ця обставина робить методологічно продуктивним застосування ідей і методів синергетики для аналізу динаміки сучасного освітнього процесу.

Формування нових стратегій освітньо-педагогічного мислення не може на сьогоднішній день здійснюватися поза синергетикою. Нагадаємо, що синергетику можна вважати складовою системного аналізу, в центрі якого перебувають поняття *динаміки, взаємодії та самоорганізації*. Як і системний підхід, синергетика орієнтована на виявлення усіх взаємозв'язків і взаємодій у системах. Системний підхід, як і синергетика, виходить із того, що специфіка складного об'єкта – системи – не вичерпується особливостями її складових елементів, а базується на характері зв'язків та відношень між певними елементами. Однак синергетика, на відміну від системного аналізу, концентрується на вивченні процесів самоорганізації, що виникають під впливом взаємодії елементів системи. Саме явище самоорганізації, яке перебуває в центрі вивчення синергетики, являє собою особливий інтерес із точки зору дослідження «формування, розвитку,

функціонування, поведінки соціальних систем» [15, С. 14]. Такою системою, безумовно, є освіта.

Як вже зазначалося, *синергетика* (спільна, узгоджена дія) наголошує на принциповій ролі колективних взаємодій у виникненні та підтриманні *процесів самоорганізації* у різних «відкритих» системах. Самоорганізацію тут варто розуміти як регульовану поведінку освітньої системи за відсутності зовнішніх упорядковуючих впливів (на противагу *організації*, де регульована поведінка системи формується під впливом зовнішніх упорядковуючих впливів). Тому система вважається такою, що самоорганізується, якщо вона без специфічних впливів ззовні набуває певної впорядкованої темпоральної чи функціональної структури. Під специфічним впливом ззовні називають те, що «нав'язує» системі структуру чи функціонування. У випадку *самоорганізації* система зазнає неспецифічного впливу ззовні, а саме: надходження енергії, ресурсів тощо. Унаслідок цього закономірного процесу виживають ті комбінації, які є вигідними з точки зору адаптації всього виду таких систем та окремих організмів (систем, підвидів). Це означає, що еволюція системи відбувається шляхом переходу від одного стану до іншого – впорядкованого, який характеризується узгодженою взаємодією її елементів. У всіх системах процес самоорганізації відбувається за участі великої кількості об'єктів, а тому «визначається сукупною, кооперативною дією» [15, С. 15].

Для сучасного освітньо-педагогічного знання важливо виходити з того, що концепція «*синергії*» (або «*синергізму*») – ключове поняття синергетики як науки – означає сукупну, кооперативну дію великої кількості об'єктів, у результаті якої із хаотичних, невпорядкованих станів виникають високо впорядковані просторові, часові та просторово-часові структури. Для знаходження загальних принципів, що керують системами у процесі самоорганізації, а також створення моделей для опису та аналізу таких систем необхідним є кооперування багатьох різних дисциплін. Саме в цьому й полягає інтегративна цінність синергетики.

Опора на нові патерни мислення, наявні у методологічному арсеналі синергетики, дозволяє описати «нелінійний», нерівноважний характер трансформаційних процесів, дослідити механізми глобальної еволюції, феномени самоорганізації та саморозвитку, «нелінійності», становлення «порядку через хаос» і «нестійкості» як основоположної характеристики процесів духовно-культурної еволюції. Наголошуючи на тому, що «ідеї самоорганізації достатньо адекватні для пізнання багатьох еволюційних процесів у суспільстві, які прита-

манні відкритим складним системам» [4, С. 75–78], вітчизняні та зарубіжні дослідники пов'язують парадигмальні зрушення у структурі сучасного педагогічного знання з формуванням освітньої синергетики, об'єктом вивчення якої є освіта як складна, здатна до самоорганізації, людиноцентрична система в контексті еволюції інтеграційних і універсумних систем, а предметом – закони, закономірності, механізми і форми освітньої самоорганізації та взаємодії. Основне питання освітньої синергетики можна сформулювати наступним чином: як повинна бути влаштована освіта, щоб її система забезпечувала накопичення соціальної енергії перетворення разом з його можливими варіантами, а також з одночасним створенням адекватних механізмів самоорганізації педагогічного знання.

Завданням синергетичної освіти є розвиток ідей порівняльної динаміки в соціокультурному аналізі, яка повинна включити в себе теорію порівняльної статистики як окремий випадок, а також усі зазначені вище теорії. Синергетична освіта базується на синергетиці Г. Хакена і наголошує на взаємодії «лінійності» та «нелінійності», стійкості, неперервності та розриву, постійності та структурних змін. «Нелінійність» та «нестійкість» у синергетичній освіті розглядаються скоріше як джерело різноманітності та складності соціокультурної динаміки, аніж як джерело випадкових явищ, як це робиться в традиційній освіті. У синергетичній освіті еволюція трактується як незворотний процес. Суттєву роль у розумінні незворотних процесів відіграють «час» та «хаотична динаміка». «Незворотність» та «еволюція» виникають як наслідок складності колективної поведінки простих суб'єктів. Дана концепція являє собою одну із важливих особливостей сучасної науки, у тому числі й педагогічної, оскільки «синергетичний метод дозволяє вирішити низку складних теоретико-методологічних проблем» [21, С. 107]. Зокрема, це проблема пошуку реальних шляхів подальшого розвитку освіти та подолання нею кризових явищ антропного, духовного та культурного характеру.

Зазначимо, що синергетична освіта розвивається на основі традиційної, проте відкидаючи ряд ідей останньої та трактуючи її результати («закритої освіти») як часткові. Йдеться про те, що «і наша свідомість, і педагогічна практика являють собою системи *саморозвитку*, тому необхідно перейти від *синхронічного* розрізу до *діахронічного*, а для цього потрібно звернутися до синергетичної концепції процесів самоорганізації подібних систем» [13, С. 231]. Зусилля традиційної педагогічної теорії зосереджувалися переважно на дидактиці, не надаючи уваги способам і формам тих форм активності,

які приводять до творчого переконструювання світу, насамперед соціокультурного.

Синергетична освіта являє собою розширення традиційної освітньо-педагогічної теорії у тому розумінні, що вона прагне пояснити явища, які ігноруються звичним, формально-логічним вивіреном підходом. «Синергетика методологічно цікава не лише своїми конкретними результатами, але і концептуальною продуктивністю, яка дозволяє побачити в світі те, що з позицій попередніх теоретичних установок не помітно» [5, С. 21]. У цих умовах перед теоретиками і методологами педагогічної науки, які прагнуть виявити концептуальні основи нових ідей, «вписати» їх у більш «складні проблеми відносно змістовного застосування ідей нестабільності, нерівноважності, нелінійності в процесі вивчення складних відкритих систем» [5, С. 22], відкриваються широкі перспективи.

Основна розбіжність синергетичної та традиційної освіти полягає у трактуванні нестійкості «нелінійних» систем як джерела складності соціокультурної динаміки. У межах традиційного підходу немає теорії, що могла б задовільно пояснити за допомогою ендегенних механізмів нерегулярність динаміки реальних соціокультурних процесів. Так, аж до появи сучасної *нелінійної динамічної теорії* «хаос» залишався чимось непідвладним поясненню. Сама концепція «хаосу» для традиційної теорії педагогіки є зовсім новою. Синергетична ж освіта пропонує низку аналітичних методів для вивчення ендегенного «хаосу» освітньо-педагогічних систем. Вона намагається дослідити, яким чином у ході еволюційного процесу в результаті динамічної взаємодії різних сил стає можливим внутрішньосистемне (ендегенне) виникнення «хаосу», а також яким чином в освітніх системах, далеких від рівноваги, розвиваються складні структури: спонтанні, нерівноважні та складно організовані, залежні від часу. Освіта формує особливий «космос» – соціальний, культурний, ціннісно-духовний, де нескінченне переплетене з кінечним, еволюція поєднується зі стабільністю, об'єкт і суб'єкт мають системну природу. Однак у межах складності саморозвитку та самоорганізації вони нерозривно пов'язані з хаосом і його організацією, ентропією і дисипацією» [7, С. 11]. Тобто освіта може слугувати предметом, цілком достатнім для системного дослідження з позицій синергетичної методології. Синергетичність освіти обумовлена також її поєднаністю зі всіма сферами життєдіяльності суспільства (культура, політика, економіка, соціальна психологія тощо), стосовно яких освіта в сучасному світі «повинна стати першим і універсальним утворенням, спрямованим на розуміння людського середовища» [20, С. 44].

Одночасно потрібно виходити з того, що з позиції синергетичної освіти для навчального процесу «лінійність» та «стійкість» мають не універсальний, а досить обмежений характер. Така розстановка акцентів відмінна від тих, на яких будується традиційна освіта. У традиційному аналізі в освітньому процесі намагаються виокремити саме «лінійність» та «стійкість» як базові властивості, оскільки при використанні традиційного «статичного аналізу» та «принципу відповідності» ми можемо мати справу лише з тими системами, в яких «малі» зміни параметрів приводять до «малих» змін характеристик. На відміну від даного підходу, синергетична освіта вивчає такі властивості дисипативних систем, для яких малі зрушення параметрів ведуть за собою якісні зміни динамічної поведінки. Вона дає нове розуміння того, як впливають «стохастичні процеси» на соціокультурну еволюцію. Тут потрібно враховувати, що кожна система, що самоорганізується, «відкрита», але не кожна «відкрита» система самоорганізовується, вибудовує структури. Усе залежить від «боротьби» двох начал: того, яке творить структури, породжує *неоднорідності* в суцільному середовищі, і дисипативного, яке «розмиває» неоднорідні начала різної природи.

Синергетична освіта показує, що коли педагогічна система стає «динамічно нестійкою», для з'ясування характеру її поведінки є важливими її «нелінійні» складові. Аналіз впливу змін на поведінку нестійкої системи є дуже складним, оскільки «малі» флуктуації можуть стати причиною суттєвих змін у розвитку (поведінці) динамічної системи. «Об'ємний нелінійний зворотний зв'язок ... означає прискорене, само активне зростання по всьому простору середовища. Такого роду зворотний зв'язок може слугувати джерелом швидкого процесу розвитку» [11, С. 52]. У цьому особливість розуміння зміни в синергетичній освіті.

Для розвитку освітньої системи важливе значення має акцент синергетичної методології на взаємодії різних змінних і різних рівнів системи. Хоч значення таких взаємодій визнається системним аналізом, однак останній передбачає сталість (стійкість), і щодо цього перебуває ще в межах традиційної освіти. Отже, базуючись на основних ідеях і категоріях традиційної педагогічної теорії, синергетична освіта намагається розширити коло явищ та проблем, які охоплює теоретичний аналіз, та розробити універсальні підходи для розгляду «поведінки» освітніх систем, які є за своєю суттю динамічними, нерівноважними та нестійкими.

Важливою сферою застосування апарату синергетики та вже існуючих здобутків освітньої системи є *стратегічне управління*. З точки

зору синергетичної освіти, стабільної (стійкої) освітньої системи не існує. Як і кожна еволюційна система, освіта завжди зазнає впливу певних зовнішніх і внутрішніх сил. Коли зовнішні параметри, що впливають на поведінку системи, проходять певні критичні значення, у такій системі можуть виникнути раптові зміни структури («хаос»). На рівні освіти це можуть бути явища депресії, дегуманізації, деструкції, кризи. Таке бачення, по суті, відповідає «синергетичному визначенню складного як реалізації все більш малоймовірних подій. Виникнення «соціального складного», тобто більш розвиненого соціального, передбачає соціальну напругу, використання «людських ресурсів» як основних ресурсів соціальної системи для подолання ентропії дисипації. Без такої напруги хаос «візьме своє». Заради подальшого існування світу необхідно подолати «внутрішньосоціальну ентропію» [14, С. 166]. Подолання найбільш ефективно можна здійснити з урахуванням принципів синергетики.

Синергетичний аналіз складних нерівноважних систем засвідчує, що регулюючі параметри не регулюють безпосередньо поведінку об'єкта управління, а формують внутрішній механізм його самоорганізації. Відповідно до топології області структуроутворюючих атракторів, параметри поведінки «нерівноважної системи» задаються *флуктуаціями*, в результаті чого вона спонтанно переходить на новий рівень організації, сама вибирає оптимальний шлях свого функціонування. Це цілком закономірно, оскільки в *синергетичному мисленні* нерівноважність звільняється від негативного відтінку (оцінки). Нерівноважність (нестійкість) не завжди є злом, яке потрібно усунути, або якоюсь неприємністю. *Нерівноважність може виступати умовою стабільного та динамічного розвитку*. Тільки системи, які далекі від рівноваги, системи в станах невизначеності, здатні спонтанно організувати себе та розвиватися. Лише в ситуаціях, далеких від рівноваги, виникають ускладнення. У переносному значенні стійкість та рівно важність – це «глухі кути» еволюції. Отже, без «нерівноважності немає розвитку, бо нестійкість, нерівноважність й означає розвиток, розвиток відбувається шляхом нерівноважності, шляхом біфуркації, шляхом випадковості» [7, С. 54].

Синергетичний підхід дозволяє знайти ефективні шляхи управління нерівноважними системами, що функціонують за законами спонтанного порядку. Даний підхід орієнтований на пізнання закономірностей самоорганізації складних об'єктів в умовах *хаотичного спонтанного структурування*. Повинні з'явитися і взаємодіяти дві суб'єктні структури – *адаптаційна і цілепокладаюча*. Для того, щоб

взаємодіяти, вони повинні «відповідати вимогам автономії в рамках єдності» [8, С. 16]. У результаті виникає складна система взаємодій, що стверджує не лише нову соціальну реальність, але й можливості найрізноманітніших варіантів поведінки соціальних суб'єктів.

Таким чином, характеризуючи синергетичну освіту, зазначимо, що вона є надскладною відкритою нелінійною системою, в розвитку якої чергуються рівноважний та нерівноважний етапи, які співвідносять економічний «порядок» та «хаос». Виокремлюють декілька рівнів особливої складності синергетичної освіти, які й формують її «нелінійність»: становлення інноваційно-інформаційного типу зростання; перехід від неокласичного до постнеокласичного типу раціональності, що є виразом самодостатності освітньої системи, її здатності до саморозвитку. Це пов'язано з принциповим збільшенням інтелектуальної активності всіх, хто бере участь в навчальному процесі. Отже, зростання активності всіх верств суспільства є головною умовою його здатності до соціального, культурного, духовного зростання (саморозвитку).

Із вищезазначеного витікає те, що суспільство, яке засноване на знаннях і усвідомлює себе (як на індивідуальному, так і колективному рівнях) відповідальним за збереження в якості однієї зі своїх основних цінностей спадкоємності природи людини в процесі її еволюції, зобов'язане турбуватися не лише про збереження генома своєї культури, інфраструктури свого духовного життя, але і про її удосконалення, розвиток. Лише в безперервно підтримуваній комунікації є освітою, з її високими вимогами знання суспільство здобуває так потрібну йому креативність. Тільки таке суспільство, яке «синергійно самоорганізовується може бути по великому рахунку ефективним також економічно ефективним в плані зростання його “матеріального” добробуту» [1, С. 135].

У синергетичній освітній системі компонентам різного рівня властива фрактальність їхньої структурної ієрархії, коли кожний з компонентів, як і система в цілому, є проекцією один на одного. Цілісність і емерджентність синергетичної освіти розвинених країн світу виявляється і в переважно ендегенному характері формування умов, факторів і механізмів інтелектуально-знанневого зростання, активності діяльності суб'єктів освітнього процесу. Потрібно зазначити, що ендегенні (внутрішньосистемні) зв'язки реалізуються в процесі комплексного застосування існуючих механізмів функціонування та розвитку освітньої системи створення резервних компенсаційних підсистем, що пом'якшують дію зовнішнього середовища.

Для аналізу процесів змістовного потенціалу освітньо-педагогічних систем вирішального значення набуває той факт, що синергетичне знання не лише формує, але й створює можливості для сучасного філософсько-освітнього аналізу, вивчення становлення нових структур у процесі кооперативної взаємодії елементів соціально-культурної системи та досліджує процеси самоорганізації в «нелінійному» нерівноважному соціальному середовищі. Як універсальний пізнавальний підхід синергетична освіта аналізує процеси самоорганізаційної упорядкованості в інфосоціумі, виявляє визначальні причини структурування освіти, відкриває новий напрям у теорії соціокультурної динаміки. З позицій синергетичної освіти внутрішнім джерелом самоорганізації виступає взаємодія таких протилежних тенденцій, як «стійкість» (стабільність) і «нестійкість» (нестабільність), «порядок» і «хаос», «лінійність» та «нелінійність», «дезорганізація» та «організація», «необхідність» і «випадковість». Синергетична освіта вбачає джерела розвитку інтелекту, знання і творчості в процесах активної взаємодії соціального, культурного, інноваційного та ціннісного потенціалів суспільства [7, С. 49].

Важливо наголосити, що основні принципи синергетики, які аналізувалися вище, відбивають її внесок у розвиток сучасної *знаннєвої сфери*: «нелінійність», «нерівновага» та «хаос» трактуються синергетикою як основа для становлення самоорганізаційних структур, що виникають у моменти соціально-економічних та культурних біфуркацій і стають підґрунтям для нових упорядкованостей (порядку). Однак необхідно трансформувати уявлення про біфуркацію, що в синергетичному аналізі освітньо-педагогічного соціально-культурного життя вона «виступає не як точка переходу з одного часу (хаосу) в інший (порядок), але і як відносно самостійний час, що містить складне, суперечливе протікання подій (буття), як «зона переходу» – зона біфуркації» [14, С. 162], – зазначає О. Н. Козлова.

Сучасний етап біфуркації охоплює «період трансформації стану системи, яка досягла апогею, найвищої із можливих форм розвитку соціокультурного процесу по раніше заданій траєкторії» [14, С. 162]. Ця траєкторія визначилась прагненням до «самовизначення» соціуму, його становлення як самостійної форми життя, відчуженого від природи («друга природа»). Найвищим завершальним етапом у розвитку за даною траєкторією є глобалізація, тому сучасне соціальне життя опинилося в проблемній зоні, у безвихідному просторі, з якого не «проглядаються» гідні виходи в майбутнє. У межах колись заданих «правил» і «координат» розвитку соціум не в змозі подолати «безви-

хідність» власного становища, змушений повторюватися від «неієрархічного аморфного світового простору до моноцентризму, негативне відношення до якого виливається в етноцентризм» [14, С. 162], що позбавляє систему саморозвитку, «відкидає» на попередні позиції, у минуле.

Синергетична освіта знімає опозицію «порядок» – «хаос» і стимулює пошук суспільною свідомістю шляхів і способів виходу з хаосу. Хаос руйнівний і водночас конструктивний, творчий, оскільки він слугує механізмом виводу системи на нові структури-атрактори еволюції. Неминучий розпад складних структур – одна з об'єктивних закономірностей світовлаштування. Сучасна філософія освіти враховує, що величезна кількість явищ нашого світу на різних рівнях його організації (мікро-, макро-, мега-) демонструє хаотичну (або *ймовірнісну*) поведінку. Адже «режими із загостреннями» – саме режими надшвидкого, а не експоненціального зростання, розповсюджені значно ширше, ніж це уявлялося до цього часу. Процеси в складних системах мають тенденцію підходити до стадії руйнування. Отже, хоч організація світу така, що все в ньому усталено, але все усталено лише відносно, до певної міри, на певній, нехай і тривалій, стадії розвитку.

З позицій синергетичного підходу сучасна освітня теорія та педагогічна практика повинні враховувати, що складним системам (складно організованим) не можна диктувати, нав'язувати шляхи подальшого розвитку. Важливіше зрозуміти, як сприяти власною діяльністю їх еволюції і виводити системи на траєкторії, адекватні їх внутрішній структурі. При цьому існують можливості скорочувати шлях розвитку системи, якщо резонансно правильно збуджувати у «нелінійному» середовищі структури, які близькі до *«атракторів еволюції»*. Так, можна з впевненістю стверджувати, що особливістю цілісної сутності освітнього процесу (саме як цілісності) є неперервна еволюція, або *саморозвиток* на принципах самоорганізації. При цьому одночасно посилюється роль освіти як ядра всього комплексу соціальних, політичних, господарських, культурних взаємодій зовнішніх і внутрішніх. Отже, врахування освітою синергетичного змісту сучасних соціально-культурних і господарських процесів містить в собі потенціал впливу на їх розвиток як системи.

Розвиток систем, що самоорганізуються, визначальною мірою пов'язаний з пульсацією *соціальної енергії*, з формуванням суспільної свідомості як результату масової взаємодії індивідів. У синергетичній освіті механізми масової суспільної свідомості та соціокультурного

розвитку «накладені» один на одного, що і обумовлює становлення та розвиток синергетичної освіти як такої, що найбільш відповідає запитам сучасності.

Їх суть полягає в тому, що невизначений шлях історичного поступу людства є насправді продовженням в іншій сфері невизначеного еволюційного розвитку космосу, який, як зазначає Е. Морен, «був породжений в результаті незбагненої для нас події і продовжує еволюціонувати, породжуючи нові творення і здійснюючи руйнування» [20, С. 71]. Наразі ми прийшли до розуміння, що «картина бездоганно впорядкованого всесвіту постає грою і ставкою в діалогічній грі (в онтогоністичному, змагальному і додатковому відношенні) між порядком, безпорядком і організацією» [20, С. 71].

Смислоутворюючий потенціал самоорганізаційної парадигми сучасної освіти полягає також в її здатності «поглянути» на проблеми з «нелінійного» погляду, структуруючи їх на основі конструктів «нелінійного» цілісного *педагогічного мислення*. Його елементи були властиві багатьом видатним філософам, педагогам, які у своїх дослідженнях змогли перебороти вузькі рамки «лінійного» (традиційного) аналізу. Хоча на етапах розвитку класичної та неklasичної науки явища нелінійності та нерівноважності в більшій частині досліджень розглядаються як випадкові відхилення від рівноважної траєкторії. На сьогоднішній день до нелінійних ідей синергетичної освіти близькі розробки теорії міждисциплінарного підходу, теорії інформаційного суспільства, інституціональної компоротивістики, нерівноважної динаміки тощо.

Предметом синергетики є процеси самоорганізації, спонтанного виникнення нових упорядкованостей, які відбуваються у відкритих, «нелінійних», віддалених від стану рівноваги системах. Це дає можливість розглядати її понятійно-категоріальних апарат і підходи до системної динаміки як такі, що мають потенціал найбільш адекватних осмислень кризових проблем сучасності, зокрема і проблем інституціональної динаміки. Застосування до освітньо-педагогічної проблематики основних методологічних принципів і положень синергетики дає змогу подивитися на процеси соціокультурних, господарських змін як на такі, що мають «нелінійну», спонтанну, біфуркаційну конфігурацію і звідси їх непередбачуваність. У результаті починає утворюватися нове розуміння: «людина, скрізь зустрічаючись з непередбачуваністю, опиняється залученою в нову авантюру. Потрібно навчитися сміливо зустрічати непередбачуваність, оскільки ми живемо, в епоху змін, коли цінності є подвійними і все взаємопов'язано» [20, С. 72], – зазначає Е. Морен.

Таким чином, сучасна філософія освіти повинна враховувати сучасний постнекласичний стан розвитку науки, що передбачає свій тип рефлексії в пізнанні оточуючої дійсності, відмінний від класичного та некласичного. Кожний з цих рівнів рефлексії корелятивний системним особливостям досліджуваних об'єктів і виступає умовою їх ефективного освоєння (простих систем як домінуючих об'єктів у класичній науці, складних саморегулюючих систем – у некласичній, складних систем, що саморозвиваються, – у постнекласичній). Системи, що саморозвиваються є складними, динамічними, їх можна пізнати шляхом застосування методів синергетики, що включає в загальнонаукову картину світу уявлення про відтворення відкритих систем та їх розвиток, які описуються в термінах «динамічного хаосу». До таких систем належить освіта, яка може бути пізнана з позицій синергетичного підходу. На його основі виникає синергетична освіта, що є способом вирішення проблем, поставлених сучасним глобальним розвитком.

Література

1. *Аршинов В. И.* Становление субъекта постнеклассической науки и образования / В. И. Аршинов, В. А. Буров, П. М. Гордин // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-традиция, 2007. – С. 114–136.
2. Афоризмы старого Китая. – М.: Наука, 1991. – 386 с.
3. *Буданов В. Г.* Синергетическая методология образования / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 174–211.
4. *Васильев О.* Синергетичні підходи в економічній теорії / О. Васильев // Економіка України. – 2007. – № 5. – С. 75–78.
5. *Делокаров К. Х.* Синергетика и познание социальных трансформаций / К. Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-традиция, 2003. – С. 18–35.
6. *Дрюк М. А.* Синергетика: позитивное знание и философский импрессионализм / М. А. Дрюк // Вопросы философии. – 2004. – № 10. – С. 102–113.
7. *Евстигнеева Л. П., Евстигнеев Р. Н.* Экономика как синергетическая система / Л. П. Евстигнеева, Р. Н. Евстигнеев. – М.: ЛЕНАНД, 2010. – 272 с.

8. *Ерохин С. А.* Синергетическая парадигма современной экономической теории / С. А. Ерохин. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://nam.kiev.ua/ape/n_01_1-2/yerokhin.htm

9. *Климонтович Н. Ю.* Без формул в синергетике / Н. Ю. Климонтович. – Минск, 1986. – 248 с.

10. *Князева Е. Н.* Балансирование на краю хаоса как способ творческого обновления / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 123–140.

11. *Князева Е. Н.* Основания синергетики: синергетическое мироведение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2010. – 236 с.

12. *Князева Е. Н.* Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 232 с.

13. *Коган М. С.* Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Коган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 212–245.

14. *Козлова О. Н.* Социокультурное развитие в режиме с обострением / О. Н. Козлова // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-традиция, 2003. – С. 157–166.

15. *Корнан Я.* Системная парадигма / Я. Корнан // Вопросы экономики. – 2001. – № 4. – С. 12–21.

16. *Курдюмов С. П.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / С. П. Курдюмов. – М., 1990. – 234 с.

17. *Майнцер К.* Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение / К. Майнцер // Вопросы философии. – 2010. – № 10. – С. 81–98.

18. *Медведев В. А.* О тенденциях развития методологической культуры мышления / В. А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161–164.

19. *Моисеев Н. Н.* Еще раз о проблеме коэволюции / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1998. – № 8. – С. 26–28.

20. *Морен Э.* Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.

21. *Мочерний С. В.* Методологія економічного дослідження / С. В. Мочерний. – Львів: Світ, 2001. – 416 с.

22. *Петухов С. В.* Геометрии живой природы и алгоритмы самоорганизации / С. В. Петухов. – М.: Знание, 1988. – 148 с.

23. *Романов В. Д.* Креативные аспекты социальной самоорганизации и социального управления / В. Д. Романов // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 59–71.

24. *Bak P.* How Nature Works. The Science of Self-organized Criticality. – Oxford, Oxford University, 1997.

РОЗДІЛ 3

ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ПАРАДИГМІ СИНЕРГЕТИКИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У пізнанні нелінійності сучасного світу та людини важливу роль виконують досягнення постнекласичної науки, зокрема синергетики як нової теорії самоорганізації. Її принципи, положення, методи виявляються достатньо ефективними для вивчення процесів самоорганізації й еволюції систем різного класу, у тому числі освіти. У синергетичній парадигмі освіта розглядається як відкрита, нелінійна система, основним механізмом функціонування та розвитку якої є процеси самоорганізації. Такий погляд дозволяє уникнути перетворення освітнього процесу в замкнений, контрольований простір і сприяє наданню навчанню творчого характеру, де реалізуються оптимальні освітні моделі для кожної людини. Таким чином, метою навчання є не передача готового знання від вчителя до учня, а створення умов, за яких стають можливими процеси постійного поповнення знань тими, хто навчається. Для особистості тут важливим є те, що концептуальні ідеї синергетики формують у неї цілісне бачення світу, сприяють її адаптації до його складності, нелінійності, що перетворює освіту у гуманітарну технологію соціалізації індивіда.

3.1. Креативи синергетики: сутність, значення, освітній контекст

Сучасна парадигма наукового пізнання розглядає соціальні явища як складні, нелінійні, відкриті системи, що детерміновані багатьма чинниками. На відміну від класичної науки, що розглядала

«нелінійність» та «нестійкість» як негативні явища, а розвиток сприймала як планомірний і впорядковано-передбачуваний процес, наразі стає очевидним той факт, що «наш світ – це сукупність відкритих, нелінійних систем. Останні в процесі самоорганізації переходять у стаціонарний нерівноважний стан у відповідності з найменшою дисипацією» [25, С. 103]. Саме тому його не можна пояснити за допомогою причинно-наслідкових зв'язків.

Так, в останній третині ХХ ст., на думку Г. Хакена, виникає синергетика як новий трансдисциплінарний науковий напрям, що вивчає, як спільна дія елементів нелінійного середовища породжує нові структури, тобто процеси самоорганізації. У ширшому розумінні предметом вивчення синергетики є не лише механізми самоорганізації як виникнення порядку з хаосу, але й динамічно стійке існування систем, що самоорганізуються, а також процеси входження їх у стан динамічного хаосу та виникнення нових складних структур. При цьому виявилось, що сценарії самоорганізації подібні для систем різної природи, а тому синергетична парадигма може розглядатися як методологічна основа дослідження процесів самоорганізації й еволюції соціальних систем. У цьому контексті особистість також постає як складна система, що має власні механізми самоорганізації та не безслідно інтегрується в соціум, а здійснює конструктивні впливи на макросоціальні процеси. Згідно з цим підходом, у неоднозначній реальності сьогодення людина стає релятивною, ситуативною, ірраціональною, еkleктичною [32].

Отже, синергетичний дискурс необхідно розглядати як такий, що володіє креативним потенціалом, а запропонована синергетикою ідея множинності потенційно можливих векторів розвитку системи в точках біфуркації приводить до нового розуміння механізму розвитку складних систем будь-якої природи. Тому, на нашу думку, синергетична парадигма може бути достатньо ефективною для аналізу освітнього процесу.

Розглянемо детальніше, які ж нові ідеї означений підхід привносить у систему сучасного наукового знання? Відповідаючи на це запитання, потрібно зазначити, що ідейний зміст вказаної парадигми доцільно розглянути на двох взаємопов'язаних рівнях – методологічному та світоглядному. Перший рівень складають категорії, закони, принципи, які стосуються наукового пізнання світу, суспільства, людини, а другий характеризується тими принципово новими образами та смислами, в яких відображається результат духовно-практичного осягнення людиною світу.

На сьогоднішній день синергетична парадигма охоплює методологічні принципи багатьох наукових підходів і власне бачення світу, засноване на синтезі традиційного розуміння змісту концептів («система», «елемент», «ціле», «структура») і синергетичного категоріально-понятійного апарату («нелінійність», «біфуркація», «атрактор», «самоорганізація», «порядок», «хаос» тощо). Важливим тут є те, що поняття, закони та принципи класичної науки за допомогою синергетики перейшли на якісно новий етап розвитку знання, орієнтований на пізнання цілісності світу, механізмів його самоорганізації.

Враховуючи актуальність синергетики в сучасній науці та пов'язане з нею світорозуміння, спробуємо осмислити нові методологічні засади синергетичної моделі розвитку світу й пізнання. У зв'язку з цим заслуговує на увагу підхід О. Князевої, яка виокремлює три сутнісні ідеї синергетичної парадигми – «нелінійність», «самоорганізація», «відкритість систем» [13]. Окрім того, теоретиками істотно значення приділяється й таким концептам, як «цілісність», «складність», «незворотність», «порядок», «хаос», «біфуркація», «атрактор» тощо.

За твердженням Н. Кочубей, у лінійній парадигмі дане поняття має лише математичний зміст [29]. Але сучасний науковець змушений був заново визначати «нелінійність» як найбільш важливу та розповсюджену ознаку складних систем.

У синергетичній парадигмі концепт «нелінійності» набуває онтологічного та світоглядного значення. Відкриті системи завжди нелінійні, це їх сутнісна властивість. Наприклад, науковці визначають його як багатоваріантність напрямків еволюції, наявність вибору з альтернативних шляхів і певного темпу розвитку, а також необоротність еволюційних процесів [12].

Концепт «нелінійності», таким чином, позначає те, що у відкритих системах відбувається вплив структури на саму себе.

Тому характеристики таких систем істотно залежать від процесів, що відбуваються в них. У свою чергу ці процеси також впливають на характеристики структур. Саме це й лежить в основі багатоваріантності шляхів розвитку, наявності вибору. Таким чином, поняття «нелінійності» дає можливість по іншому, з позицій синергетичної парадигми, розглянути й пояснити такі явища, як людська рефлексивність, процеси самоорганізації в складних системах різної природи, розширити вплив цієї методології на різні галузі наукових знань. Саме людина – найбільш нелінійна система, а її здатність до самоаналізу, до особистісного самотворення і є проявами цієї нелінійності [29, С. 58].

Отже, у постнекласичній науці нелінійність постає як одна із засад нової раціональності при дослідженні людиномірних систем. У такому контексті істина набуває ціннісного навантаження, тому що важливим є не лише одержання останньої, але й спосіб, яким вона здобута, а також можливі наслідки практичного застосування отриманих знань. Істина стає рефлексивною, а наукове знання сприймається як таке, що впливає на себе, соціально детерміноване [29].

Близькими до «нелінійності» є концепти – «нерівноважність», «нестійкість», «випадковість», «холістичність», «флуктуація» тощо.

Важливо зазначити, що категоризація понять «нерівноважність» та «нестабільність» була здійснена саме в синергетичній парадигмі. З позицій класичної науки вони розумілися як випадкові відхилення системи від поступального лінійного розвитку внаслідок дії об'єктивних законів універсуму. Пануючий у класичній науці механістичний детермінізм ґрунтувався на ідеї стосовно того, що на основі причинно-наслідкового зв'язку можна прорахувати минуле та майбутнє. Теперішнє визначається минулим, а майбутнє – теперішнім і минулим [14].

До важливих властивостей нелінійності можна також зарахувати принцип «зростання флуктуації», виникнення дискретності шляхів еволюції нелінійних систем, можливість непрогнозованих, емерджентних змін, а також «режим із загостренням», що характеризує прискорений розвиток структур у системі. Основою прискорення виступає принцип самовідтворення, коли наявність навіть незначної флуктуації стимулює процеси самоорганізації системи. За таких умов важливого значення набувають будь-які впливи на систему [14, С. 15]. При цьому синергетика не заперечує причинно-наслідкові зв'язки, але визначає конструктивну роль хаосу в розвитку світу. Справа в тому, що виступаючи як «засіб ускладнення організації та гармонізації темпів розвитку різних фрагментів складної структури, що веде систему через біфуркаційність до нових впорядкованих і складних станів, хаос приводить до того, що інші системи (перш за все складні) під впливом малих флуктуацій, зазнають розпаду, підкоряючись своєрідному принципу відбору найбільш досконалих в даних умовах систем» [15, С. 42]. Саме так проявляється конструктивна роль хаосу.

Іншим важливим концептом синергетичної парадигми є «випадковість». І хоча в минулому давньогрецькі мислителі у своїх теоретичних конструкціях враховували значення випадковості та пов'язували її природу з можливістю виникнення нового, однак лише синергетиці вдалося всебічно розкрити її сутність, що полягає в здатності малих

флуктуацій набувати рівня макроструктур. Особливо важливої ролі випадковість набуває в періоди нерівноважного стану, коли вона може стати спусковим механізмом тієї сили, «котра виведе систему на атрактор, на одну із власних структур, на нову тенденцію її організації» [13, С. 19–20].

Важливо наголосити й на тому, що чим більш складним і багатоманітним є світ, тим більш визначальною є роль випадковості в ньому. Суть полягає в тому, що «світ дуже складний, а людський розум не в змозі повністю пізнати його, саме тому людина придумала штучний прийом – у складній природі світу звинувачувати те, що прийнято називати випадковим і, таким чином, змогла виділити сферу, яку можна описати за допомогою простих закономірностей» [3, С. 9]. Тут важливо усвідомити те, що детермінізм, методологічне панування якого зникає з появою концепту «випадковості», постає як одна з найпростіших мов опису світу.

Окрім цього, у розвитку світу синергетика надає важливої ролі й іншому фундаментальному чиннику – необхідності. Детермінізм також залишається необхідним принципом пояснення світу, що проявляє себе в умовах виходу системи на певний атрактор. В основі такого розуміння світобудови лежить принцип діалектичної єдності випадковості та необхідності. Отже, випадковість домінує в станах біфуркаційності системи, а необхідність проявляє себе в періоди постбіфуркаційних, міжбіфуркаційних періодів розвитку систем.

Констатуючи єдність випадковості та необхідності, хаосу і порядку, зворотності та незворотності, рівноважності та нерівноважності, законів спадковості й мінливості, позитивних і негативних (від'ємних) зв'язків, синергетика ґрунтується на діалектичному сприйнятті дійсності, в єдності та боротьбі її протилежностей. У цьому контексті доречною є думка М. Моїсеєва стосовно того, що «увесь розвиток світу являє собою складну боротьбу різних протилежних начал на фоні неперервної дії випадкових причин, що руйнують одні стабільні структури й створюють передумови для появи нових» [19, С. 63].

Важливим для нового розуміння явищ і процесів у сфері природничих, соціогуманітарних наук є поняття «атрактору». У синергетичній парадигмі атрактором позначають відносно сталий стан системи або певних її елементів, який притягує до себе всю множину траєкторій розвитку, що визначаються різними початковими умовами [1, С. 28].

Важливою властивістю самоорганізованих структур є неможливість їх створювати штучно. Точніше, їх можна не створювати, а іні-

ціювати, спровокувати лише такими, які є органічними для даного середовища. Атрактори є притягальними станами, під дією яких елементи системи рухаються до кооперації, саме ця сила протягування є основним механізмом самоорганізації.

Методологічно цінним даний концепт є для вивчення такої надскладної нелінійної системи, як особистість, яка будучи відкритою, динамічною, нелінійною системою, формується та розвивається в процесі постійного самовдосконалення, саморозвитку. На думку М. Кагана, «синергетика ставить перед психологією і педагогікою важливе завдання – подолати традиційне, не до кінця оцінене ставлення до психологічного механізму уявлення, ... адже саме уявлення і його найбільш дієва сила – фантазія, здатні створити образи майбутнього, які надихають всю практичну діяльність особистості» [8, С. 221].

Таким чином, синергетичне пояснення освітнього процесу передбачає уявлення про атрактори розвитку, кінцеві цілі, які будують, самоорганізують наявні знання із майбутнього. Тобто це певний план, головна ідея, образ кінцевого результату, що визначає вибір життєвої позиції, мети життя. Самоорганізація – складання цілого із частин, самобудування, самоструктурування частин у ціле. Це приводить до поширення творчої активності людини, до розкриття її необмежених можливостей.

Не менш важливим для синергетичної парадигми є концепт «біфуркації», що описує такий стан системи, коли розвиток визначається не стільки передісторією, скільки тією невизначеністю, випадковістю, яка неминуче присутня й не може бути проконтрольована спостерігачем [21]. Біфуркація – роздвоєння, розділення соціальних, політичних, економічних, духовно-культурних явищ, процесів соціальної системи. Точки біфуркації – це точки втрати сталості структури. Саме з цього і починається самоорганізація, оскільки система не здатна існувати у попередньому стані. Таким чином, біфуркація є фундаментальною категорією синергетики.

Іншою важливою властивістю буття в синергетиці виступає принцип «відкритості складних систем».

Відкритість – це взаємодія системи із навколишнім середовищем. Це властивість, яка довгий час не визнавалася вченими, і хоч у природі всі системи тією чи іншою мірою відкриті, історично першою ідеалізацією було поняття «закритої», «ізолюваної» системи, яка не взаємодіє з іншими об'єктами.

Натомість «живі» системи і людська цивілізація створюють порядок у собі та навколо себе за рахунок збільшення загального хаосу,

ентропії планети та космосу. Вони (суспільство в тому числі) є відкритими структурами. Саме відкритість дозволяє еволюціонувати таким системам від простого до складного. Це значить, що ієрархічний рівень може розвиватися, ускладнюватися лише за рахунок обміну енергією, інформацією з іншими рівнями.

У контексті синергетичної парадигми концепт «відкритості» має два важливі наслідки: по-перше, здатність систем до самоорганізації, а по-друге, можливість самоорганізації становлення, тобто можливість зміни типу нерівноважної структури, типу атрактору. Виявляється, що при переході від одного положення до іншого у сфері нелінійності будь-яка система стає обов'язково відкритою в точках біфуркації.

При цьому важливу роль відіграє принцип нестійкості, який також (як і нелінійність, відкритість) довгий час вважався дефектом системи.

Стани нестійкості, вибору в синергетиці називають «точками біфуркації», вони обов'язково присутні в процесі виникнення нової якості та характеризують межу між новим і старим. Методологічна цінність точок біфуркації полягає в тому, що лише в ці моменти можна слабкими, непомітними впливами скоригувати вибір поведінки системою (в освітньому контексті – особистістю), її життєвий шлях.

Відкриття нестабільності, біфуркаційності, непередбачуваності поведінки систем здійснило революційне розуміння природи нелінійності нашого світу, відкрило конструктивну роль динамічного хаосу, атракторів і фрактальних структур у процесах самоорганізації.

Отже, самоорганізація в синергетичній методології розглядається як сутнісна ознака будь-яких динамічних систем. У зв'язку з цим, досить цікавою є самоорганізація науки. На думку О. Водоп'янової «наука як відкрита система виходить на режим самоорганізації поступово. Саморозвиток в науці – це складний багаторівневий процес, в якому явища самоорганізації виникають не одночасно (і на рівні простору, і на рівні часу)» [4, С. 73]. На її думку, сформувавшись в межах конкретної наукової парадигми знання може зазнати змін, а все випадково віднайдене нове знищується далеко від точки біфуркації, і навпаки, поблизу неї може суттєво посилюватися, виступаючи в якості необхідної умови становлення нової наукової парадигми.

Центральним положенням синергетичної парадигми є переконання про існування у світі систем відкритого типу, які обмінюються із середовищем енергією, речовиною, інформацією. Цими властивостями володіють насамперед біологічні та соціальні системи. Філософський смисл відкритої та закритої систем полягає у визнанні за пер-

шою переважно природного характеру, а за другою – штучного, пов'язаного зі спеціально створеними умовами на основі цілеспрямованого втручання людини в природу.

Усе це дозволяє говорити про синергетику як своєрідну основу формування нового постнекласичного типу наукової раціональності, що дозволяє на основі своїх принципів об'єднати знання з різних наукових галузей, де досліджуються процеси самоорганізації. Суть цього типу раціональності полягає в конструктивному розумінні ідей «нелінійності», «відкритості», «незворотності», «нерівноважності», «випадковості», «біфуркаційності» та інших властивостей реальності. Головна мета її полягає у вираженні прагнення зробити науку «розуміючою», аксіологічно орієнтованою, критично оцінити не лише нову роль знання в сучасних умовах, але і саме його використання.

Суттєвим у цьому зв'язку є те, що синергетика зовсім по іншому вирішує філософське питання відношення суб'єкта й об'єкта, розглядаючи суб'єкта в методології та філософії науки не лише як фізичного агента, але і як ціль (мету). Тут постає запитання про новий діалог людини та природи на противагу минулим історичним періодам, коли людина та зовнішній світ перебували в антагоністичних стосунках [6].

Поряд з методологічним значенням, синергетична парадигма також має світоглядний потенціал, пов'язаний із синергетичним баченням світу та відповідною картиною світу. Головне місце тут займають дві взаємопов'язані проблеми: проблема законів, принципів, напрямів, тенденцій, механізмів існування та розвитку світу, а також проблема місця й ролі людини в ньому. При цьому під науковою картиною світу будемо розуміти систему найбільш загальних уявлень про світ, сформованих у науці та виражених за допомогою її фундаментальних понять та принципів.

Одним із прикладів таких найбільш загальних уявлень про світ можна назвати емпіричні узагальнення теорії «універсального еволюціонізму», ядром яких є принципи самоорганізації, що описуються діалектикою хаосу та порядку як важливих чинників світобудови.

Так, сукупність гранично широких закономірностей розвитку світу та людини можна пояснити наступним чином: «Стохастичність і невизначеність; залежність теперішнього й майбутнього від минулого; існування принципів відбору як об'єктивних законів природи та суб'єктивних чинників, що визначаються свободою вибору, подарованої Розуму Природою; існування біфуркаційних механізмів, які радикально перебудовують увесь еволюційний процес з непередбачуваними

наслідками і, нарешті те, що біологи називають цефалізацією – безперервним зростанням різноманіття можливих форм організації й складності, не дивлячись на існування протилежних інтегративних тенденцій» [21, С. 29].

Представлена логіка еволюційного процесу, заснована не на абсолютизації біфуркацій, а на їх єдності та поєднанні з поступовим (еволюційним) розвитком світу.

Коло важливих емпіричних узагальнень, пов'язаних із сучасною науковою картиною світу, буде далеко не повним, якщо до нього ми не включимо ідею відносності людських пізнавальних можливостей, і як наслідок, необхідність орієнтації на реалізацію принципу доповнюваності в осмисленні світу. Так, однією з центральних ідей синергетики виступає ідея коеволюції (єдності природного та людського начала), що дозволяє по новому поглянути на світ і місце в ньому людини.

Відомо, що раніше в європейській науці панувала зовсім інша ідея, сутність якої максимально точно відображена у тезі Р. Декарта: «Стати господарями й повелителями природи». На противагу йому все більшу актуальність наразі набуває інший, пов'язаний з еволюціонізмом підхід, констатуючи, що людина – частина Всесвіту, тому вона не може бути її повелителем. Людина виникла в процесі еволюції, самоорганізації матеріального світу в якості однієї зі спроб Природи створити інструмент самопізнання [7, С. 148].

Синергетична парадигма постулює ідею нового діалогу людини з природою, що ґрунтується на ідеї самоорганізації та визначенні необхідності не нав'язувати, а сприяти розкриттю власних тенденцій розвитку, закладених у складно організованих соціоприродних системах [15, С. 39–40].

Людині потрібно навчитись «вписуватися» в закони та тенденції об'єктивного світу, в межах яких вона має відповідну свободу дій, але стати вище них не може, оскільки сама є їх невід'ємною складовою. Тому основне завдання – зрозуміти закони розвитку та діяти відповідно до їх. По суті, перед людством виникає необхідність забезпечити можливість коеволюції з природою [22, С. 136].

Важливим результатом синергетичного світогляду є визнання великої ролі в соціоприродних процесах еволюційних форм, тенденцій розвитку, різноманітних зв'язків. Спираючись на загальну схему універсального еволюціонізму, можна констатувати, що не дивлячись на інтегративні тенденції внаслідок дії загального закону дивергенції, кількість національностей і багатоманіття культур не матиме тенденції до скорочення. Очевидно, що національна та культурна уніфікація

може означати лише зупинку розвитку [19, С. 66]. Це різноманіття виступає основою та джерелом суспільного розвитку.

Отже, принципи та методи синергетики являють собою особливу методологію, суть якої полягає в дотриманні наукових традицій, з одного боку, і відкритості до інновацій – з іншого. Така відкрита адаптивна методологія становлення допомагає зрозуміти основні принципи побудови моделей реальності.

Синергетика нині набуває статусу теорії та загальної парадигми постнекласичної науки. Вона описує відкриті, нелінійні, складні системи. Це напрям і загальнонаукова програма міждисциплінарних досліджень, які вивчають процеси самоорганізації та становлення нових упорядкованих структур у відкритих фізичних, біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних економічних та інших системах. У цьому контексті найбільш коротке формулювання сутності синергетичної парадигми міститься в наступному положенні І. Пригожина: «Вибір сьогодні зазвичай робиться не між добром і злом, не між стабільністю й мінливістю, а між різними нестійкими траєкторіями» [26, С. 56]. Синергетика – це нове розуміння світу процесів, в яких хаос і порядок постійно змінюють один одного, тобто відбувається постійне чергування вказаних режимів.

Особливо цінним методологічним положенням синергетичної парадигми є виявлення закономірностей становлення нових структур внаслідок проходження системами етапів динамічного хаосу та появи різних атракторів нової організації, що дозволяє пояснити не лише виникнення принципово нових форм організації систем, але й зрозуміти появу креативних властивостей (творчих здібностей людей) як системи в цілому, так і її елементів. У цьому контексті синергетична модель особистості може виглядати наступним чином:

- на мікрорівні особистість постає як суб'єкт саморозвитку зі своїм неповторним індивідуальним образом, високорозвиненою духовністю, творчим началом тощо;
- на мезорівні – як суб'єкт професійного становлення, основною ознакою якого є наявність цілісного комплексу професійно значимих характеристик (якостей, рис, переконань, ідеалів, цінностей);
- на макрорівні – як суб'єкт цивілізації, універсальними характеристиками якого є ноосферне мислення, планетарна свідомість, полікультурність, гуманістична культура, громадянськість, толерантність тощо [28, С. 39].

Саме такий розвиток особистості у системному вимірі становить мету, результат і перспективу сучасної освіти. Таким чином, наразі

основними принципами вирішення стратегічних завдань освіти можуть стати «холізм» (цілісність), «антропоцентризм», «відкритість» і «динамізм», «демократизація» та «гуманізація», «полікультурність» і «толерантність», «нелінійність» та «інноваційність» тощо. У зв'язку з цим цікаво екстраполювати основні ідеї та принципи синергетичної парадигми на таку сферу, як освіта.

Як відомо, основними детермінантами змін освітніх парадигм завжди виступали процеси, які охоплюють усі сфери суспільного буття. Нині проблеми освіти набули нового змісту. Це насамперед пов'язано з тими глобалізаційними викликами, перед якими постало як українське суспільство, так і людство загалом.

Глобалізаційні процеси як необхідний атрибут сучасного світу зумовили суттєві зміни у взаємодії та існуванні національних культур. За таких умов відбувається культурний розрив, втрата традиційних опор, перехід від моностилістичної до полістилістичної культури, основними характеристиками якої є відкритість, динамізм, нелінійність, емерджентність тощо. Становлення нового типу суспільства (постіндустріального, інформаційного, технотронного) актуалізує роль креативної, творчої особистості.

Використовуючи мову синергетики, для сучасної особистості її життєвий шлях являє собою біфуркаційно-нелінійний процес завдяки особистій активності, ролі випадку. Отже, в сучасному суспільстві людина має більше свободи, не є прив'язаною до ритму, характеру праці на промисловому виробництві, що звільняє час для підвищення її інтелектуального та культурного рівнів.

У даному випадку С. Курдюмов і О. Князева справедливо зазначають, що на сьогодні «головне – не передача знань, а володіння способами поповнення знань і швидкої орієнтації у розгалуженій системі знання, методами самоосвіти» [10, С. 136]. Становлення відкритості освіти пов'язані із здатністю людини виходити за межі освоєної культури, конкретизувати її, рухаючись від абстрактного до конкретного. Людина є відкритою системою, що самоорганізовується, розвиток якої здійснюється за нелінійними законами, зумовленими внутрішніми джерелами та зовнішніми факторами.

Традиційна система освіти, що опирається лише на принципи класичної науки та функціонує як замкнута, втрачає свою здатність до саморозвитку та не може ефективно виконувати роль засобу освоєння сучасного світу. «Зусилля традиційної педагогічної теорії зосереджувалися переважно на дидактиці, не приділяючи уваги способам і вигляду тих форм активності, які ведуть до творчого переко́нструюван-

ня світу, передусім соціокультурного», – зауважує В. Кремень [16, С. 57]. Включення фактору часу в процеси становлення людини дозволяє розглянути освіту як циклічну функцію, коли навчання, виховання та саморозвиток можуть мінятися місцями в будь-який час і в будь-якому місці, виступаючи безперервним транзитивним процесом, збільшуючи можливість вибору, доступного кожній людині [33, С. 91].

Подальший розвиток освіти пов'язаний з подоланням її закритості й наданням процесу навчання творчого характеру, що вимагає переходу до синергетичної моделі освіти, яка, на думку вчених, повинна містити наступні основні компоненти.

Відкритість освіти та творчий характер навчання, в якому ідеї синергетики можуть слугувати основою відкритого і цілісного сприйняття та усвідомлення світу.

Інтеграція різних способів оволодіння людиною світу мистецтва, філософії, міфології, науки, релігії тощо (на основі холістичного сприйняття об'єктивної реальності як у науці, так і в філософії). Сучасна освіта як засіб освоєння світу повинна забезпечити поєднання різних способів його сприйняття і тим самим збільшити творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, цілісного, відкритого пізнання дійсності.

Включення у процес освіти сучасних природничо-наукових уявлень, зокрема синергетичних, про відкритість світу, цілісність та взаємозв'язок людини, природи і суспільства; когерентність та нелінійність розвитку; хаос і випадковість як конструктивні начала. Розвиток, у такому випадку, розуміється не як однолінійний, односпрямований процес, пов'язаний з необхідністю, а як процес, що містить у собі можливість «вибору» одного з багатьох шляхів розвитку навчального процесу.

Вільне користування різними інформаційними системами, які нині відіграють не меншу роль у світі, ніж безпосереднє спілкування з викладачем. Синергетична теорія переконливо довела, що розвиток можливий лише у відкритих системах, які постійно обмінюються з навколишнім середовищем речовиною, енергією та інформацією.

Особистісну спрямованість процесу освіти, коли за основу береться не соціум як цілісна система, а людина з її неповторністю, як постійне джерело стихійності, невпорядкованості та водночас джерело розвитку. Для відкритої системи освіти це положення виступає основоположним фактором, тоді як класична модель освіти передбачає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність.

Синергетична модель освіти передбачає зміну ролі вчителя: перехід до спільних дій з учнем у нових ситуаціях у відкритому змінному, незворотному світі. Основою реалізації освіти, яка відкрита майбутньому, є новий тип соціальних відносин, що передбачає взаємну допомогу та співробітництво. Спільне, творче освоєння світу, коли учасники освітнього процесу об'єднуються в єдину структуру, яка має властивості функціонально орієнтованого навчального середовища, дозволяє реалізувати «оптимальні» освітні моделі для кожної людини [9, С. 114–119].

Таким чином, нове бачення світу, розуміння особистої відповідальності за його долю стає умовою виживання людства. Наразі необхідно навчити людину жити в нестійкому, нелінійному світі, світі біфуркацій і динамічного хаосу, осягаючи його закони самоорганізації. Як слушно зауважує О. Князева, навчання – це не передавання знань як естафетної палички від однієї людини до іншої, а створення умов, за яких стають можливими процеси породження знань тими, хто навчається. Тому вчитель має навчитися бачити, що криється за учнем, і навчитися розуміти його [11].

Включення синергетичної парадигми в освітній процес, на думку В. Буданова, повинно здійснюватися одразу в трьох напрямках: синергетика для освіти, синергетика в освіті та синергетика освіти. Під першою він пропонує розуміти інтегративні курси синергетики в середній і вищій школі по завершенню чергового циклу навчання, а саме: підготовча, навчальна, середня школа, цикл фундаментальних дисциплін у вищій школі, цикл соціальних дисциплін, аспірантура, факультети перепідготовки та підвищення кваліфікації вчителів і викладачів, адаптивні курси і отримання другої освіти людьми зрілого віку. Починати варто зі створення навчальної літератури та спеціальних потоків факультетів підготовки абітурієнтів. Це шлях спірального сходження до межі усвідомлення цілісності світу.

На відміну від вищезазначеного, синергетику в освіті вчений розуміє як впровадження в окремих дисциплінах матеріалів, що ілюструють принципи синергетики. Створення міждисциплінарного простору в школі, у тому числі й у вищій, передбачає прийняття синергетичної картини світу та синергетичної методології педагогічним, викладацьким колективом, що вимагає насамперед спеціальних лекційних курсів і перепідготовки викладачів за допомогою фахівців-синергетиків [2].

Синергетика освіти є «загальнонауковою методологією, що оперує універсальними максимумами, які своєрідно транслюються на різні

галузі наукового знання й поширюються на усі об'єкти наукового дослідження. Синергетика – макрокоордината сучасної науки, що зумовлює існування діалектичного зв'язку із філософією освіти (мезокоординатою) й особистісно-гуманістичною педагогічною парадигмою (мікрокоординатою)» [2].

Враховуючи вищевикладене, можна констатувати, що синергетична парадигма містить той методологічний і світоглядний потенціал, який відповідає викликам сучасності.

3.2. Освіта як гуманітарна технологія соціалізації індивіда

Сфера освіти, розглянута з позицій синергетичної парадигми, являє собою відносно самостійну відкриту систему, що самоорганізується, та має складну структуру.

Основним призначенням освіти в сучасному світі є розвиток людини, формуючи відповідні способи усвідомлення, розуміння, дії, буття взагалі. Тобто із синергетичної точки зору освіта постає як діяльність щодо виявлення та використання індивідом власного потенціалу для життєдіяльності, де основними функціями є розвиток активності особистості; допомога і підтримка в освоєнні світу та самовизначенні; створення сприятливих умов і можливостей для засвоєння соціального досвіду та впровадження культурних елементів у систему дій людини [33, С. 98]. Ознакою освіченості, на думку М. Полані, є здатність особистості «безупинно збагачувати й поживлявати свій концептуальний лад, а отже, засвоювати новий досвід» [24, С. 102].

У цьому контексті центральною проблемою є соціалізація індивіда, де освіта є одним із основних інститутів означеного процесу. Відповідно до зазначеного, важливим завданням є: формування суб'єкт-суб'єктного освітнього (соціалізаційного) простору; співробітництво як сумісна діяльність, спілкування та взаєморозуміння, взаємна підтримка; суб'єктність та діалогічність відносин, встановлення гуманістичних і толерантних стосунків між учасниками навчального процесу.

Отже, актуальність дослідження соціалізації індивіда визначається потребами сьогодення, що зумовлюють необхідність формування особистості, риси якої відповідали б вимогам сучасного інформаційного суспільства. Зазначений процес є предметом вивчення різних

наук: соціології, соціальної психології, етнології, педагогіки. Зокрема, педагогіка досліджує соціалізацію особистості на всіх вікових етапах у двох аспектах: 1) сутність соціально контрольованого її прояву – виховання, його тенденцій і перспектив, принципів, змісту, форм, методів; 2) вивчення соціуму як соціалізуючого середовища, виявлення його виховних можливостей для пошуку шляхів і способів використання та посилення позитивних впливів на людину, а також нівелювання, корекції, компенсації негативних явищ.

На думку Н. Голованової, проблема соціалізації у педагогіці зазнавала деякої трансформації. До середини 80-х рр. XX ст. у радянській педагогіці вважалось, що концепції соціалізації – результат буржуазної науки, за їх допомогою західні ідеологи маніпулювали свідомістю дітей, молоді та утримували їх під своїм ідеологічним впливом. Стверджувалось, що ідеологічним стрижнем концепції соціалізації є ідея примусової адаптації індивіда до норм і цінностей буржуазного суспільства.

Однак все частіше педагогами висловлювалась думка про необхідність уточнення предмету педагогіки, узгодження її основних понять з тими інноваційними процесами, які відбуваються в теорії та практиці. Така точка зору вимагала обов'язкового введення до предмету педагогіки категорії «соціалізація» та встановлення її співвідношення з категорією «виховання». Наразі у становленні нової парадигми педагогіки, орієнтованої на розуміння гуманістичної основи освітньої діяльності, на загальнолюдські цінності та ідеали, соціалізація розглядається в органічному взаємозв'язку з розвитком, вихованням і самовихованням особистості [5].

Аналізуючи сучасну наукову літературу, варто навести низку визначень соціалізації. Так, у словнику сучасної західної соціології соціалізація тлумачиться як процес засвоєння індивідом упродовж життя соціальних норм і культурних цінностей того суспільства, до якого він належить [30, С. 316]. В інших джерелах цей феномен визначається як процес формування особистості за допомогою навчання та виховання [34, С. 540]; як процес становлення особистості, навчання та засвоєння індивідом цінностей, норм, настанов, зразків поведінки, властивих даному суспільству, соціальній спільноті, групі [27, С. 137]; як складний, багатогранний процес залучення людини до соціальної практики, набуття соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду за допомогою виконання певної ролі в практичній діяльності [31, С. 44]; як процес операціонального оволодіння набором програм діяльності та поведінки, характерних для тієї чи іншої культурної тра-

диції, а також процес інтеріоризації індивідом знань, цінностей і норм, що їх визначають [18, С. 964]. Отже, можна зробити висновок, що визначення поняття соціалізації в цілому несуттєво відрізняються одне від одного, тому що сам процес досить очевидний і об'єктивно притаманний будь-якій соціальній системі. Однак необхідно зазначити, що досить багато теоретичних питань, які стосуються проблем виховання, механізмів залучення особистості до суспільних процесів, висвітлюються недостатньо. Це, зокрема, стосується дослідження соціалізації як складної, нелінійної системи, сутність механізмів самоорганізації якої полягає в синергії суспільства й особистості.

Таким чином, спробуємо розглянути сутність та структуру соціалізаційного процесу з позицій синергетичної парадигми.

Синергетичні моделі виявляють процеси внутрішньої активності, саморуху та саморозвитку систем. У зв'язку з цим синергетична парадигма дозволяє розглянути соціалізаційний процес як складну, нелінійну систему, цілісність якої розкривається через множину вимірів і обумовлюється процесами самоорганізації. При цьому необхідно зазначити, що такі основні складові соціалізаційного процесу як соціум і особистість також являються відкритими системами, що самоорганізуються.

Опис будь-якого явища за допомогою синергетичної методології потрібно здійснювати щонайменше на двох рівнях – мікрорівні (опис компонентів) і макрорівні (опис кооперативних ефектів). У процесі соціалізації мікрорівнем є діяльність окремих індивідів і малих соціальних груп. Макрорівень – діяльність соціальних інститутів, що визначають специфіку та результати соціалізації.

Отже, соціалізація в контексті синергетичної парадигми – це складноорганізована, структурно впорядкована, взаємодетермінована у своїх складових соціальна система, існування, функціонування та розвиток якої характеризується відносною стабільністю та стійкістю. Необхідну стабільність забезпечує сукупність зв'язків елементів даної системи, тобто її структура. Остання хоч і є складно організованою та саморегульованою автономною системою, але на її формування та розвиток суттєвий вплив все ж таки здійснює суспільство. Для того, щоб індивід став соціальним суб'єктом, він повинен пройти складний шлях до вищих форм прояву цілеспрямованої, творчої діяльності. Цей шлях він проходить в соціумі, засвоюючи відповідні зразки поведінки, норми, цінності тощо.

Можна констатувати, що розвиток особистості обумовлюється сукупністю різних флуктуацій. Мовою синергетики це звучить

наступним чином: неможна розглядати індивідуальний розвиток незалежно від розвитку соціального, він відбувається в контексті соціального.

Індивідуальні цінності, ідеали мають бути органічною складовою соціальних цінностей та ідеалів. Лише в цьому випадку можлива соціалізація та самореалізація особистості. Якщо ж індивід ізольовує себе від соціуму або навіть суперечить йому, тоді його розвиток знає маргіналізації. Тобто у процесі вибору людиною сценарію власної соціалізації проявляється ефект синергії.

Також було б неввірно стверджувати, що інститути соціалізації вичерпно визначають розвиток особистості, а вона лише копіює, засвоює та реалізує наперед визначені зразки поведінки. Суспільство завжди буде певною мірою «незадоволене» ефектами соціалізації конкретних індивідів. Але те ж саме можна сказати і про саму особистість. Ці дві детермінанти (прагнення самої особистості до самовдосконалення та відповідні впливи інститутів соціалізації) змушують особу шукати в собі те, що необхідно «доопрацювати», змінити, узгодити з власними або суспільними ідеалами. Інакше кажучи, у процесі соціалізації соціум корегує своє ставлення до особистості за допомогою відповідних механізмів, що провокує людину на саморозвиток і самовдосконалення. Тому синергетичний ефект зусиль індивіда і суспільства в цьому процесі сприяє самовираженню та самореалізації особистості.

Отже, жоден інститут соціалізації (або навіть їх комплекс) не може повністю сформувати особистість. Суспільство здійснює підготовку людини до саморозвитку, самореалізації. Перед освітою стоїть завдання сформувати установки на самовдосконалення, самоорганізацію. У випадку успішного виконання цього завдання особистість може бути самодостатньою та готовою до невідповідності власних ідеалів тим цінностям і нормам, що пропагує оточення.

Соціалізація – це процес становлення особистості, під час якого формуються її соціальні риси, що проявляються в суспільно-організованій діяльності. Ключовим механізмом процесу «навчання» соціальних ролей є інтеріоризація, за допомогою якої індивід засвоює загальні цінності, у результаті чого слідування загальноприйнятим нормативним стандартам стає частиною його мотиваційної структури, його потребою. Інакше кажучи, відбувається перманентний процес саморозвитку, рушійними силами якого є діалектичні протиріччя: між стабільністю та хаотичністю, традиційним і новаторським, одиничним, загальним, особливим тощо.

Важливо пам'ятати, що будь-яка програма життєдіяльності людини створює лише початкові умови, задає лише вихідні орієнтири, які, вступаючи у складний зв'язок з ментальними, психологічними, емоційними структурами особистості, активізують та скеровують процес її самоорганізації. У реальному житті людина намагається відтворити поведінкові структури (патерни), закладені в культурі соціуму. Але життєві ситуації непередбачувані, тому постійно вимагають від особи прояву креативності в її життєдіяльності. Здатність останньої виходити за межі засвоєних патернів свідчить про її вихід на якісно новий рівень соціалізації, активне долучення до процесу самоорганізації, постійний взаємоперехід від хаосу (трансформація традицій) до порядку (поведінка відповідно до усталених соціальних норм). У цьому сенсі соціалізація пов'язана з культивуванням людських можливостей, з усвідомленням вже наявних і пошуком нових шляхів саморозвитку. Такий рух завжди відкритий новим структурам соціальної реальності, новим смислам і значенням, новим соціально-культурним практикам. У результаті цього руху й формується особистість.

Соціалізація є динамічною, нелінійною системою, її специфіка, як синергетичної моделі, полягає в тому, що особистість, виступаючи об'єктом соціалізації, не є пасивним началом, вона є складною системою, що саморозвивається. Тому соціум, змінюючи об'єкт соціалізаційного впливу, обов'язково впливає на себе. Складність цього процесу полягає в тому, що суспільство, формуючи особистість, конститує не лише себе, а й суб'єкт суспільних відносин, який, дистанціюючись від соціуму, змінює його.

Зрозуміти взаємини «суспільство – особистість» допомагають принципи структурно-еволюційних змін складноорганізованих систем, що полягають у співвідношенні рівноважності та нерівноважності, порядку й хаосу тощо. У цьому контексті особистість постає не лише продуктом суспільства, але і його опонентом, умовою самоорганізації. Вона несе в собі потенціал збереження наявного соціального порядку та його перетворення (хаотизації). Таким чином, рівноважність виступає джерелом нерівноважності: система з рівноважними, стійкими характеристиками (суспільство) виступає як основа виробництва, а структура з нерівноважними, нестійкими характеристиками (особистість) – як продукт цього виробництва. Синергетика досліджує такі системотворчі відносини, де народження нової системи постає як виникнення нелінійності із лінійності, незворотності зі зворотності, нерівноважності із рівноважності. Між системою «причиною» і системою «наслідком» виникає стійкий взаємозв'язок (без одного

немає іншого). У цьому й полягає складний взаємозв'язок суспільства й особистості.

Отже, у процесі соціалізації соціальне середовище являє собою життєвий світ особистості, в якому вона змушена постійно робити вибір. Цей вибір не зводиться до простої комбінації наявних моделей поведінки, способів рефлексії тощо. Він полягає у створенні нових можливостей, саме тут і зараз, у точці біфуркації. Роль біфуркаційних механізмів особливо зростає в періоди соціальних трансформацій. Буття людини в трансформаційному суспільстві може бути визначене як буття – біфуркація, яке містить в собі момент іманентної онтологічної альтернативи. Дистанцію між точкою біфуркації та виходом на відповідний буттєвий атрактор (певну модель поведінки) можна представити як низку спроб людини вивести із стихії можливостей ті чи інші дії, актуалізувати потенційну енергію у відповідні буттєві форми.

Людина завжди може постати перед вибором: або діяти, спираючись на вже апробовані, традиційні моделі поведінки, чи сформувати нові зразки поведінки. Необхідність вибору вказує на те, що особистість у процесі розвитку постійно долає певні точки біфуркації. У трансформаційному суспільстві перебування особи в таких точках є однією із сутнісних характеристик процесу соціалізації. Вона вимушена здійснювати постійний пошук найбільш ефективних адаптаційних стратегій, що й забезпечує стабільність її життєдіяльності. У період соціальних трансформацій особливого значення набуває здатність особистості до самозбереження. Можна сказати, що самозбереження, самовідтворення являються основними механізмами функціонування будь-якої системи.

Наприклад, сучасне українське суспільство перебуває в специфічних умовах буття – умовах трансформації. Ситуацію невизначеності та нестабільності, якою характеризується суспільство перехідного типу, науковці називають станом дезорганізації, хаосу. Посттоталітарні соціуми втратили традиційні інститути статусно-рольової соціальної ідентифікації та потрапили в стан «хаосу», «дезорганізації» чи, за висловом М. Мамардашвілі, у стан «після хаосу», «життя після смерті» [17]. За таких умов одна частина громадян виявляється здатною пристосуватися до нових соціальних цінностей і норм, одержувати новий соціальний статус і місце в економічній, політичній і соціокультурній структурі, що формується, а інша частина (зазвичай більша) не в змозі чи не бажає приймати нові соціальні цінності, норми і зразки поведінки. Таким чином, під час швидкої трансформації

соціуму одні індивіди набувають пріоритетного розвитку, а інші – втрачають свій соціальний статус.

Соціалізаційний процес за таких умов характеризується деяким дисбалансом його основних рівнів і навіть їх суперечністю. Соціалізація на мікрорівні (групи) стає провідною, а на макрорівні (суспільства) – проблематичною. Відповідно, існує певна конфліктність ідентичностей, нерівноважність та суперечливість соціалізації на різних рівнях. Це призводить до трансформації соціальних зв'язків, що позбавляє людину певних взірців, культурних реплікаторів, за допомогою яких вона могла б себе ідентифікувати. У ситуації невизначеності особистість уже не може бути носієм відповідних соціальних ролей, загальних шаблонів поведінки тощо. Тому лише воля до самозбереження допомагає особистості адаптуватися до складних соціальних умов.

Отже, соціалізація індивіда є складноорганізованою, структурно впорядкованою, дисипативною системою, базовими елементами якої виступають суспільство й особистість, які також мають системну організацію.

Людина в процесі соціалізації постійно накопичує соціокультурний досвід, а тому завжди змінюється, розвивається. Це дає їй можливість орієнтуватися в складних ситуаціях, приймати зважені рішення у відповідних точках біфуркації життєвого шляху. Засвоюючи та ефективно використовуючи нову інформацію, особистість здійснює самоорганізацію власного системного розвитку. Найоптимальнішим шляхом її розвитку є «встигання» за прискореним темпом розвитку світу. Насамперед це можливо завдяки творчому мисленню як особливої психолого-раціональної діяльності з перетворення природних і соціокультурних умов буття людини відповідно до її потреб та інтересів.

Враховуючи вищезазначене, можна констатувати, що в умовах нелінійності сучасного світу синергетика є найоптимальнішою методологічною основою досліджень складних, відкритих систем різного класу. З позицій синергетичної парадигми соціалізація постає відкритою системою, здатною до самоорганізації, де хаос є конструктивним механізмом функціонування соціалізаційного процесу, оскільки поява нового пов'язана з порушенням звичайної впорядкованості та рівноважності, з переструктуруванням і модернізацією. А тому освіта не повинна перетворюватись у замкнений контрольований простір, у межах якого вирішуються усі завдання соціалізації та виховання особистості.

Література

1. Білоус В. С. Синергетика і самоорганізація в економічній діяльності. – К., 2007. – 376 с.
2. Буданов В. Г. Синергетическая методология в образовании / В. Г. Буданов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/budanov14.html>
3. Вагнер Е. Этюды о симметрии. – М.: Знание, 1971. – 64 с.
4. Водопьянова Е. В. Система научной деятельности: инварианты функционирования // Анализ систем на пороге XXI века: Теория и практика: Материалы междунар. конфер. – В 4 т. – М.: Интеллект, 1996. – Т. 2. – С. 73–79.
5. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 304 с.
6. Делокаров К. Х. Рационализм и социосинергетика // Общественные науки и современность. – 1997. – № 1. – С. 117–124.
7. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. – М.: Наука, 1991. – 572 с.
8. Каган М. С. Формирование личности как синергетический процесс // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 212–228.
9. Качуровський М. О., Наумкіна О. А., Цикін В. О. Синергетика: нове мислення: Навч. посібн. – Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 128 с.
10. Князева Е., Курдюмов С. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Князева, С. Курдюмов. – М., 2010. – 256 с.
11. Князева Е. Н. Синергетика на волне эпистемологического конструктивизма / Е. Н. Князева // Самоорганизация и синергетика: Матер. конф. – М., 2006. – С. 315–337.
12. Князева Е. Н. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Ком-Книга, 2007. – 272 с.
13. Князева Е. Н. Случайность, которая творит мир (новые представления о самоорганизации в природе и обществе) // В поисках нового мировидения: И. Пригожин, Е. и Н. Рерихи. – М., 1991. – № 7. – С. 3–20.
14. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.

15. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Синергетика: начала нелинейного мышления // *Общественные науки и современность.* – 1993. – № 2. – С. 38–51.
16. *Кремень В. Г.* Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму // *В. Г. Кремень, В. В. Ільїн.* – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
17. *Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию / Под общ. ред. Ю. П. Сенокосова. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.
18. *Можейко М. А.* Социализация // *Новейший философский словарь.* – Минск: Книжный Дом, 2003. – С. 964–966.
19. *Моисеев Н. Н.* Алгоритмы развития. – М.: Наука, 1984. – 304 с.
20. *Моисеев Н. Н.* Оправдание единства (комментарии к учению о ноосфере) // *Вопросы философии.* – 1988. – №4. – С. 18–30.
21. *Моисеев Н. Н.* Оправдание единства (комментарии к учению о ноосфере) // *Вопросы философии.* – 1988. – № 4. – С. 18–30.
22. *Моисеев Н. Н.* Экологический фон современной политики // *Общественные науки и современность.* – 1993. – № 4. – С. 135–145.
23. *Назаретян А. П.* Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги // *Общественные науки и современность.* – 1997. – № 2. – С. 91–98.
24. *Полани М.* Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М., 1985. – 344 с.
25. *Пригожин И.* От существующего к возникающему: время и сложность в физических науках. – М., 1985. – 328 с.
26. *Пригожин И.* Философия нестабильности // *Вопросы философии.* – 1991. – №6. – С. 46–52.
27. Проблемы социализации молодежи: Рефератив. сб. / Рос. акад. наук. ИНИОН. – М., 1993. – 138 с.
28. *Робуль О.* Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти // *Філософія освіти.* – 2006. – № 1 (3). – С. 35–41.
29. Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти: Монографія / За ред. Н. В. Кочубей. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 177 с.
30. Современная западная социология: Словарь / Сост.: Ю. Н. Давыдов и др. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
31. Социализация личности: исторический опыт советского периода и современные тенденции: Сб. науч. тр. / Рос. акад. образования; Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. – М., 1993. – 47 с.
32. *Титаренко Т. М.* Постмодерні концептуалізації понять «особистість» та «життєвий шлях» / Т. М. Титаренко // *Психологія і суспільство.* – 2009. – № 4. – С. 83–96.

33. *Утюж І. Г.* Парадигмальні засади освітнього простору: Монографія / І. Г. Утюж. – Запоріжжя: «Просвіта». 2012. – 352 с.

34. *Філософський словник соціальних термінів.* – Х.: «Корвін», 2002. – 672 с.

РОЗДІЛ 4

НАУКОВА РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ В РЕФЛЕКСІЯХ ОСВІТНЬОЇ ТВОРЧОСТІ

Концептуальний базис та проблематика сучасних філософських досліджень освіти формувалися на основі синтезу комплексу гуманітарних дисциплін і традиційної та постмодерністської філософії. На сьогоднішній день у межах філософії дослідження проблем сучасної освіти набули постійного характеру, сформувалися напрями досліджень філософсько-освітнього спрямування. З'явилися соціально-філософські роботи на освітню проблематику узагальнюючого характеру. У них здійснені спроби в межах того чи іншого концептуально-методологічного підходу визначити зміст, функції, соціальну роль нової освітньої методології та заснованої на ній освітньої діяльності у суспільстві, що знаходиться в стані постійних змін на етапі постіндустріального (інформаційного) розвитку. У багатьох наукових публікаціях та новаторських освітніх проектах, у тому числі й у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, здійснено визначення нових філософських орієнтирів освітньої практики в тих чи інших сферах, виходячи із потреб інформаційного суспільства.

Сьогоднішні соціокультурні реалії та філософські доробки останніх років, що зорієнтовані на мовну свідомість, змушують по-новому

поглянути на проблеми, вирішення яких може призвести до кардинальних змін в освіті. Сучасний індивід як суб'єкт освітнього процесу розвиває здатність вибірково набувати знання на основі тільки йому властивих мотиваційних стратегій. Ця здатність поєднана із розвитком критичного мислення, яке практикується на основі досягнення реальної свободи в процесі соціокультурної діяльності людини. Отже, визначаючи стратегію освіти, необхідно виходити не лише із змін у повсякденному житті людей, але й з модифікованих уявлень про людську сутність.

4.1. Методологія суб'єктно-об'єктних відносин у класичну епоху

Освіта є складним соціокультурним феноменом, що являє собою еволюційний процес, сферу специфічного соціального впливу, а також певний соціальний інститут. Залежно від форми свого соціального вияву, вона постає як складова, чинник і результат соціальних змін, у тому числі парадигмальних змін у самій її системі.

Як чинник соціальних змін, освіта виступає в тому значенні, якого їй надав Н. Луман. За його поглядами, щоб розкрити механізм соціального впливу освіти, потрібно визначити безпосередні рушійні сили соціальних змін – їх суб'єкти [30, С. 210]. У межах соціально-філософської теорії можна виокремити два принципово різні методологічні підходи в дослідженні суб'єктів соціальних змін, висновки з яких можна застосувати і до освітньої теорії, головною відмінністю яких є відправна точка аналізу: діяльність інституцій або дії окремих факторів.

Підхід, що виходить з первинності цілого та дає змогу розуміти зміни як адаптивні функції системи, спрямовані на забезпечення рівноваги та стабільності суспільства, можна назвати факторним (методологічним) об'єктивізмом. Інший підхід, що визнає зміни наслідком індивідуальної або групової активності, – факторним (методологічним) суб'єктивізмом. Цей підхід відрізняється від усталеного поділу на індивідуалізм та холізм тим, що розглядає не статичні сутності, а суспільство та індивіда в динаміці та змінах, що зумовлюються сукупністю факторів.

Факторний суб'єктивізм наголошує на важливості взаємодії індивідів між собою та на розгляді соціальної реальності як такої, що зумовлена передусім індивідуальними (суб'єктивними) факторами.

Згідно з ним, соціальна реальність не може бути зведена лише до міжіндивідуальних взаємодій, а є чимось сталим і певною мірою автономним, таким, що впливає та визначає індивідуальну свідомість, змушену підпорядковуватись об'єктивним факторам. Якщо для факторного суб'єктивізму більш-менш сформованою, відомою та пояснюючою реальністю виступають індивіди, то для факторного об'єктивізму таким є суспільство. Кожен із цих підходів по-різному пояснює процес соціалізації, характер якого є першорядним для формування освіти як чинника соціальних змін.

Основу класичних об'єктивістських поглядів на формування людини через освіту, яку пов'язували із засвоєнням культури, заклала філософія Просвітництва, яскравим вираженням якої є праця Й. Г. Гердера «Ідеї до філософії історії людства». У ній обстоювалася думка, що становлення людського індивіда як людини є сприйняттям і засвоєнням набутої людством культури. «Ми, – писав Гердер, – можемо за бажанням дати цьому другому народженню людини, яке проходить через усе її життя, назву, пов'язану або з обробкою землі, – «культура», або з образом світла – «освіта». Цей ланцюг культури й освіти охоплює всю землю від краю і до краю» [14, С. 244].

Класичним прикладом факторного (методологічного) об'єктивізму є підхід О. Конта та Е. Дюркгейма. Останній визнає примат соціального цілого над частинами. «Соціальний факт можна пояснити тільки іншим соціальним фактом, і водночас ми показали, що цей вид пояснення можливий за умови визнання внутрішнього соціального середовища провідним рушієм соціальної еволюції» [9, С. 327]. На думку Е. Дюркгейма, діяльність та поведінка людини жорстко детерміновані зовнішніми, об'єктивними факторами: соціальною структурою, соціальними відносинами, культурою та іншим. Індивіди – це продукт суспільства, а не його автори. «Хоча суспільство ніщо без індивідів, кожен із останніх – радше продукт суспільства, ніж його автор» [9, С. 327]. Цей засновок виражає сутність факторного об'єктивізму.

На противагу дюркгеймівському, підхід Г. Зіммеля можна визначити як факторно-суб'єктивістський. Шукаючи відповідь на питання «Як можливе суспільство?», мислитель з'ясовує роль індивідуальних суб'єктів у соціальному процесі. На його думку, суспільство, що виникає внаслідок індивідуальних процесів синтезу, є спільним буттям, або буттям-суспільством [10, С. 24], а між індивідом і соціальною структурою з'являється вимір суб'єктивного осмислення реальності. По-іншому вирішує це питання К. Маркс, підхід якого варто зарахувати до факторного об'єктивізму. Він вирізняє суб'єкт змін у класичній

колективістській формі: суб'єктами соціальної дії виступають соціальні класи, зусиллями яких здійснюються соціальні зміни. Соціальне домінує над індивідуальним, у якому головним є не виняткові особливості людини, а її роль, функції у соціальній системі: «Люди включені в соціальні відносини не як самостійні індивіди, а як члени класу» [30, С. 70].

Інакше соціальна дія обґрунтовується у теорії соціальних систем, що також є виявом факторного об'єктивізму. За Т. Парсонсом, соціальний порядок залежить від двох взаємопов'язаних систем: соціальної та особистої. Підпорядковуючи особистість суспільству, він стає на позиції факторного об'єктивізму. Суттєвим аспектом існування соціальної системи є освіта, що забезпечує соціалізацію нових поколінь. Відповідно, у площині взаємин «суспільство – особистість» суттєвим є насамперед процес соціалізації. Чи не найпоспідовнішим обґрунтуванням позицій факторного об'єктивізму є концепція Н. Лумана, який, розвиваючи теорію систем, доводить, що теорію суспільства можна створити, не беручи до уваги роль особистості.

Ще одним теоретичним концептом факторного суб'єктивізму є теорія структурації Е. Гідденса, який розглядає антиномію «особистість – суспільство», розкриваючи співвідношення структури та дії на основі концепції діючого суб'єкта. Як пише Е. Гідденс, «предметом соціальних наук ... є не досвід індивідуального актора і не існування якоїсь форми соціальної тотальності, а соціальні практики, що впорядковані в просторі та часі ... Соціальні дії ... не створюються соціальними акторами, а лише постійно відтворюються ними, причому тими самими засобами, за допомогою яких вони реалізують себе як актори» [1, С. 40]. Його актор, на відміну від парсонівського агента, внутрішньо вмотивований, і це є визначальним, оскільки забезпечує нас концептуальними зв'язками між раціоналізацією дій і рамковими конвенціями, втіленими в інституціях. Участь агента в «подіях світу» визначається не лише його намірами, а й, насамперед, здатністю діяти та досягати певного результату.

Розрізнення факторного суб'єктивізму та факторного об'єктивізму є конкретизацією суті відмінності між інституційною парадигмою освіти та особистісно орієнтованою парадигмою. Факторний об'єктивізм вважає чинниками соціальних змін лише об'єктивні характеристики освіти, оперує переважно поняттям «причина», а факторний суб'єктивізм наголошує на суб'єктивних джерелах, на понятті «вплив», в основному – на зміні пріоритетів у освіті: з ретрансляції знань на формування нового творчого пошуку та відкриття нових

знань в освіті. Концепція факторного суб'єктивізму є найбільш евристичною для розгляду освіти як чинника соціальних змін, оскільки на її основі можна формувати особистість як суб'єкта соціальних змін. Коли йдеться про зміну панівної соціально-філософської парадигми у дослідженні системи освіти – з інституціональної на особистісно орієнтовану, мається на увазі не відмова від освіти як соціального інституту, а домінування інноваційності над традиційністю у функціонуванні системи освіти.

Формування індивіда, здатного здійснювати соціальні зміни, стає можливим за умови побудови освіти на основі парадигми факторного суб'єктивізму. За комунікативної парадигми суб'єктність означає здатність особистості змінювати параметри комунікації. Формування бажаних цілей соціалізації має базуватись на методології прагматизму. Адже саме вона найбільш чітко їх формулює, залежно від користі для суспільства. У межах прагматичного підходу варто спиратися на комунікативістську парадигму. Людина – не пасивний об'єкт впливу незалежних «об'єктивних» процесів, що відбуваються в природі та суспільстві, а суб'єкт, здатний контролювати оточення й активно створювати власне соціальне середовище спільно з іншими суб'єктами, які є складовими цього середовища. Під час комунікації суб'єктів відбувається і формування особистості, і становлення суспільства, і творення соціальних інституцій та організацій.

Освіта внаслідок такого підходу дає змогу точніше передбачувати, планувати та цілеспрямовано змінювати соціальне життя. Відповідно до того, як учасники соціального становлення пізнають його механізм, їхнє втручання неминуче посилюється. Осьовим принципом постіндустріального суспільства є величезне значення теоретичного соціального знання та його нова роль як спрямовуючої сили соціальної зміни [1, С. 330].

Відповідно, освіта як новий спосіб соціального становлення дає людському суспільству більше самостійності, а також наділяє його більш розвинутою самосвідомістю, забезпечує його критичний і реалістичний контроль над власною долею. Факторний суб'єктивізм у дослідженні освіти як чинника соціальних змін являє собою неодмінну складову всіх основних версій теорії постіндустріального суспільства. Освіта змінює свою основну соціальну функцію: соціалізація членів суспільства (первинна та вторинна) забезпечуються завдяки не соціально-консервативній, а соціально-інноваційній функції освіти. Саме як така освіта постає одним із центральних чинників глобальних процесів.

Наразі найбільш значним і впливовим напрямом аналізу освіти, який відповідає парадигмі факторного суб'єктивізму, є критична педагогіка. Її засновником є П. Фрейре [26, С. 53]. На його думку, критична педагогіка може перетворити навіть неграмотних селян у грамотних політичних акторів, здатних трансформувати суспільство. Мета критичної педагогіки полягає в тому, щоб стимулювати вчителів і учнів у сприянні трансформації освіти й усього суспільства.

Прагматична методологія розглядає будь-які теорії, у тому числі й педагогічні, інструментально. Згідно з нею, вони виступають знаряддям зміни дійсності, опановування ситуацій. Уже на ранніх етапах свого існування прагматизм проявився як інтегративна методологія цілеспрямованих соціокультурних перетворень. На думку Р. Рорті, саме У. Джеймс і Д. Дьюї запропонували найрадикальніше рішення, як зробити майбутнє американців відмінним від минулого [31]. Суспільство вважає прагматизм сукупністю пов'язаних спільною роботою, духом і завданнями людей; воно розвивається завдяки розвитку й удосконаленню індивіда. Провідну роль у цьому процесі відіграє освіта. Якщо філософська теорія байдуже ставиться до виховання, то вона не житиме. «Ми впевнені, – наголошує Дьюї, – що освіта – це засіб поліпшення суспільства, що саме вона забезпечує не тільки розвиток дітей, але й суспільства, частиною котрого вона є» [8, С. 92]. Така соціальність особистості формується через освіту.

Схожі висновки робили представники різних теоретичних підходів. Зокрема, свого часу К. Мангейм закликав до формування не просто особи, а людини, здатної діяти як «агент соціального розвитку до вищого рівня» [21, С. 13]. Важливим моментом освіти є особистісна спрямованість процесу навчання, в якому вихідною точкою є не соціум як цілісна система, а людина з її неповторністю як джерело розвитку. У відкритому світі людська індивідуальність виступає основою суспільних зв'язків людей. Складність та різноманітність завдань, що виникають перед суспільством, вимагають індивідуальної ініціативи, а отже, індивідуальної розмаїтості. Саме тому вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку суспільства. Основну увагу варто спрямовувати на розкриття її сутнісних сил і їх реалізацію на благо суспільства.

Нова якість та структурні зміни системи освіти пов'язані з трансформаціями постіндустріального суспільства та якісними змінами соціального буття його членів. При цьому провідну роль відіграє саме освіта. Основою постіндустріального суспільства є новий соціальний порядок, що характеризується передусім провідною роллю особис-

тості в соціальній структурі. У ньому змінюються ставлення людини до власної діяльності та особистісна мотивація: розвиток постеконічного суспільства залежить від духовного та інтелектуального розвитку кожної особистості.

4.2. Суб'єктивна визначеність знаннєвих практик у неklasичному мисленні

Подолаання старих основ соціуму може бути здійснено не через трансформацію соціальних структур, а внаслідок духовної та інтелектуальної еволюції індивідів, які складають ці структури. Отже, перехід від індустриальної цивілізації до постіндустриальної може бути значно прискорений змінами в освіті. Першочерговим завданням на цьому етапі є перегляд індустриальної парадигми освіти та формування нової – особистісної, що має виходити з факторного суб'єктивізму. У межах індустриального типу цивілізації освіта побудована за нормами та стандартами інженерного мислення. Якщо суспільство – машина, людина – деталь, то освіта у кінцевому підсумку є формою «проекту», «технології», виробництва стандартизованої людини. Вона базується на технократичному мисленні, відмітними рисами якого є примат засобу над метою, мети – над смислом і суспільними потребами, техніки – над людиною і її цінностями. Створення індустриальної цивілізації формує людину-функцію, обмежено пристосовану до технології конвеєрного поточного виробництва, алгоритм якого зводиться до тиражування заданої схеми. Для суспільства готують інженерів, лікарів, юристів тощо у межах достатньо вузької спеціалізації. Програми складають за таким принципом: навчити потрібно тому, чого потребує практична діяльність. Внаслідок цього освіта стає духовно спустошеною, що в умовах переходу суспільства від індустриальної до постіндустриальної, інформаційної цивілізації виявляється досить виразно. Освіта дедалі відчутніше виявляє невідповідність тим вимогам, які ставить перед нею нинішній етап соціального розвитку. Її основні елементи (цілі, структура, зміст, методи навчання) суперечать соціальним умовам, які різко змінюються. Для того, щоб вивести освіту зі стану кризи, в якій вона перебуває на сьогоднішній день, необхідно змінити парадигму освіти – вона має відповідати основним параметрам постіндустриальної цивілізації, яка постає.

У розгляді проблем становлення постеконічного суспільства та співвідношення його об'єктивних і суб'єктивних взаємозумовлених

факторів перевагу мають суб'єктивні фактори, передусім тому, що вони визначають основне джерело прогресу постеконічного суспільства – творчість як новий тип діяльності, що заміщує собою працю в старому сенсі. Принципова відмінність праці від творчості полягає в тому, що праця є змістом суспільного стану людини і безпосереднім засобом створення матеріальних благ, а отже – формою відтворення суспільних структур. Творчість постає тотожною процесу самореалізації і в цій ролі виступає як форма відтворення особистості. Вона ініціюється прагненням людини до самовдосконалення. Її мета – сама людина як щось більше, ніж те, що вона являє собою в даний момент. У цьому процесі головне значення має не діяльність щодо перетворення речової природи, а та взаємодія між індивідами, яку Д. Белл слушно називав «грою між людьми» [1]. Інтерперсональні характеристики творчості є основними для цього виду людської активності. Як зазначає А. Турен, «не існує досвіду, важливішого від цих взаємовідносин між індивідами, у яких кожен реалізує себе як суб'єкт» [25, С. 354].

Сучасні тенденції в розвитку матеріального виробництва сприяють тому, що в усіх розвинутих країнах спостерігається радикальний відхід від традиційних форм господарської організації і розвиток індивідуальної зайнятості. Ці явища відрізняються як від тієї зміни структури зайнятості, що засвідчує можливість експансії творчої активності, так і від зростання комунікативних взаємодій як найбільш очевидної форми «матеріалізації творчості», і є першим прикладом прояву творчої діяльності, що змінює основи сучасної соціальної структури. Основний зміст згаданих змін полягає в становленні не лише економічно, а й соціально регульованого світу. Масштабність цих процесів величезна, і осмислити їх повною мірою дуже важко. «... Те, що нині відбувається, варто охарактеризувати як радикальний перегляд поняття виробництва і всіх колишніх принципів його організації» [24, С. 243].

Тенденції постеконічного суспільства полягають у тому, що матеріальні цінності втрачають свою відповідну значущість. Освіта стає пріоритетом та однією з головних умов соціального визнання. Основним видом активності виступає міжособистісна взаємодія. Людина все більше прагне стати чимось більшим, ніж вона є; цінності самовдосконалення, визначені А. Маслоу, стають найвищими, починають панувати над усіма іншими. Сучасному суспільству відповідають технологічні та соціальні інновації, інтелектуальні зміни, втрата практикою своєї фундаментальної орієнтації на виробництво чи, за слова-

ми Ю. Габермаса, втрата парадигми виробництва в зв'язку з історичним кінцем суспільства праці [6, С. 47]. Не можна не відзначити нового характеру комунікації у сучасному суспільстві. Основним змістом діяльності працівника стає наразі засвоєння одержуваної ним інформації і перетворення її у нове знання. Це зумовлює постійний діалог з іншими людьми. Розвиток людини постає тотожним розвитку виробництва інформації та знань – головного ресурсу сучасного господарського прогресу. Криза в освіті нині виявляється в тому, що освіта стандартними методами виробляє стандартизовані гвинтики індустріальної системи, підвладні її технологічній дисципліні, і продовжує сприяти утвердженню матеріалістичних цінностей. Тим часом зміни, що відбуваються в освіті, створюють величезні можливості для експансії творчості, готуючи широкі соціальні верстви до сприйняття креативних цінностей, а громадян – до реалізації себе як творчих особистостей.

В умовах, коли «найголовнішим конкурентоздатним ресурсом країни стають висока кваліфікація та сукупні знання її працівників», здійснюється перехід до інформаційної економіки. Отже, головною формою інвестицій мають стати інвестиції в головний конкурентоздатний ресурс суспільства – в людину [29, С. 148]. Прискорення прогресу знань породжує в кожній людині нагальну потребу постійно оновлювати свої знання. Відтепер ця діяльність має сприйматися як невід'ємна людська функція, значення якої зростає. З огляду на зазначені процеси і тенденції необхідно переосмислити всю освітню діяльність, жоден рівень, жодну форму якої не можна більше вважати посправжньому завершальними чи кінцевими. Навчальні курси не можуть лишатися незмінними, застиглими, а повинні постійно розвиватися, ставати більш гнучкими у відповідь на розвиток суспільства, а ще краще – передувати йому. Глибинні зміни в сфері освіти мають відбуватися в напрямі безперервної освіти упродовж життя кожної людини.

Освіта має ознаки символічної влади. До неї варто застосувати теорію когнітивної природи влади, згідно з якою феномен влади полягає в розподілі знання. «Будь-який специфічний розподіл знання наділяє узагальненою спроможністю до дії індивідів, що володіють цим знанням і конституують його: ця спроможність до дії і є соціальною владою, владою суспільства, яку вони й конституують володінням даного знання» [29, С. 57]. Під тиском глобалізації система освіти стає стандартизованою. Метою цього процесу є поширення однакових умінь, знань у різних сферах, принаймні на якомусь базовому рівні.

В умовах таких змін – втрати ідентичності – освіта виступає ланкою, здатною запобігти негативним впливам. Вона відіграє визначальну роль у глобальній конкуренції. Для більш ефективного розвитку економіки національні системи освіти повинні інтегруватись у спільний освітній простір, у якому збереження національної культури є стабілізуючим фактором. Освіта є різновидом комунікативної істини. Її не можна охопити в повному обсязі, поки вона залишатиметься чимось зовнішнім, не перетвориться на інтелектуальний здобуток розуму, не дасть практичних знань та життєвих орієнтирів. Освіта дає змогу сформувати навички об'єктивного, критичного усвідомлення реальності та прагнення її змінити. У підходах до побудови випереджаючої освіти варто здійснити своєрідний поворот, тобто виходити не з прогнозування навколишніх умов, а з формування самої людини, яка вміє оперувати знаннями, правильно застосовує методологічні та пізнавальні практики. Отже, варто здійснити перехід від традиційної до особистісно орієнтованої освіти. Тільки таким чином можна сформувати адекватну суспільним викликам людину.

Нові перспективи соціокультурного розвитку людства висувають нові вимоги щодо функціонування та розвитку системи освіти. Остання вже не може бути вузьким додатком економіки, спрямованим на підготовку фахівців для різних галузей людської життєдіяльності. Освіта має стати основним генератором культурних цінностей та орієнтацій діяльності для кожної окремої людини та для суспільства в цілому, що здійснює випереджаюче проектування соціальних реальностей на багато років уперед. Інакше кажучи, потенціальні можливості розвитку людства, перш ніж актуалізуватися у реальних соціальних структурах, мають бути спроектовані в межах системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях і мотивах поведінки людей, які будуть створювати ці соціальні реалії.

Традиційна парадигма освіти виявляється неспроможною задовольнити потреби сучасного суспільства внаслідок зміни соціального статусу освіти (від статусу інституту підготовки кадрів та соціалізації до статусу генератора соціального розвитку), зміни технологічного базису суспільства (інформаційна революція), зміни мети соціального та освітнього розвитку (самоактуалізація людини, формування «інноваційної людини»), змін у самому характері освітнього процесу (масовізація, технологізація, інформатизація). Невідповідність принципів функціонування та розвитку традиційної системи освіти новим соціальним потребам визначається як її криза (також – як вичерпаність традиційної парадигми освіти).

Отже, нове становище системи освіти в сучасному суспільстві вимагає розробки нової філософської парадигми освіти, що на новому соціальному та гносеологічному підґрунті здійснила б синтез теоретико-методологічних, ціннісних та операціонально-технологічних аспектів освітньої діяльності.

4.3. Творчість як домінанта сучасного суспільства знань

У кінці ХХ на початку ХХІ ст. перед суспільством постала низка завдань, вирішення яких неминуче розхитує стереотипи мислення, укорінені у філософській логіці Нового часу, бере під сумнів претензії Розуму осягнути все в єдності.

Центром освітнього процесу стають моральна детермінація, а також посилення уваги до проблем антропології.

Разом з тим існує низка малодосліджених і невирішених проблем, без дослідження і вирішення яких неможлива соціально-філософська розробка проблем розвитку та функціонування системи освіти сучасного інформаційного суспільства, концептуальне оформлення філософської методології освітньої діяльності в сучасних умовах та імплементація останньої як теоретико-методологічної основи вітчизняної освітньої практики. Серед таких проблем найбільшу значущість мають парадигмальне оформлення нової філософської методології освіти; дослідження соціально-історичного контексту розвитку освітньої теорії та практики; визначення ролі філософії освіти як сфери здійснення соціально-філософських досліджень сучасної освіти; вироблення концептуальної основи для визначення змісту, структури та функцій як самого філософсько-освітнього знання, так і постнекласичної філософсько-освітньої парадигми; здійснення системної розробки проблеми концептуалізації постнекласичної філософсько-освітньої парадигми, а також визначення методології та методики її імплементації в освітню практику.

Сучасна система освіти, будучи складовою частиною суспільства ХХІ ст., зазнає таких же радикальних змін, як й інші соціальні структури та підсистеми. Глобальні соціальні зміни, що пов'язані з пошуками людиною шляхів оптимізації та гармонізації власної системи цінностей, свого буття в культурному та природному оточенні, насамперед позначаються на освітній діяльності, що є основним чинником соціалізації особи, основним каналом репродукування людськості та культури у кожній особі. Суспільні детермінанти розвитку сучасної

освіти мають глобальний, національний і локальний виміри, і від їх когерентності залежить змістовне та функціональне наповнення освітніх інновацій.

Якісна трансформація будь-якого суспільства, пов'язана з його переходом в епоху інформаційної революції, є не просто технологічним стрибком. Йдеться про формування нових екзистенціальних і духовних основ розвитку людства, коли надматеріальні цінності, пов'язані із саморозвитком особистості, етичними стосунками між людьми чи реалізацією екологічного імперативу, стають домінуючими чинниками соціального прогресу. Тим самим створюються передумови для подолання віковичної прірви між: утилітарними і часто мезантропічними цілями економічної ефективності та гуманістичними ідеалами; сутністю людини та способом її існування; потенціальними можливостями самоактуалізації кожної людини та можливостями їх реалізації.

В умовах множинності освітніх теорій і практик, соціокультурних репрезентацій освітнього поля та методологій філософських досліджень розробка проблеми парадигмальних основ розвитку сучасної освіти може бути здійснена лише шляхом метапарадигмального синтезу. Соціальна значимість та масштабність дослідження цієї проблеми вимагають і відповідного наукового інструментарію – створення філософії освіти як самостійної галузі знання, у межах якої розробляються не лише парадигмальні аспекти формування та функціонування системи освіти у сучасному суспільстві, а й конкретні напрями трансформації цієї системи відповідно до реалій інформаційного суспільства. Таким чином, соціальна та когнітивна інституціоналізація філософії освіти в сучасних умовах повинна розглядатися як базисне наукове підґрунтя реформування всієї освітньої діяльності, без якого реформи не можуть отримати ні наукової осмисленості, ні соціальної доцільності, ні структурно-функціональної та генезисної системності та цільності.

Основні риси нового (постнекласичного) образу науки виражаються такою методологічною базою освіти, як синергетика, що вивчає загальні принципи процесів самоорганізації.

Синергетика є також методологічною базою самоосвіти. Ця функція впливає з притаманної їй методології не лише самоорганізації, а й самоуправління. Гарним є той викладач (учитель), хто мало вчить (повчає). Головне в навчанні – не передача знань, а опанування способами поповнення знань, швидка орієнтація у безмежному просторі знань.

Парадигма самоорганізації детермінує новий діалог людини з природою, іншими людьми, а також із самим собою. Нелінійна ситуація біфуркації шляхів еволюції або стану несталості, чутливості до малих впливів пов'язана із невизначеністю та можливостями вибору. Здійснюючи вибір подальшого шляху, суб'єкт орієнтується на один із власних шляхів еволюції складної системи, з якою він має справу, а також на власні ціннісні орієнтації. Він обирає найбільш сприятливий для себе шлях, який у той самий час є одним із спектру можливих шляхів, які визначаються внутрішніми властивостями цієї складної системи, тобто одним зі шляхів, що здійснюється в ній. Синергетика у такому сенсі розглядається у якості оптимістичного способу опанування нелінійною ситуацією.

Синергетика – це процедура навчання, спосіб зв'язку учителя та учня. Вона не є передачею знань як естафети від однієї людини до іншої, а створенням умов, при яких можливі процеси генерування знань у суб'єкта навчання. Отже, у цьому процесі не здійснюється механічна передача знань, але створюються умови, при яких продукуються процеси активного творення учнями знання. Це нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, солідарної навчальної пригоди, влучення в один самоузгоджений темпосвіт («резонансний ефект»), в результаті якого учень і учитель функціонують з однаковою швидкістю, в одному темпі. Навчання стає інтерактивним і плідним. У такому навчальному процесі не лише учитель вчить учня, а й учень вчить учителя («docent isthmus»). Про таке взаємне навчання пишуть У. Еко, Г. Паск, Ф. Варела та інші. При такому навчанні вчитель краще розуміє учня, його проблеми.

Пробуджуюче навчання формулює проблему навчання таким чином: як керувати процесом навчання, не керуючи; як малим резонансним впливом спрямувати систему на один із власних і сприятливих шляхів розвитку, як забезпечити перехід системи в стан самоуправління, самоорганізації та самопідтримки; як подолати хаос (неорганізовані спонтанні намагання учня до знання), перевести його у простір напруги, що породжує блискавки інновацій. Внутрішній сенс синергетичного підходу до освіти полягає у стимулюванні, пробудженні суб'єкту навчання до відкритості або співпраці із собою та з іншими людьми.

Існують певні конфігурації ситуацій пізнання, навчання або життя. Щоб діяти найбільш ефективно, необхідно знати, де діяти і коли. Йдеться про так звані резонанси, топологічно правильні впливи. Їх результати дуже несподівані та перспективні.

Навчання як адаптивна **модифікація системи** розглядається точки зору еволюційної епістемології, що використовує еволюційні, у тому числі й сучасні нелінійні, синергетичні моделі для розуміння процесів пізнання, творчості, а також набуття нового знання. У такому розрізі навчання є об'єктивною модифікацією, генетично вродженою поведінкою людини, що навчається. Саме можливість навчання означає суттєву перевагу людської істоти у досягненні того, для чого в процесі звичайної еволюції необхідні були чисельні мутаційні зміни упродовж багатьох тисячоліть. Культурна еволюція, на противагу історичному розвитку біологічних видів, є ламарківською за своїм характером, тобто, кажучи мовою біології, надбані знання упродовж життя індивіда, його знання та накопичений досвід успадковуються та передаються новим генераціям. Навчання має резонансну природу: воно здійснюється через прискорення переходу до нових, модифікованих структур знання та поведінки. Висловлюючись образно, відбувається «штампування», матрична передача цілісних зразків знання, що складає основу для наступних творчих пошуків індивідуального розуму.

Навчання як **фазовий перехід**. Особистість зазнає глибинної перебудови у процесі навчання. Згідно із синергетикою та як стверджує С. Келсо, навчання відбувається як «специфічна видозміна вже існуючих патернів поведінки у напрямку того завдання, яке необхідно розв'язати» [29, С. 161]. Хоч і не відомо точно, що відбувається у мозку людини, але є певні підстави думати, що навчання не лише посилює сліди зам'ятин та вже існуючі синоптичні зв'язки, але також радикально перебудовує всю конфігурацію атрактора. Патерн, що вивчається, модифікує внутрішню динаміку. Навчання є процесом, у результаті якого патерн потрапляє у пам'ять. Зазначимо, що патерн поведінки посилюється відповідно до того, як внутрішня динаміка змінюється у напрямку патерна, який необхідно вивчити. Коли процес навчання закінчений, відображений у пам'яті патерн визначає атрактор, сталий стан (відтепер модифікований) динаміки патерна.

Тривалий процес навчання або самонавчання, творчої праці взагалі пов'язаний із серією подій якісної перебудови атракторів, свого роду фазових переходів. Таким чином, людина стає іншою. Як стверджує один із авторів розвитку діалогічного мислення М. Бубер, «зв'язок – є взаємини. Моє «Ти» впливає на мене, також як я впливаю на нього. Наші учні впливають на нас; наша праця буде нас» [2, С. 24].

Гештальтосвіта (з нім. die gestalt – фігура, конфігурація). Гештальтпсихологи думають, що відображення образу може бути роздібно на примітивні почуття, що виникають з часток цілого.

Сприйняття цілого виникає в цілому, і воно є неподільним. Тому гештальтосвіта розглядає процес навчання як передачу цілісних блоків інформації, якісну зміну схем, патернів мислення, а також перебудову самої конфігурації ситуації навчання. Навчити мислити синергетично – означає навчити мислити нелінійно, мислити в альтернативах, передбачати можливі темпи розгортання подій та якісних зламів, фазових переходів у складних системах. Академік П. Л. Капиця зазначав: «Головна ознака таланту полягає у тому, що людина знає, чого вона бажає». Тобто людина має чітко окреслені власні життєві або пізнавальні цілі, внутрішню програму дій, і водночас вона знає, як досягти цих цілей, коригуючи за некоробхідності свої програму дій, методи, know-how. Синергетика відкрила принципи складання складного із елементарного на основі нового холізму. Отже, синергетичний підхід до людини – це холістичний підхід, а якщо йдеться про освіту, то це гештальтосвіта. Процес навчання (зв'язок того, хто навчається із тим, хто навчає) у гештальтосвіті виглядає як синергетична пригода, в якій у самому учневі викриваються таємні потенції, установки (структури-атрактори) на перспективні тенденції власного розвитку [17, С. 286–287].

Нові синергетичні знання та підходи до освіти потребують інших способів передачі й розповсюдження знань. Насамперед необхідно розробляти засоби візуалізації синергетичних знань на комп'ютерах. Для цього потрібно перевести основні поняття та уявлення синергетики мовою образів світової культури, співвіднести їх із філософськими поглядами і з символікою міфології та релігії.

Відомо, що у людини саме зір є найбільш міцним каналом сприйняття та переробки інформації. Більше половини нейронів кори головного мозку людини пов'язані із обробкою візуальної інформації. Тому найбільш ефективні такі способи передачі знань, як «текст + образ», «формула + візуалізація опису».

У зв'язку з цим варто нагадати, що первісне архаїчне мислення було переважно образним (правопівкульним). Це було мислення в уявленнях і символічних образах. Подальший багатотисячолітній процес еволюції культури та науки, особливо західної, привів до всебічного розвитку логічних, аналітичних, вербальних засобів переробки інформації та презентації знань, основаних на логіко-понятійному (лівопівкульному) мисленні. При цьому наочність і образність архаїчного мислення були втрачені. Існувала навіть тенденція навмисного позбавлення наочності, щоб вона не заважала розумінню абстрактно-теоретичних результатів фундаментальних наукових досліджень

(наприклад, при переході від геометричних до алгебраїчних доведень, а також при розробці теорії квантової механіки).

У результаті нинішнього бурхливого розвитку математичного моделювання, комп'ютерного експерименту та комп'ютерної графіки відкриваються можливості для нового синтезу відео-, аудіо-, текстуальних і формалізовано-математичних засобів передачі наукової інформації, одночасного використання переваг як «лівопівкульного» (логіко-понятійного), так і «правопівкульного» (науково-образного) мислення. Прорив у новому здійснюється через повернення до старого. Саме через синергетику стає можливим поєднання двох взаємодоповнювальних способів осягнення світу – через образ і число. Таким чином, синергетика дозволяє наблизити Схід і Захід, тобто східне (наочно-образне, інтуїтивне) та західне (логіко-вербальне) сприйняття світу.

Синергетика також сприяє інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань. Гуманітарна освіта все більш математизується. Для неї характерні використання комп'ютерних програм і візуалізації синергетичних знань. Усе частіше природничі науки викладаються із застосуванням культурологічних знань. Синергетика сприяє розвитку самоосвіти (спонукає вчителя вчити не повчаючи).

Отже, основою синергетичної методології освіти є нелінійний діалог між учителем та учнями, інтерактивність навчання, пробуджуючі технології, а синергетична модель навчання є адаптивною модифікацією інтелектуального резонансу, що створюється у мозку учня.

Навчання синергетика розглядає як фазовий перехід у перебудові особистості того, хто вчиться.

Основою синергетичної моделі навчання є технології гештальт-освіти, повернення до візуального мислення.

Підвищення соціальної ролі освіти зумовило виникнення нової наукової галузі – філософії освіти, у межах якої і здійснюється соціально-філософський аналіз сучасної освіти. На основі позитивного досвіду спроб когнітивної інституціоналізації філософії освіти як самостійної наукової дисципліни, накопиченого на сьогоднішній день у вітчизняній та світовій науці, та використання евристичного потенціалу понять «сучасна філософсько-освітня парадигма» та «концептуалізація філософсько-освітньої парадигми» для визначення предметної специфіки філософії освіти можна дати таке її узагальнююче теоретичне визначення: філософія освіти – це міждисциплінарна галузь гуманітарного знання, що здійснює дослідження розвитку сучасної освіти в умовах становлення інформаційного суспільства шляхом

обґрунтування на основі метапарадигмального синтезу сучасної філософсько-освітньої парадигми та розробки механізмів її концептуалізації.

Зміст нової філософської парадигми освіти визначається проблемним полем філософії освіти, в якому можна виокремити наступні основні аспекти: проблеми соціально-онтологічного характеру (взаємообумовленість парадигм розвитку суспільства та освіти, конституювання освіти як механізму розвитку людства, взаємодії системи освіти з іншими соціальними системами, статусу освіти в рамках культури); проблеми аксіологічного характеру (визначення як сутності людини та ціннісних основ її саморозвитку, так й існування у природному та соціальному оточенні, обґрунтування та розкриття процесу цілепокладання в освітній практиці, людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності – проблеми гуманізації, ідеалу освіченості, розколу культури на гуманітарну та технічну); проблеми гносеологічного характеру (виділення предмета, методу науки, розробка її категоріального апарату, природи взаємовідносин з суміжними дисциплінами, внутрішньої структури, наукового статусу, міжпредметних зв'язків); проблеми праксеологічного характеру (подолання розриву двох рівнів філософсько-освітнього знання, технологізації педагогічного процесу, створення неперервної системи освіти, практичного проектування освітніх систем, соціальної організації функціонування філософсько-освітнього знання.

Однією з основних гносеологічних проблем сучасної філософії освіти є подолання розриву між філософсько-парадигмальними дослідженнями та новаторським проектуванням у сфері практичної освітньої діяльності. Найперспективнішим напрямом вирішення цієї проблеми є концептуалізація нової філософської парадигми освіти, що здійснюється паралельно з інтегруванням у концептуальні розробки емпіричних знань та передового досвіду практиків у сфері педагогічних технологій.

Отже, виходячи із соціально-філософських узагальнень суті сучасних тенденцій розвитку суспільства та особливостей інноваційного педагогічного процесу в сучасній школі, можна виокремити три основні напрями концептуалізації нової філософської парадигми сучасної освіти.

По-перше, це розробка та технологізація процесу антропоцентристської перебудови освітньої діяльності в межах глобального процесу її гуманізації та гуманітаризації. По-друге, це змістовно-ціннісна соціокультурна переорієнтація освітнього процесу в напрямку

реалізації культурологічного підходу до організації навчально-виховної діяльності, що пов'язана з вирішенням низки практичних проблем операційного та ідейного характеру – від розробки дієвих технологій укорінення індивіда в соціокультурному оточенні до визначення ціннісних пріоритетів у процесі націокультурної ідентифікації індивіда. По-третє, це розробка принципово нових світоглядних засад освітньої діяльності, де пріоритетне місце має займати глобально-екологічний вимір відносин між людиною та природою, а виховання «екологічної свідомості» має замінити сцієнтистську орієнтацію на формування «технологічної людини».

Сутність сучасної філософсько-освітньої парадигми полягає в гуманоцентричній переорієнтації освітньої діяльності. Остання відрізняється від процесу гуманізації минулих епох тим, що гуманістично орієнтована освітня діяльність набуває масових форм і переміщується з периферії в центр освітніх систем. Основними ознаками гуманістично орієнтованої освітньої діяльності в сучасних умовах є орієнтація на саморозвиток і самоактуалізацію дітей, при якій відбувається збіг освітньої діяльності та життя дітей, індивідуалізація та диверсифікація освітнього процесу, усвідомлення, привласнення та розвитку власної природи дитиною, формування самодостатньої особистості, налагоджування системи партнерства між учнями та педагогічним колективом, посередництво між дитиною, що розвивається, та культурою. Звичайно, це лише найбільш загальні критерії, які визначають змістовне поле гуманоцентричних новацій. Їх цінність – не в прямому застосуванні до практичного педагогічного процесу у нашій школі, а в створенні концептуальних основ вироблення нової системи практичних критеріїв оцінювання освітньої діяльності.

Нові форми взаємозв'язку людини та культури формують і принципово нові засади функціонування національної системи освіти, спрямовані на ініціювання процесів самовизначення особою власних смисложиттєвих орієнтирів на основі безпосередньої інтеріоризації культурних цінностей, що набувають характер етичного виміру індивідуального та соціального буття. Змістовно трансляція культури в національній системі освіти повинна здійснюватися на основі реконструйованих під кутом зору нинішніх соціальних цінностей національних культурних традицій з органічним включенням їх у тканину цінностей інших культур та загальнолюдських цінностей. Найбільший гуманоцентричний потенціал мають технології націокультурної ідентифікації та міжкультурного синтезу.

Основними екологічними вимірами діяльності системи освіти є просвітницька та ціннісно-орієнтаційна діяльність з формування в індивідів екологічного мислення. Змістовно останнє співпадає з основними положеннями екологічної етики, що ґрунтуються на синтезі екологічної екстраполяції загальнолюдської системи цінностей та ноосферних еколого-імперативних принципів. Методологічно цей процес здійснюється як у рамках реалізації культурологічних і гуманоцентричних підходів до реформування системи освіти, так і шляхом впровадження спеціально пристосованих для екологічної проблематики світоглядно-концептуальних підходів на кшталт синергетики (філософії нестабільності) та екологічної етики. Еколого-планетарний вимір національної системи освіти безпосередньо залежить від загальносоціальних програм екологічної переорієнтації виробничої діяльності та всього суспільного життя.

Звичайно, такий підхід є не лише невичерпним, але й не єдино можливим. Цілком зрозуміло, що конкретні напрями концептуалізації філософсько-освітнього знання визначаються пріоритетністю тих чи інших проблем у розвитку системи освіти, і їх відбір ґрунтується не на доктринерських узагальненнях, а на потребах педагогічної практики у розробці теоретико-методологічного та технологічного інструментарію освітньої діяльності. Саме через багатогранність інструментального визначення та концептуалізації нової філософської парадигми освіти лежить шлях до її практичного впливу на процес реформування системи освіти у нашій країні. Розкрити цей потенціал філософсько-освітнього знання і має філософська наука у поєднанні з досвідом педагогів-новаторів.

Література

1. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: Монография / Д. Белл; Под ред. В. Л. Иноземцева; [пер. с англ.]. – М.: Academia, 2004. – 944 с.
2. *Бубер М.* Два образа веры: Сборник / М. Бубер; Под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лезова; [пер с нем.]. – М.: Республика, 1995. – 464 с. – (Мыслители XX века).
3. *Буданов В. Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании: Монография / В. Г. Буданов. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 240 с.

4. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании. Синергетика и образование / В. Г. Буданов. – М.: РАГС, 1996.
5. Будущее России в зеркале синергетики: Сборник / Под ред. Г. Г. Малинецкого. – М.: КомКнига, 2006. – 272 с.
6. Габермас Ю. Філософський дискурс Модерну / Ю. Габермас; Пер. з нім. В. М. Купліна. – К.: Четверта хвиля, 2001. – 424 с.
7. Дробноход М. І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою: Монографія / М. І. Дробноход, Ф. В. Вольвач, С. Г. Іващенко. – К.: МАУП, 2000. – 76 с.
8. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюї; Пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2003. – 294 с. – (Освіта).
9. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм; Пер. с фр. А. Гофмана. – М.: Канон, 1996. – 432 с. – (История социологии в памятниках).
10. Зиммель Г. Как возможно общество? / Г. Зиммель; [пер. с нем.]. // Избранное. Т. 2. Созерцание жизни. – М.: Юрист, 1996. – С. 510–526. – (Лики Культуры).
11. Иноземцев В. Л. За пределами экономического общества. Постиндустриальные теории и постэкономические тенденции в современном мире / В. Л. Иноземцев. – М.: Academia, 1998. – 614 с.
12. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 288 с.
13. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
14. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання: Монографія / С. Ф. Клепко. – Київ; Харків; Полтава: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
15. Клепко С. Ф. Інтеграція, мультикультуралізм, освіта як фактори надійного суспільства. Спроба моделювання громадянської освіти в Україні // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень. – К., 1999. – Вип. 9. – С. 256–260. – (Сер. Політологія і етнологія).
16. Князева Е. Н. Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомыры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетей, 2002. – 414 с.
17. Князева Е. Н. Основания синергетики: синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 256 с.
18. Малинецкий Г. Г. Математические основы синергетики: Хаос, структуры, вычислительный эксперимент / Г. Г. Малинецкий. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 312 с.

19. *Малинецкий Г. Г.* Нелинейная динамика и хаос: Основные понятия / Г. Г. Малинецкий, А. Б. Потапов. – М.: Книжный дом «Либроком», 2011. – 242 с.
20. *Малинецкий Г. Г.* Параметры порядка и современные проекты учебного процесса / Г. Г. Малинецкий; Под ред. В. С. Егорова, В. И. Корниенко // Синергетика и учебный процесс – М.: РАГС, 1999. – С. 27–38.
21. *Мангейм К.* Очерки социологии знания: Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции / К. Мангейм; Пер. с англ. Е. Я. Додина; Рос. акад. наук.; Институт науч. информ. по обществ. наукам. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – 162 с.
22. Синергетическая парадигма. Синергетика образования: Сборник монографий. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 592 с.
23. *Солодова Е. А.* Новые модели в системе образования: Синергетический подход: Учеб. пособ. / Е. А. Солодова. – М.: Книжный дом «Либроком», 2012. – 346 с.
24. *Тойнби А. Дж.* Постигание истории: Сборник / А. Дж. Тойнби; Пер. с англ. Е. Д. Жаркова; Сост. А. П. Огурцов; Вступ. ст. В. И. Уколовой. – М.: Прогресс: Культура, 1996. – 607 с. – (Историческая библиотека).
25. *Турен А.* От обмена к коммуникации: рождение программированного общества / А. Турен; Пер. с фр. Э. В. Деменчонка; Отв. ред. П. С. Гуревич // Новая технократическая волна на Западе: Сборник. – М.: Прогресс, 1986. – С. 410–430.
26. *Фрейре П.* Педагогика пригноблених / П. Фрейре; [пер. з англ.]. – К.: ТОВ «ВП «ЮНІВЕРС», 2003. – 168 с.
27. *Хакен Г.* Тайны природы. Синергетика: наука о взаимодействии / Г. Хакен; [пер. с нем.]. – М.; Ижевск: ИКИ, 2003. – 320 с.
28. *Burbules N. C.* Philosophy of Education / Nicholas C. Burbules // Forthcoming in the International Encyclopedic Dictionary of Education. – Routledge Publishing. – Режим доступа: <http://www.ed.uiuc.edu/facstaff/burbules/ncb/papers/phed.html>. – Назва з екрану.
29. *Kelso J. A. S.* Dynamic Patterns: The Self-organisation of Brain and Behavior Cambridge (MA) / J. A. Scott Kelso. – The MIT Press, 1995. – P. 161.
30. *Luhman N.* Zweckbegriff und Systemrationalität: Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen / Niklas Luhman. – Frankfurt am Main, 1999.
31. *Rorty R.* Consequences of Pragmatism / Reading Rorty. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

РОЗДІЛ 5

МОДУС АНДРАГОГІКИ У СИНЕРГЕТИЧНІЙ МОДЕЛІ ОСВІТИ

Людство непомітно, досить швидко – упродовж двох-трьох десятиліть – опинилося в абсолютно новому світі, частково знайомому, але вже іншому. Нова реальність характеризується підвищеною невизначеністю, що вбудована до соціальних практик та змінює їх стандартні патерни. Ми намагаємося адаптуватися до світу, який швидко змінюється та постійно висуває нові, неочікувані вимоги, але стихійне підлаштування до інфозмін почасти є невдалим. Ми розуміємо, що потрібно мислити інноваційно, креативно, але маємо досить сумнівні уявлення про спосіб такого мислення. Ми вступаємо до сфери незвіданого, не маючи відповідного досвіду, знань та підготовки, оскільки старі, традиційні способи навчання та виховання домінують у сучасній системі освіти. Нині освіта продовжує керуватися простою казуальною детерміністичною логікою, орієнтуючись на готові моделі вирішення проблем, які колись надійно працювали. Невдачі дають імпульс для того, щоб замислитись над тим, як потрібно діяти, вони змушують нас усвідомити, що необхідно побудувати більш продуктивні, взаємоузгоджені відносини зі світом. Така ситуація має стимулювати самооновлення освіти в її інноваційних інтенціях. Нині перед сучасною освітою гостро стоїть проблема перетворення мислення, що сформувалося під впливом ньютонівсько-картизанської парадигми, та створення нових способів орієнтації задля ефективної діяльності особистості в інфосоціумі.

5.1. Дивергенція сучасної освіти

Нині вищезазначена проблема загострюється і тому, що сучасна освіта у складних глобалізаційних процесах втратила єдність. Наразі відбувається плюралізація та розмивання меж поняття освіти, а саме – його традиційних підстав. Виникнення різноманітних освітніх систем, підходів і моделей створило певне свавілля у поглядах на навчання та його методи. Замість створення цілісної системи освітнього простору, сучасна освіта перетворилася на розгалужений комплекс різнофункціональних навчальних технологій. На емпіричному рівні вони існують і стихійно розвиваються як специфічні методики адаптації людини до середовища. Такі технології у вигляді всіляких тренінгів, різного роду ігрових ситуацій, підготовки до швидкого прийняття рішень, моделей поведінки в умовах бізнесових і фінансових ризиків тощо зводяться до механічного накопичення способів орієнтації людини задля швидкого досягнення успіху.

Багатоманітність сучасних освітніх практик впливає з різного ставлення людини до широкого спектру цілісної життєвої ситуації. Така розгалуженість сучасної освіти позначається поняттям «дивергенція». Термін «дивергенція» (латин. *divergere* – виявляти розходження, розбіжність) запропонував Ч. Дарвін для позначення розходження ознак в організмів однієї систематичної групи у процесі еволюції [24]. Надалі принцип дивергенції почав використовуватися для пояснення видозмін у природі. Дивергенція виникає в результаті пристосування великої групи до різних екологічних умов, унаслідок чого з'являються відмінності між схожими популяціями, що згодом обумовлює розбіжності в різних частинах ареалу вигляду. Відповідно, процес дивергенції призводить до виникнення нових видів.

На сьогодні це поняття увійшло до кола гуманітарних дисциплін: лінгвістики – як перетворення діалектів однієї мови на окремі мови (Д. Крістал, О. Швейцер, Р. Якобсон); психології – як «дивергентне мислення», що розвивається у різноманітних напрямках (Дж. Гілфорд); економіки – як випереджуючий індикатор руху цін. Зокрема, Н. Кравчук вважає, що «процеси конвергенції та дивергенції є проявом універсальної активності суспільства. Вони є основним принципом розвитку всього світу – поєднання та роз'єднання частин єдиного цілого» [13, С. 103]. Ці процеси виявляються у відношеннях та зв'язках різних структурних утворень. На рівні систем, що самоорганізуються, систем ці співвідношення набувають цінності, оскільки утворюють множину «комбінаційних можливостей» (Н. Луман),

«вільної варіації» (Е. Гусерль) [17]. Виявлення дивергентних тенденцій в освіті дозволить описати гетерогенність сучасних освітніх практик, розкрити динаміку систем, що самоорганізуються, виявити спільну основу дивергентних форм сучасної освіти та зрозуміти, як це співвідноситься з різноманітними сферами життєдіяльності людини задля утворення когерентного середовища.

Дивергенція освітніх практик може розглядатися як результат розосередження уваги і дій постнекласичної людини на різних елементах реальності, а також у зв'язку зі специфікою самих об'єктів, здатних бути такою реальністю. За активізацією їх використання знаходяться нові потреби суспільства та людини, тому відповідь варто шукати у специфіці цих потреб.

Життя постнекласичної людини перетворилося на рух по різноманітних тимчасових траєкторіях. У цілому відбувається розрив людини та буття, і як наслідок – розбіжності між потребами, мотивами, цілями і результатами діяльності людини. Відповідно, цей розрив компенсується потужним опосередкованим нашаруванням симулякрів – псевдодіяльності та псевдожиття, що спираються на псевдоцінності, псевдомотиви, псевдопотреби, міфи, ілюзії, утопії, театралізацію, фальсифікацію, рекламу та інші коди семіосфери, що перетворилася на широкий простір відчуження людського буття.

Новоутворений тип людини – «гедоністичний егоїст» – спонукає філософів повсякчас ставити питання про антропологічну кризу. Специфіка «гедоністичного егоїста» виявляється у тому, що егоїзм є необмежним як раніше, а тотальним. Зокрема, С. Жижек вводить термін «еготизм», який, на відмінну від «егоїзму», позначає природну турботу людини про самозбереження. Навпаки, «егоїзм» є сліпою пристрастю до задоволення, накопичення багатства та одержимістю успіхом. Егоїст «фанатично відданий меті примноження власного багатства, готовий не зважати заради нього на власне здоров'я та щастя, не кажучи вже про добробут власної родини та благополуччя навколишнього середовища» [7, С. 8]. За визначенням Ж. Липовецького, це «тотальний егоїст», який вже не вірить у світле майбутнє та прогрес, він бажає свободи, багатоманітності та негайного задоволення власних потреб та амбіцій: «Кожен бажає жити тут і зараз, залишаючись молодим та не бажаючи більше робити з себе нову людину» [16, С. 23].

Відповідно, пріоритетною для егоїста є лише приватна сфера: кар'єра, матеріальний добробут та ілюзорні «пошуки себе», що перебувають під впливом стремління розкрити власне «Я», а саме – реа-

лізувати власну сексуальність, звільнитися від комплексів тощо. Наразі розповсюдженою думкою у сучасному суспільстві є те, що під глобальним впливом мас-медіа з їхньою культурою публічної сповіді зникає приватний простір особистості. Але насправді ж зникає саме публічний простір. За словами С. Жижека, людина, яка оголює власні думки, мрії, тіло у віртуальному середовищі абсолютно нічого спільного немає з явищем «ексгібіціонізму», оскільки вона не втручається в публічний простір, а навпаки – залишається у приватному, розширюючи його межі задля залучення до нього інших людей. Соціальна сфера, як і сфера трансцендентного, не викликає глибинної зацікавленості. Соціальні проблеми та проблеми релігійного характеру мобілізують сучасного індивіда лише на короткочасний термін задля досягнення власного успіху. Тому бажання мати сім'ю супроводжується небажанням мати дітей, звернення до релігії не перешкоджає за принципом вседозволеності обрання конфесії та змішування їх відповідно до своїх потреб. Це, відповідно, призводить до морального спустошення та постійної незадоволеності реальністю.

Сучасний егоїст відчуває внутрішнє спустошення, що призводить до послаблення його вітальної сили, енергії, волі. Його «Я» втрачає свою ідентичність та цілісність, стає дезінтегрованим та невизначеним. Чим сильнішим виявляється бажання «розкрити свою самість», тим більш наочною є анонімність та пустота. Ж. Липевецький пише, що самотність стала банальним явищем: «Ми бажаємо, все більше віддалитися від оточуючих, та у той самий час ми не бажаємо залишатися наодинці з самим собою» [16, С. 77]. У результаті залежність від інших, з одного боку, та самоізоляція – з іншого, породжують суттєвий дисбаланс людської психіки, в якому досягнення бажаного комфорту, свободи та самореалізації залишається для людини недосяжним.

Зокрема, З. Бауман [3] вважає, що для визначення постмодерної людини якнайкраще підходять метафоричні образи «бродяги», «фланера», «туриста». У цих образах відображається невизначеність, нестійкість, перервність існування у сучасному суспільстві, де відсутність стійких моральних орієнтирів, високої мети та ідеалів стає нормою. «Бродяга» та «фланер» є кочівниками, які не мають пункту призначення, а «турист» сплачує за різноманітні враження та право не звертати увагу на почуття й проблеми інших. Життя для нього є нескінченною відпусткою, що транслюється на екрані телевізору. Взаємодіючи з іншими, людина все ж залишається у своєму власному приватному просторі, де співучасть замінюється на фізичну близькість та гостроту відчуттів. Тому у світі зростає дезінтеграція: руйнуються

зв'язки, слабшає соціальна та міжособистісна солідарність, згасає соціально-політична активність. Сучасна більшість – це юрба одиноких індивідуалістів, які випадають із культури та соціального життя, з кліповою свідомістю, ситуативною етикою та ціннісним плюралізмом. Вони проповідують свободу від усього, вважаючи за норму фрагментарність людських стосунків.

Прагнучи до безмежної свободи та розширюючи приватний простір, людина втрачає взаємоузгодженість, цілісність зі світом. Задля «одержимого успіху» вона стихійно обирає односторонні освітні практики, які пропонують замість цілісної системи векторів гармонізації життєдіяльності людини в інфосоціумі лише розгалужений комплекс способів орієнтації у нестабільних умовах. Таким чином, людина втрачає здатність керувати власним життєвим рухом в умовах сучасного, гетерогенного світу та перетворюється на статиста у стихійному вирії обставин.

Відбувається певний розрив між діяльністю людини та реальністю. Класична освіта намагалася подолати цей розрив шляхом створення універсальної моделі відповідності внутрішнього світу людини суспільним правилам, нормам, стереотипам мислення та поведінки. Класична освіта перетворилася, таким чином, на могутній механізм штучного моделювання поведінки людини. Як наслідок, відносини людини зі світом вибудовувалися у межах формуючого та соціалізуючого підходів класичної педагогіки. Формуюча технологія виховання дозволяла керувати поведінкою людини: заохочувати соціально позитивні дії і обмежувати соціально негативні. Формуючий та соціалізуючий підходи характеризують досить міцно вбудований у педагогічній свідомості лінійний принцип розвитку людини задля її соціальної ефективності. Але щоб бути успішною у сучасному гетерогенному світі, що постійно висуває нові, неочікувані вимоги, людина не може керуватися лише традиційними схемами планування та моделями поведінки. Сучасна ж система освіти просто не встигає перелаштуватися відповідно до змін потреб людини та суспільства.

На нові виклики інформаційного суспільства сучасна освіта відповідає своєю дивергенцією. Розрив «людина – реальність» вона долає «політеоретичністю», «мультипарадигмальністю», намагаючись зберегти множинність підходів замість створення концептуальних засад задля їхнього синтезу. Нині освіта не спрямована на формування цілісного наукового світогляду. У кращому випадку, освіта зараз дає наукові фрагменти світу, які майже не пов'язані один з одним і які не покривають всі потреби людини. Вона створює, таким чином, динамічну схему всіх можливих відповідей, реакцій на певні базові про-

блемні ситуації. Така система одночасно розширює межі свободи і детермінує їх. Тобто вона відкриває низку творчих можливостей, що можуть бути лише відповіддю на ту ситуацію, яку система сама артикулює. Таким чином, вона задає межі можливих практичних дій. Намагаючись зберегти множинність відповідей, сучасна освіта перетворилася на комплекс дивергентних освітніх практик, які позбавлені єдиної герменевтичної основи.

Основою формування нової системи освіти має стати принцип самодетермінації освітньої діяльності. Відповідно, освіта людини має розвиватися так, що зміна ставлення людини до світу одночасно означатиме зміну безлічі впливів середовища на людину і зміну її потреб, що породжує нові дії. Звісно, завдання нової освіти не зводяться до механічного накопичення фрагментів освітнього досвіду і не вичерпуються ним. Вона має спиратися на самостійні принципи, які допоможуть людині навчитися оптимально не лише адаптуватися до невизначених станів різного середовища, а й підготуватися до спонтанних факторів, що супроводжують її у процесі життєдіяльності, тобто людина має бути готовою втрутитися до цього процесу і вміти керувати ним. Така модель освіти на сьогодні актуалізується в межах синергетики. Для того, щоб дії людини у невизначеній ситуації були ефективними, вона має поєднувати в собі суб'єкта та об'єкта, причину та метапричину, бути одночасно тим, хто приймає оптимальні, гармонійні рішення, і тим, дії кого підпорядковані цим рішенням та реалізують їх. Тобто вона має персоніфікувати невизначену ситуацію і постійно бути центром її управління, здатною впливати на неї як на ціле і тримати її під постійним контролем.

Наразі стає визначальною ідея всезагального взаємозв'язку, взаємозалежності, когерентності, формуючи основу «нового холізму». Але цей світоглядний орієнтир, як назвав його В. Стьопін, має загальний, недостатньо визначений характер. Відповідно, на сьогодні в освіті відбуваються пошуки єдиної основи, зберігаючи дивергентність підходів і бачення проблеми. «Світоглядний орієнтир ще не викристалізувався у цілісну систему світоглядних універсалій, що впливають на спосіб осмислення, розуміння та переживання людиною світу» [24, С. 12].

Постнеокласична наука спрямована на досягнення та оволодіння складністю, а тому висуває завищені вимоги до холістичного світорозуміння, орієнтуючись на удосконалення системного мислення, на дослідження системних зв'язків якісно нового порівняно з класичними і некласичними уявленнями про системність. Ставляться задачі з

виявлення подвійних зворотних зв'язків, які утворюють міжкомунікативну сітку, аналіз синергійних взаємовідносин різнопорядкових систем і механізмів, їх узгодженої взаємодії та співрозвитку. Виникає особливий інтерес до меж, які поєднують та розділяють системи різного рівня складності та різної природи. Саме тут, на стиках, як вважає філософ Е. Морен, з'являється можливість досягнути все невідоме, невизначене, складне, досліджувати перетини. «Пізнання світу як цілісного стає одночасно інтелектуальною та життєвою необхідністю [18, С. 122]».

Це передбачає розуміння світу у коректних нелокальних зв'язках, взаємовпливах та взаємозалежностях, які й створюють ефект включеності людини до світобудови. Синергетика виходить з того, що людина вбудована у соціум: з одного боку, вона так чи інакше підпорядковується соціокультурній системі, відчуває на собі її постійний та сильний вплив, а з іншого – вона здатна впливати на неї. Причому сила впливу значно зростає у ті періоди, коли суспільство опиняється у стані підвищеної нестійкості, тобто коли система знаходиться у точці біфуркації – різноманітні шляхів розвитку. Саме в таких ситуаціях вона стає особливо чутливою до незначних флуктуацій. Порівняно з природою, у розвитку суспільства, культури та особистості роль незначних флуктуацій є особливо значимою, оскільки, як наголошує М. Каган, вплив цих факторів «помножується на вільний вибір суб'єктом діяльності програми своєї поведінки» [8, С. 40]. Це означає, що поведінка окремих людей, їхні ціннісні настанови, етичні норми, життєві цілі та інтереси набувають надзвичайно великої значимості та можуть відігравати вирішальну роль у подальшому розвитку подій. Погоджуємося з думкою І. Пригожина, що шлях, за яким має відбуватися подальший розвиток, ще не обрано. «Ми живемо в епоху флуктуацій, коли індивідуальна дія залишається суттєвою, коли від конкретних людей залежить виникнення флуктуацій, мікрозмін, що визначають належний напрямок перебігу подій» [22, С. 20].

У нестабільних станах людина змушена безпосередньо приймати нестандартні, творчі рішення, долати невизначеність ситуації, самовизначатися, тобто вчитися бути суб'єктом власного життя. Навчання такому самовизначенню, теоретичне освоєння та цілеспрямоване практичне оволодіння людиною динамікою можливостей, у яких вона постійно опиняється, і є синергетичним процесом андрагогічної освіти. А розвиток здатності людини бути суб'єктом власного життя – головне завдання андрагогіки як інноваційної освіти.

Центральною ідеєю андрагогіки як інноваційної освіти є неперервне усунення невизначеності статусу людини в світлі пізнавальних і

діяльнісних практик упродовж усього життя, а також виявлення та розкриття все більш глибоких вимірювань її самості, нових глибин і масштабів її буття. М. Аكوпова вважає, що на сьогодні інноваційну освіту варто розглядати як «системну сукупність освітніх процесів, заснованих на активному застосуванні новітніх інформаційних та організаційно-педагогічних технологіях, що передбачає упровадження теоретичних, практичних та педагогічних інновацій» [1, С. 150]. Специфікою ж інноваційної освіти є формування особистості, яка компетентно, ефективно і креативно актуалізується у всіх сферах суспільного життя.

Андрогогіка є певною програмою адаптації людини до інтегрального світу, що формується. Головна мета – навчити людину жити у цьому світі. Ця програма не розрахована на вигравш чи конкуренцію, бажання всім довести значимість своїх знань. Тут постає інша задача, не завжди звична для сучасної людини. Вона полягає у тому, аби навчити кожного виходити за межі власного егоїзму та бачити «Іншого», переживати його специфічний стан. Це формування здатності бачити світ не стереотипно, крізь власні фільтри, а разом з іншими у багатовимірності життєвих варіантів. Це дозволить людині вільно спілкуватися у відкритому для співробітництва світі. Зокрема, С. Кіров зазначає: «Освіта дорослих у сучасному суспільстві – це найважливіша умова творчого розвитку особистості, без якого неможливе ефективне функціонування людини у динамічному світі, що розвивається» [10, С. 30]. Відповідно, на сучасному етапі становлення освіти андрогогіка має забезпечити ефективне формування та розвиток креативності та інноваційного мислення дорослої людини.

Розробка цього комплексу уявлень сьогодні необхідна хоча б тому, що складність багатокomпонентних, міждисциплінарних – як природних, так і суспільних та пізнавальних проблем, до яких занурена сучасна людина, характеризується значною аморфністю, неоднозначністю, такими словами як «неточність», «невизначеність», «випадковість», «хаос». Це спонукає до застосування синергетичної методології до всієї повноти життєдіяльності людини, для якої необхідність отримання неперервної освіти стає все більш актуальною.

5.2. Андрогогіка як синергетичний процес

Універсалізм сучасної особистості полягає не в кількості відомостей з різних дисциплінарних сфер, що утримуються в пам'яті, а у володінні загальною системою орієнтації у потоці інформації, створенні чітких способів відбору дійсно важливої та цінної

інформації, формуванні вміння постійно поповнювати й оновлювати власні знання. За словами американського вченого М. Ноулза [19], пріоритетною задачею сучасної освіти є виробництво компетентних людей – таких людей, які здатні застосовувати свої знання в умовах постійних змін, чия основна компетенція полягає в умінні включитися до самоосвіти упродовж всього життя. Андрагогіка займається розв’язанням цієї задачі. Є. Пугачева та К. Солов’єнко зазначають, що вона є «однією з перспективних методик, що відповідає цим викликам. Найважливішими рисами андрагогіки є гнучкість і відкритість. Вона включає в себе різні, у тому числі – педагогічні, методи навчання, при цьому природно залучаючи весь світ до взаємодії андрагога з його учнем, тобто діючи максимально відкрито. Перевагою андрагогіки є її спрямованість на те, щоб пробудити в учневі бажання вчитися або переконати у необхідності цього» [20, С. 37].

Андрагогіка, як наука про освіту дорослих, навчає людину швидкої адаптації до всіх суспільних перетворень, змін на ринку праці та освітніх трансформацій, а також забезпечує різні шляхи самовдосконалення, самоосвіти та формування креативного мислення. За матеріалами ЮНЕСКО [19], пріоритетним завданням освіти дорослих є забезпечення людини комплексом знань та вмінь, необхідних для активної творчої діяльності, підвищення її компетенції та вмінь постійного самонавчання упродовж усього життя. Ефективність професійної та особистісної самореалізації і самовдосконалення людини безпосередньо залежить від формування та змін у ціннісній структурі особистості. Оскільки особистісні цінності мають тенденцію змінюватися під дією різних обставин, сформоване ставлення до власної професії спрямовує людину до активного особистісно-професійного розвитку, творчого пошуку, процесу формування особистості, зорієнтованої на високі професійні досягнення. Саме в цьому аспекті андрагогіка спирається на знання з акмеології.

За своїм змістом акмеологія є новою наукою, що розробляє методологію, технології та практичні засоби, що забезпечують реальне вдосконалення людини. Розробники теорії андрагогіки в Україні (О. Пехота, В. Пуцов, Л. Набока) вважають, що «об’єднуючим методологічним елементом андрагогіки та акмеології є категорія дорослого суб’єкта, що розкриває сенсожиттєві якості особистості, її творчу інтуїцію, ініціативу й акмеологічні резерви» [19, С. 12–13]. Завдяки актуалізації цих якостей особистість досягає високого рівня професіоналізму та креативної майстерності. Ю. Калиновський [9] аналізує андрагогіку як дисципліну, що дозволяє дорослим, які готуються до

соціальної професійної творчості, виховувати здатність до самостійного та відповідального мислення. Відповідно, стратегічною метою андрагогіки є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання та вдосконалення дорослої людини, а також їх інтенсивне впровадження у соціально-педагогічну практику.

Група вчених з Ноттінгемського університету розробила андрагогічну систему освіти, головною метою якої є розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з чуттєвою сферою людини. Головні положення теоретичних підходів ноттінгемської групи до навчання дорослих полягають у тому, що потенційні можливості постійного розвитку мислення та почуттів у дорослих виявляються в якісних змінах розумових структур. У дорослих переважає творче та критичне мислення, що сприяє всебічному розвитку, на відміну від некритичного сприйняття чужих думок. Одним з основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної та емоційної сфер, де знання є відкритою системою, що постійно оновлюється множинністю потоків інформації.

Розуміння андрагогіки як моделі освіти, що формує в особи здатність до інноваційного мислення, соціальної та професійної мобільності, потребу в самоосвіті, здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови та можливість впливати на них є синергетичним. Саме з позицій синергетики, на думку В. Буданова, освіта перетворюється на «нелінійну ситуацію відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, на процес, що сприяє пробудженню власних сил того, хто навчається, співробітництву з собою та іншими учасниками освітнього процесу» [4, С. 97]. Такий процес, на відміну від традиційної моделі засвоєння знань, розкриває креативні ресурси людини та формує у неї здатність змінювати способи власної діяльності у складних, нестабільних умовах.

У нестабільних умовах людина змушена безпосередньо приймати нестандартні, креативні рішення, переборювати невизначеність ситуації, самовизначатися, тобто вчитися бути суб'єктом власного життя. Така самодетермінація, самоорганізація, практичне оволодіння дорослою людиною динамікою власних можливостей є синергетичним процесом. Але самодетермінація є складним процесом для дорослої людини. Основна проблема полягає у специфіці когнітивних та емоційних процесів. Доросла людина без особливих зусиль здатна самостійно поставити проблему, застосувати для її вирішення апробовані схеми, взяти на себе відповідальність за події, подальший розвиток справи тощо. Але коли йдеться про здатність до оновлення знання, нестандартного підходу до вирішення проблем, визнання критики,

аналіз власного професійного розвитку, пошуки засобів саморозвитку упродовж подальшої професійної діяльності, вона натикається на перешкоди, які визначають замкненість її мислення, ангажованість свідомості соціально-професійними, економічними, психофізіологічними чинниками. Дж. Лерер, аналізуючи нейрофізіологічну структуру людського мислення, зазначає, що «ми створюємо шаблони за підсумками досвіду взаємодії, які мають принести успіх у майбутньому (в особистісних відносинах, політиці, бізнесі, азартних іграх тощо)». Коли людина розпізнає знайомий шаблон поведінки, «мозок виробляє біохімічний гормон задоволення – дофамін. Коли ми слідуємо своїм шаблонами і при цьому успішні в своїй системі координат, ми отримуємо додаткову порцію дофаміну» [15, С. 57]. Основна проблема полягає у тому, що коли людина помиляється або все відбувається не так, як ми того очікуємо, ми не отримуємо бажаного задоволення та запам'ятовуємо ситуацію. Наступного разу у нас будуть інші очікування. Біохіміки стверджують, що наша «система винагороди» працює, постійно навчаючись. Варто зазначити, що ми самі обираємо випробування. Якщо ми їх проходимо, то незалежно від результатів відчуваємо задоволення. «Це змушує нас і далі йти на помилки, нам здається, що так ми краще розуміємо світ» [15, С. 177].

Зокрема, А. Шюц, розмірковуючи про структуру мислення, стверджував, що кожен крок людини у тлумаченні світу постійно спирається на запас попереднього досвіду, як власного, так і досвіду інших людей. Весь цей безпосередній та опосередкований досвід утворює певну єдність у формі запасу знання людини, який, у свою чергу, слугує їй схемою для кожного відповідного кроку тлумачення світу. Кожний акт такого тлумачення є тлумаченням у межах вже витлумаченого, всередині переважно добре знайомої дійсності. Окрім того, людина впевнена у тому, що вже відомий світ і надалі залишатиметься таким самим, відповідно, і досвід зберігатиме свою значимість. З цього припущення випливає, що всі попередні успішні дії можна повторювати. Доки структура світу може сприйматися як константа, доти попередній досвід залишатиметься актуальним та зберігатиметься здатність впливати на світ у визначений спосіб. «Актуальний досвід переживається мною переважно як щось безсумнівне у своєму ядрі, хоча він, безперечно, є принципово “новим”. Послідовність переживань у природній настанові типово створює ланцюг самозрозумілостей» [17, С. 24], – зазначає А. Шюц.

Виходить, що доросла людина переживає світ як упорядковану систему певних стосунків, хоча її суб'єктивні тлумачення суспільних

порядків залежать від її позиції, яка частково нав'язується їй та визначається біографічним ланцюгом її рішень. Людина завжди перебуває в певній соціальній ситуації, в якій структури її релевантності об'єднуються зі спогадами про минуле, про колишні рішення, розпочаті дії у цілісну систему планів.

Визначаючи характерні ознаки стереотипного мислення, відомі синергетики В. Аршинов, В. Буданов та В. Войцехович [2] вважають, що наступні положення – розуміння хаосу як виключно деструктивного явища; розгляд випадковості як другорядного, побічного фактору, який не має принципового значення у пізнанні та розвитку; розуміння нестійкості та нерівноваги лише як негативних та руйнівних факторів; твердження, що процеси, які відбуваються у світі та суспільстві, є незворотними за часом та передбачуваними на необмежено великі проміжки часу; уявлення про те, що процеси та явища мають жорсткий причинно-наслідковий зв'язок; розвиток є лінійним, поступальним, безальтернативним, а минуле становить лише історичний інтерес; твердження, що результат зовнішнього управляючого впливу є однозначним і лінійним, передбачуваним наслідком докладених зусиль, що відповідає схемі «вплив – бажаний результат», – призвели до кризи лінійного мислення, відповіддю на яку стала синергетика як наука про дослідження відкритих систем, що самоорганізуються.

Таким чином, можна виокремити і основні положення синергетики: випадковість є головним механізмом самоорганізації; ускладнення структур відбувається через нерівноважність, флуктуації, біфуркації; у відкритих, дисипативних нерівноважних системах можуть виникати темпоральні структури, які є зворотними; у результаті біфуркаційних змін майбутнє передбачити майже неможливо, оскільки можливі багатоваріативні сценарії.

При застосуванні принципів синергетики до системи освіти дорослих можна вирішити такі основні андрагогічні проблеми: стереотипізацію мислення, актуалізацію креативності, розвиток творчого потенціалу особистості. Це дозволить створити інтегровану теоретико-методологічну модель андрагогіки як інноваційної освіти, що орієнтована на практичну герменевтику індивідуальних випадків. Основою такої моделі є дослідження причин виникнення дисипативних коливань у свідомості особистості, що призводить до абсолютно нової організації системних елементів її саморозвитку. Такий саморозвиток характеризується спонтанністю, комбінуванням різноманітних елементів життєсвіту, випадковістю, можливістю.

Фундамент основних принципів андрагогіки як синергетичного процесу визначають наступні положення: людина у кожний момент своєї життєдіяльності є частиною тієї чи іншої потенційної, можливої ситуації, невизначеність якої вимагає від неї самовизначення, прийняття оптимальних рішень. У поточних життєвих ситуаціях присутня суб'єктивна невизначеність, нерозуміння людиною можливостей ситуації, в якій вона перебуває, що робить її іграшкою або жертвою стихійного розвитку обставин. Людина має оволодіти стихійним хаосом, освоєнням нових життєвих альтернатив, можливостями перетворення себе на активного суб'єкта власного життя.

Принцип самоосвіти. Оскільки самоосвіта пронизує весь процес навчання та саморозвитку особистості, забезпечує його неперервність і ефективність, основною метою андрагогіки є не навантаження особистості знанням, а забезпечення умов для його самостійного оновлення. Таке самостійне перетворення передбачає внутрішню активність, що виводить особу за межі встановлених стандартів, стереотипів, суспільної необхідності. Відповідно, андрагог має спрямовувати, стимулювати особу до самоосвіти, допомагати їй орієнтуватися в інформаційних потоках та адекватно використовувати нове знання. Адже освічена людина – це та, яка вміє вчитися, змінюватися, яка розуміє, що будь-яке знання є лише вірогідним, ненадійним, відносним, необхідним же є лише процес пошуку знань. В андрагогіці замість традиційних контролюючих та дисциплінуючих форм впливу на особистість виступає досягнення високого рівня зацікавленості особистості у самоосвіті. Створюються умови для виникнення у дорослої людини стійкої потреби управляти своїм професійним розвитком, здатності вибудовувати та корегувати його залежно від обставин, що змінюються.

Принцип самодетермінації. Життєдіяльність людини перебуває у постійній необхідності вибору, тобто містить високу частку невизначеності. В оптимальному усуненні цієї невизначеності й полягає самодетермінація людини, тобто самовизначеність людиною власної поведінки, свободи волі, внутрішньої мотивації. У процесі життєдіяльності людина завжди опиняється у багатовимірності соціальних, психологічних станів, буденних, інформаційних потоків, наукових, світоглядних орієнтацій. Перебуваючи на перетині змінних станів, потоків, орієнтацій, людина не завжди може адекватно відреагувати на відповідну динаміку, тобто визначити новоутворену ситуацію як самостійну реальність і діяти відповідно до її специфіки. У такому разі доросла людина втрачає здатність мислити відповідно до ситуації

та повсякчас застосовує вже набуті, визначені як успішні схеми дій, тобто її поведінка стає неадекватною щодо ситуації. Андрагогіка сприяє підготовці дорослої людини до ефективної поведінки в станах неповної визначеності, вчить оптимальним переходам з однієї ситуації до іншої, вмінням контролювати зміщення доміант діяльності в умовах різних впливів, спрямовує процес самоактуалізації та ефективного отримання бажаного результату або недопущення небажаного.

Принцип самоактуалізації досвіду. Згідно з цим принципом, андрагогіка спрямована на індивідуальний досвід слухача. Якщо інформація, знання, на яких акцентується увага, далекі від практичної діяльності, нехтують досвідом слухача, не відповідають його освітнім потребам, то ефективність процесу освіти знижується. Умови та організація навчання дорослої людини мають відповідати її індивідуальним запитам та враховувати її особистісний досвід. Тобто андрагогіка має використовувати досвід слухача як одне з джерел навчання.

Принцип самокорекції. Особливістю андрагогіки є те, що вона має віковий характер та повинна враховувати специфічні особливості мислення дорослої людини. Розробники андрагогічної моделі навчання О. Пехота та В. Пуцов вважають, що з «віком мотивація до набуття нових знань помітно слабшає» [19, С. 43], також погіршується сприйняття нового матеріалу та слабшає оперативність і гнучкість процесів мислення. Посилаючись на вчення про динамічну рівновагу особистості та середовища Ю. Панасюка, дослідники зазначають, що у даному випадку йдеться про «гомеостаз – тенденцію психіки зберігати свій “статус кво” при змінах (не принципового характеру) в оточуючому середовищі, на основі принципу саморегуляції» [19, С. 43]. Механізм, що підтримує гомеостаз дорослої людини, активно функціонує та перешкоджає будь-яким впливам на систему у вигляді змін. Освіта дорослих має допомогти людині усвідомити «метаморфози свідомості», позбутися стереотипного визначення себе як «джерела всіх знань» та звільнитися від суб’єктивних фільтрів, що утворюють оціночні судження та перешкоджають сприйняттю нового.

Принцип актуалізації результатів навчання. Для дорослої людини навчання є не ціллю, а засобом вирішення життєвих проблем і досягнення інших цілей. Тому навчання має будуватися не за предметними, а за проблемними ситуативними ознаками. Результативність андрагогічної освіти не вимірюється бездоганним володінням знаннями або вміннями. Для слухача рівень розвитку вмінь визначається його здатністю до творчості, креативності, інноваційності, мобільності у застосуванні знань, умінь та навичок до оптимального вибору способу

діяльності. Самоактуалізація особистості досягається шляхом стимулювання внутрішньої активності, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів розуміння власної діяльності. Тому андрагогічний процес спрямовано на оволодіння кожним методологією постійної та ефективної актуалізації результатів навчання, вміння перетворювати зовнішні умови відповідно до власних поточних потреб.

Принцип інтерсуб'єктивності. Визначальним в освіті дорослих є особливий характер взаємодії між андрагогом та слухачами. Це інтерсуб'єктивна взаємодія, що завжди організовується як діалог на основі звернення андрагога до внутрішнього досвіду та життєвіту особистості. Цей процес характеризується досягненням взаємодовіри та взаємоповаги, за яких кожен є особистістю із власними цінностями, почуттями та думками. При цьому утворюється атмосфера не конкуренції або змагання, а комфортної взаємодії задля вирішення практичних завдань, безпосередніх проблем, планування та управління андрагогічним процесом. Такий спосіб взаємодії не лише відображає настрої, переживання, інтенції учасників андрагогічного процесу, а й формує специфічну смислову царину, в якій кожен є автором такого смислоутворення. Відповідно, утворюється насичене активне середовище, що самоорганізується, в якому визначається саморозвиток особистості.

Принцип самоорганізації життєвого часу. Рефлексивна особистість завжди прагне до самовдосконалення заради досягнення високих результатів у своїй професійній діяльності. Андрагогіка має допомогти фахівцеві побачити його найближчі та віддаленні життєві та професійні перспективи. Для збільшення продуктивності та ефективності діяльності людина має забезпечувати самоорганізацію та самоконтроль свого життєвого часу. Андрагог має навчити слухача ефективно планувати власний час, допомогти зрозуміти свої справжні цілі та скласти план їхнього досягнення, розробити власну систему самоуправління часом. Також дорослій людині у своїй життєдіяльності важливо позбавитись від монотонності та рутини повсякденності, тому вона має вміти відводити час для різних видів діяльності. Таким чином, життєвий час стає стратегією для реалізації величезної варіативності сценаріїв власного життя та множинності перспектив. Сама можливість здійснити певну кількість планів, розпочати дії є дуже обмеженою часом. Людина може одночасно робити тільки щось одне, вона мусить включитися до накладеної на неї послідовності подій у зовнішньому світі. Тому їй потрібно вміти не лише планувати свої дії, розробляти часову послідовність своїх вчинків за ступенями терміно-

вості, а й створювати безліч альтернатив відповідно до власних можливостей та неявних тенденцій когерентного середовища. Це забезпечує відкритість майбутнього та здатність мислити креативно.

Принцип розвитку креативного мислення. С. Кіров визначає: «Креативність і творче мислення є невід’ємними компонентами професійної підготовки фахівців-слухачів, оскільки це створює можливості для педагогів вивчати і використовувати новітні досягнення світової практики, та вносити свій внесок до розробки тих чи інших проблем з урахуванням наявного і набутого досвіду» [10, С. 41]. Життєдіяльність особистості одночасно є процесом накопичення різноманіття можливостей їх наступних тимчасових актуалізацій або кінцевих проявів. Реалізація попередніх можливостей завжди виявляється передумовою появи нових. Цей плинний, нестійкий комплекс флуктуацій, змін і взаємопереходів, нелінійних процесів упорядкування та хаотизації, актуального та потенційного є умовою появи самоорганізації, виникнення нового. Нове виникає в результаті флуктуацій як емерджентне, непередбачуване, у вигляді багатовимірного спектру можливих шляхів. Готовність до виникнення нового, до вибору з альтернатив уможливує нелінійне мислення, креативність як здатність переорієнтовуватися на нові виміри, забезпечувати подальший саморозвиток. Креативність є своєрідною технологією генерації нового. Креативність здатна системно організувати теперішнє шляхом трансформації та керованого розширення сприйняття реальності як майбутнього. Підтримуємо думку Д. Чернавського [26] про те, що креативність – творче конструювання у режимі самоорганізації процесу мислення. У цьому сенсі креативність відрізняється від творчості, як генерації нового знання, вмінням використання вже існуючих актуальних властивостей, зв’язків, відносин, хоча і прихованих. Креативність передбачає створення, проектування таких властивостей із вже існуючих елементів. Андрагогіка має забезпечити вищий ступінь розвитку креативного мислення особистості, яка зможе створювати альтернативні шляхи розвитку своєї діяльності, безпосередньо приймати нестандартні, творчі рішення, долати невизначеність ситуації.

Принцип розвитку творчого потенціалу. Як відомо, творчість – це діяльність зі створення чогось якісно нового, оригінального у свідомості та соціальній практиці. Вона характеризується продукуванням нових результатів, здатністю по-новому вирішувати старі завдання. Творча діяльність спрямована на майбутнє, вона виходить за межі усталених норм і стереотипів мислення. Вона орієнтована не на здійснення дії, а на реалізацію потенційних можливостей. Креативне,

нелінійне мислення є умовою творчої діяльності особистості. Творчість характеризується некерованою спонтанністю, креативність – керованою продуктивною уявою. До того ж творчий потенціал є ресурсом творчих можливостей людини, її здатністю до здійснення творчих дій і творчої діяльності в цілому. Перш ніж вимагати від дорослої людини інновацій, потрібно створити умови, щоб вона усвідомила власні акмеологічні резерви, креативні ресурси та можливості їхньої реалізації (як це знання можна конструктивно використовувати при вирішенні зовнішніх і внутрішніх особистісних і професійних задач). Таким чином, андрагогіка є системою збудників і супроводу професійного саморозвитку та становлення професійної індивідуальності особистості.

Андрагогіка у цілому спрямована на становлення та розвиток цілісної особистості, для якої творче ставлення до навколишнього середовища та власної професійної діяльності є органічною складовою. Використання ж принципів синергетики в андрагогіці уможливорює створення креативного середовища, в якому реалізовуватимуться інноваційні ресурси особистості. Дорослий, який навчається, повинен оволодіти способами самодетермінації, самоактуалізації та самореалізації. Лише достатньо високий рівень розвитку андрагогіки зможе впливати через освіту дорослих на цивілізаційні процеси суспільства. Отже, зростаючий освітній потенціал особистості та суспільства повинен забезпечити потужні позитивні зрушення в економічній, інтелектуальній та духовній сферах.

5.3. Андрагогічний ефект: креативна діяльність

Розвиток креативності та творчого мислення є головною вимогою для формування андрагогічної компетентності спеціаліста, оскільки в умовах високої невизначеності сучасності неперервна освіта має не лише забезпечувати адаптацію людини до критичних ситуацій, а й формувати здатність створювати альтернативні шляхи розвитку своєї діяльності, безпосередньо приймати нестандартні, творчі рішення, що не лише позбавляє людину від небажаних побічних результатів і енергійних витрат, а й створює можливість збереження максимальної гармонії особистості з неоднозначним життєвим контекстом. Що означає діяти креативно та з чого має виходити людина, яка опинилася у нестабільній ситуації, аби перетворити її невизначеність на когерентне середовище?

Невизначеність є ситуацією відкритої перспективи, що, з огляду на свою багатовимірність, не містить наявних переваг і пріоритетних тенденцій та є комплексом багатовимірних можливостей і альтернативних актуалізацій. Такий стан є плинним, нестабільним, несамостійним, і саме тому під цілеспрямованим впливом він може змінюватися задля реалізації бажаних для людини подій. Суттєву роль у житті особи може зіграти будь-яка випадковість подібно до того, як подальша доля синергетичної нерівноважної системи в точці біфуркації визначається випадковими малими впливами. Від поведінки людини у невизначеній ситуації залежить характер не лише поточних результатів, а й майбутні перспективи, можливості та результати її життєдіяльності. З огляду на це, життєдіяльність особистості виявляється у русі від одного стану невизначеності, тобто комплексу можливостей, до іншого. Відповідно, життя одночасно є і накопиченням різноманіття, і переходом від одних можливостей до інших. Реалізація попередніх можливостей завжди виявляється передумовою появи нових.

Невизначеність ситуації можна порівняти, наприклад, зі станом неусвідомлюваного, несформованого задуму митця, як-то перший штрих майбутньої картини або мотив головної теми симфонії, які містять безліч варіантів остаточного втілення у кінцевому результаті у формі різноманітних ескізів, гіпотез, моделей, варіантів, сценаріїв. Для людини включення до стану невизначеності виявляється у необхідності встановлення оптимальних відносин з нею і активної участі у подіях, що з нею пов'язані.

Стан невизначеності є коливанням і боротьбою різних можливостей. Це подібно до гераклітівського вогню, що перебуває у постійній зміні та невизначеності власних форм, або до образу «дитини, яка грає камінцями». Тобто світ постійно грає можливостями, а час створює цю множинну багатовимірність. Зокрема, В. Полікарпов зазначає, що час наче Бог, який сумує та від суму створює всю багатоманітність існуючого. Живучи, пізнаючи, страждаючи, ми лише розважаємо Його. Але ми зрозуміли одне з правил Його гри – ніколи не повторюватися. Отже, світ постійно виникає знову, а цей процес неможливий без зворотного зв'язку [21]. Включення до цього зворотного зв'язку дозволяє: по-перше, передбачувати майбутні події; по-друге, створювати бажані події; по-третє, знищувати небажані події. Тобто темпоральний зворотний зв'язок засновано на тому, що образ цільової причини присутній у теперішньому для того, щоб коригувати рух до себе та виправляти його відхилення. Світ буття впливає на світ існування

завдяки інституціональним матрицям. Така матриця повністю присутня у теперішньому, але розгортається послідовно, створюючи перебіг часу події. У теперішньому завжди є цільова причина події, що забезпечує темпоральний зворотний зв'язок. Людина може і не знати, чим закінчиться подія, але вона вже є наперед визначеною кінцевим відрізком, що знаходиться поза нашою свідомістю, у нашому майбутньому. Поява інституційної матриці та створення нею траєкторії події визначається спостерігачем, який знаходиться наприкінці події.

Відповідно, певну подію можна передбачити, змінити або підготуватися до неї. З позицій синергетики людина у жодному разі не є іграшкою долі, навпаки, вона має величезну варіативність сценаріїв власного життя та множинність перспектив. Ця відкритість майбутнього та здатність світу створювати інновації обумовлена тим, що випадковість, внутрішня спонтанність є основою буття. Народження нового можливе лише у світі, сповненому випадковостями. Кожен момент пов'язаний з певною подією у майбутньому, яка є його атрактором. Атрактор є цільовою причиною, що викликала подію. Він є активним стійким центром потенційних шляхів розвитку, здатним організувати оточуючу дійсність. Актуалізація частини можливостей, випробовування того, що можна, а що не можна здійснити у світі тут і тепер, що є доступним та бажаним для здійснення у певній ситуації, яка має визначену просторово-часову конфігурацію, створює нелінійний образ часу.

Якщо суспільство потрапляє, за висловами відомих синергетиків О. Князевої та С. Курдюмова, до «конусу притягнення нового атрактора», тобто до свого майбутнього історичного стану, то саме він визначає напрям подальшого розвитку, перетворює теперішнє. У цьому сенсі можна говорити про те, що соціальна система будується з майбутнього, детермінується ним і що «теперішнє визначено майбутнім» [12, С. 25]. Фактор присутності майбутнього у теперішньому відкриває простір для людської діяльності, яка може допомагати майбутньому, пришвидшувати темп процесів, що зумовлюють виникнення нових станів соціальної системи. Синергетична ідея передетермінації майбутнім, можливо, і обмежує таку діяльність, але разом з тим актуалізує творчі можливості особистості.

Неявна присутність майбутнього у теперішньому та його неловимий для нас вплив висуває надзвичайно високі вимоги до наших планів, цілей, дій, думок. Таким чином, ми змушені діяти креативно, що означає вміти конструювати бажане майбутнє та створювати коге-

рентне середовище. Для цього необхідно: по-перше, вловити головну тенденцію розвитку, тобто визначити, яким є новий атрактор, оскільки лише такі незначні впливи можуть виявитися ефективними, тобто визвати сильний резонанс. По-друге, такі дії, впливи мають бути узгодженими з внутрішніми потенціями соціокультурної системи. Адже здійснити можливо далеко не все, що ми забажаємо, а лише те, що відповідає можливостям системи та її «еволюційному тренду» [14, С. 15]. Представники синергетики наголошують, що образ бажаного майбутнього та соціальне конструювання, яке на нього спирається, не можуть бути довільними. Окрім того, впливи не мають бути грубими: «дозволь системі самій організувати себе», та «малим викличеш велике, а великим не завжди досягнеш малого» [12, С. 40]. Це пробуджуючі, стимулюючі, мотивуючі впливи, їхня задача полягає у тому, щоб активізувати те, що вже є, сконструювати те, що вже почало «самоконструюватися». Таким чином, лише особистість, яка здатна діяти креативно, може вибудовувати гнучкі структури, що приводить до виникнення нового.

Проблемними залишаються питання: чи здатна людина так глибоко зрозуміти природу соціокультурної системи, частиною якої вона є, щоб правильно прорахувати, до якого потоку потрібно спрямовувати свою активність? Чи може людина визначити, що відповідає «еволюційному тренду», а що – ні? Як здійснити адекватну оцінку теперішнього та перспектив майбутнього? Якою мірою ці оцінки можуть бути незалежними від впливу соціальної системи, її нормативів, цінностей, уявлень? Розуміння цих проблем, їх вирішення і усвідомлення має забезпечити андрагогіка, спираючись на принципи синергетики.

Така інноваційна модель неперервної освіти має сприяти формуванню та реалізації креативної діяльності людини задля створення та планування бажаних життєздатних смислових систем. Адже «рівень освіченості людини тим вище, чим ширше сфера діяльності та вище ступінь невизначеності ситуацій, в яких вона здатна діяти самостійно, – зазначає Є. Солодова, – чим більш широким спектром можливих способів діяльності вона володіє, тим ґрунтовнішим є вибір одного з таких способів» [23, С. 245]. Таким чином, можна визначити, що креативна діяльність це: по-перше, здатність діяти в ситуації невизначеності, що передбачає здійснення вибору способу дії та обґрунтування цього вибору; по-друге, здатність діяти самостійно передбачає саморозвиток особистості у процесі безперервної освіти; по-третє, здійснювати самостійно вибір і самостійно створювати альтернативи розвитку.

Варто зазначити, що ми можемо проникати до глибин світу, його потенцій у більш високій мірі, ніж це реально виходить. Можливе, неактуалізоване у бутті є набагато суттєвішим, багатшим за те, що вже реалізоване. Те, що, на перший погляд, неможливе у дійсності, можна реалізувати у власній уяві, будуючи паралельні світи та розгортаючи можливі лінії подій. Якщо зазвичай у точці біфуркації в результаті здійснення складного акту екзистенційного вибору ми реалізуємо лише один шлях, то у внутрішньому часі ми здатні обирати всі можливі шляхи, тим самим створюючи різноманітні майбутні події, які, зі свого боку, також примножуються. Відповідно, нереалізоване існує водночас із реалізованим і може з ним взаємодіяти. «Я» входить до часу із нього самого, він не є зовнішнім, він є принципом реалізації «Я» у світі й має змістовний характер. Активне оволодіння часом та активне конструювання майбутнього, усвідомлений вибір бажаного майбутнього із спектру потенційно можливих забезпечують живу систему смыслом.

Для конструювання бажаного майбутнього людина має вміти приймати креативні рішення в умовах глибокої невизначеності, що обумовлено ростом складних соціальних процесів. Для цього необхідний інтелектуальний альянс між передбаченнями, професійною інтуїцією, виробництвом інновацій та управлінською діяльністю. Також необхідно глобально мислити, активно, адекватно до ситуації діяти та створювати взаємоузгоджений світ відповідно до власних можливостей та неявних тенденцій когерентного середовища. Це настанови не просто на бажане, а на здійснене майбутнє. За словами лауреата Нобелівської премії з фізики Д. Габора, майбутнє неможливо передбачити, але його можливо створити.

Навчатися діяти креативно означає оволодіти методологією постійної та ефективної гармонізації життєдіяльності людини не лише у стійких, а й у мінливих умовах соціального життя. Це реалізується у набутті людиною вміння бачити найближчі варіанти, забезпечувати їх різноманіття та умови для виникнення нових, а також зберігати єдність елементів у їхньому зв'язку. Виникнення нового можливе лише там, де для цього існують значні можливості та є свобода вибору. У даному випадку діє принцип надмірності, завдяки якому виникають та зберігаються всі нові елементи, незалежно від того, чи є найближчі перспективи включення їх до сформованої системи. Саме це надмірне різноманіття створює спектр можливих напрямів розвитку, надає матеріал для відбору найбільш оптимальних тенденцій цього розвитку. Діяти креативно – це оптимально формувати своє життя як

перехід від однієї фази гармонійної життєвої ситуації до іншої, що утворює когерентне середовище, гармонію між «Я» та його діями, намірами, можливостями. Креативна діяльність – це можливість охоплення можливостей, що створює невизначенність ситуації та перетворення їх на одну з альтернатив бажаного майбутнього.

Таким чином, андрагогіка як інноваційна модель освіти задля розвитку цілісної професійної особистості має створювати когерентне середовище, в якому креативна діяльність особи буде її природним станом. Лише завдяки використанню принципів синергетики андрагогіка сприятиме підготовці креативно-ефективної поведінки людини у невизначених станах, формуватиме здатність людини до оптимальних переходів з однієї альтернативи до іншої, забезпечить розвиток вмінь людини контролювати трансфер домінант власної діяльності в умовах різних впливів середовища, здатності визначити потрібний напрямок процесам подальшої актуалізації подій, бачити можливості системи і визначати «еволюційний тренд», а також ефективно зумовити отримання бажаного результату, формувати бажане майбутнє.

Література

1. *Акопова М. А.* Проблема актуализации инновационного (творческого) мышления в системе постдипломного образования / М. А. Акопова, Н. Г. Ферсман // Науч.-технич. ведомости СПб государственного политехнического университета. – 2010. – № 105. – С. 148–152.
2. Аршинов В. И. Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов, В. Э. Войцехович. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 536 с.
3. *Бауман З.* Глобализация. Последствия для человека и общества / З. Бауман; [пер. с англ.]. – М.: Издательство «Весь Мир», 2004. – 188 с.
4. Буданов В. Г. Синергетические стратегии в образовании / В. Г. Буданов // Философские проблемы образования. – М.: РАГС, 1996.
5. *Буданов В. Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании / В. Г. Буданов. – М.: УРСС, 2007. – 232 с.
6. *Дудина М. Н.* Образование взрослых: от педагогики к андрагогике и акмеологии / М. Н. Дудина // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 5. – С. 13–15.

7. *Жижек С.* Год невозможного. Искусство мечтать опасно / С. Жижек; [пер. с англ.]. – М.: Издательство «Европа», 2012. – 272 с.
8. *Каган М. С.* Синергетическая парадигма – диалектика общего и особенного в познании различных сфер бытия / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 495 с. – С. 15–21.
9. *Калиновский Ю. И.* Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых: Монография / Ю. И. Калиновский. – М., 2000. – 214 с.
10. *Киров С. Г.* Андрагогические аспекты формирования корпоративной компетентности современного специалиста / С. Г. Киров // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 28–49.
11. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 232 с.
12. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2011. – 272 с.
13. *Кравчук Н. Я.* Дивергенція глобального розвитку: сучасна парадигма формування геофінансового простору: Монографія / Н. Кравчук. – К.: Знання, 2012. – 784 с.
14. *Лайтман М., Хачатурян В.* Перспективы XXI века: Рождение интегрального мира / М. Лайтман, В. Хачатурян. – М.: ЛЕНАНД, 2013. – 304 с.
15. *Лерер Дж.* Как мы принимаем решения / Дж. Лерер; Пер. с англ. М. Бабичевой. – М.: Астрель: CORPUS, 2010. – 352 с.
16. *Липовецкий Ж.* Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецкий; Пер. с фр. В. В. Кузнецова. – СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2001. – 333 с.
17. *Луман Н.* Час і системна раціональність / Н. Луман; [пер. з нім.]. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.
18. *Морен Э.* Метод. Природа Природы / Э. Морен; Пер. с фр. Е. Н. Князевой. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
19. *Пехота О. М.* Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, І. В. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старева. – К.: Видавничий дім «Букрек», 2006. – 96 с.
20. *Пугачева Е. Г., Соловьяненко К. Н.* Эволюционная модель рынка труда специалистов / Е. Г. Пугачева, К. Н. Соловьяненко // Alma mater (Вестник высшей школы). – № 6. – 2000. – С. 34–38.

21. *Поликарпов В. А.* Теория темпоральной обратной связи / В. А. Поликарпов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/Polikarpov_teoria-temporalnoi.pdf

22. *Пригожин И.* Кость еще не брошена / И. Пригожин // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 495 с. – С. 15–21.

23. *Солодова Е. А.* Новые модели в системе образования: синергетический подход: Учеб. пособ. / Е. А. Солодова; [предисл. Г. Г. Малинецкого]. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.

24. *Степин В. С.* Философия как деятельность по построению моделей возможного будущего / В. С. Степин // Виртуалистика: экзистенциальные и эпистемологические аспекты / Рос.акад. наук. Ин-т философии; Ред. И. А. Акчурин. – Москва: Прогресс-Традиция, 2004. – 383 с. – С. 10–25.

25. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/332/%D0%94%D0%98%D0%92%D0%95%D0%A0%D0%93%D0%95%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%AF

26. *Чернавский Д. С., Чернавская Н. М.* Проблема творчества с точки зрения синергетики / Д. С. Чернавский, Н. М. Чернавская. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/CherSyn10.htm>

27. *Шюц А., Лукман Т.* Структури життєсвіту / А. Шюц, Т. Лукман; Пер. з нім. В. Кебуладзе. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. – 560 с.

РОЗДІЛ 6

ОСВІТА У ВИКЛИКАХ ІНФОСВІТУ: ІННОВАЦІЯ ТА ТРАДИЦІЯ

І з розвитком сучасної цивілізації цінності технократії поступово замінюються цінностями наукового виробництва знань. У процесі втрати свого впливу технократичний світогляд долучається до більш широкого горизонту соціального кредо суспільства: покладання на здатність людського розуму утворювати інструментально нову духовну природу як для соціотехнічного «конструювання» суспільства, так і для виробництва парадигми його інтелектуально-ментального життя. Рівень розвитку суспільства в розвинутих країнах визначається ставленням до знання, оскільки мірилом багатства стає його виробництво, розповсюдження та споживання. Завдяки цим обставинам колосального значення набуває освіта. Однак її розгортання та реалізація відбуваються в епоху «пост-» – постмодерну, постіндустріального, постекономічного, постсучасного суспільства, епоху «постлюдини» (Ф. Фукуяма). Визначальною характеристикою зазначеної епохи є «інформатизація» всіх сфер життя, що якісно змінило теорію та практику освіти. Варто з'ясувати особливості цих змін і характер їх впливу на освітній процес.

6.1. Концептуалізація навчального процесу в еволюції смислів інформаційної епохи

Сучасний освітній процес характеризується як теоретичними і практичними досягненнями, так і проблемами, які створили для нього кризову ситуацію. Дану обставину констатують дослідники

духовно-культурного буття західного світу. «Кризую епохи постмодернізму вражені всі освітні інститути зверху донизу» [2, С. 161], – стверджує З. Бауман, розгортаючи глобальність та фундаментальність зазначеної проблеми, окремі вияви якої турбують мислителів понад третину століття та вписані в загальну філософську занепокоєність становищем людини в сучасному «нестримному світі» (Е. Гідденс), основними ознаками якого стали глобалізація, інформатизація, фрагментаризація, технізація та багато інших характеристик, не властивих розміреному у своєму раціонально-прагматичному світобаченні індустріальному суспільству Модерну. Освітні інститути і традиції, які виникли у той час, не пристосовані до сучасної суспільної динаміки. Також для них є чужими, а подекуди й загрозливими постмодерні настанови на асиметричність та аструктурованість, гіпертекстуальність та відсутність «монополь на смисл» (А. Турен), симулятивність та ситуативність. Опинившись перед «обличчям» Постмодерну, що в соціально-економічному прояві постає як постіндустріальне та інформаційне суспільство, освіта опиняється перед складним вибором. Їй потрібно або зберегти свою традиційність як цінність, змінюючи власний зміст, але не форму, або ж поступитися епохальною настановою на інноваційність, набути вміння «скидати старі оболонки» і миттєво обирати нові. Останній варіант здається більш досконалим, проте його недоліком є неврахування становища людини, яка змушена не отримувати знання, уміння та навички, на що спрямована традиційна освіта, а вчитися пристосовуватися до нового, бути мінливою та гнучкою до будь-яких змін.

Варто зазначити, що освітня криза – явище не раптове і не неочікуване, а «нинішня криза в сфері освіти – це перш за все криза успадкованих інститутів і філософій» [2, С. 161], – стверджує З. Бауман. Освіта не існує поза суспільним контекстом, тому першочерговим завданням філософсько-освітнього вивчення причин того становища, в якому опинилася сучасна освіта, є також дослідження системи координат, стосовно яких вона може змінювати власні форми, зміст, цінності та суспільну значимість.

На нашу думку, можна виокремити декілька сутнісних трансформацій сучасного суспільства, які визначають та координують освіту. Перша – це перехід до постіндустріального суспільства, яке є інформаційним. Оскільки основною цінністю такого суспільства є інформація, освіта може підвищувати власні статуси, якщо вона вчить орієнтуватися в інформаційних потоках і надає вміння оперувати інформацією. Друга суспільна трансформація – це трансформація простору, що

перетворює світоуявлення людини з «лінійного» на «мережеве», змінює способи сприйняття нею оточуючого світу та розширює простір існування, перетворюючи індивідуальний розум на колективне знання. Наслідком для освіти є зміна ставлення до знання та інтелекту: останній стає «політичним об'єктом», до того ж він може бути як частиною індивідуальної політики ідентичності, так і тиснути на політичні важелі на глобальному рівні. Третя трансформація – це технізація суспільства. Наука і техніка стають «ідеологією» (Ю. Габермас), технізація суспільства створює у новому світі людини «електронне житло» (Е. Тоффлер). Таким чином, змінюються способи отримання, сприйняття, ретрансляції інформації, що повинно враховуватися освітою. Четвертою трансформацією сучасного суспільства стає інноваційність: новизна втрачає значення без власного впровадження, підвищується суспільна значимість творчої діяльності. Перед освітою постає завдання виховати в особистості не лише здатність до ідеєтворчості та вміння орієнтуватися на новацію, але й вміння «тримати руку на пульсі», відчувати потенційну суспільну вартість власної діяльності та вміти переконати інших в її значимості. Адже нова «соціокультурна функція» знання перетворює «механістичний» стиль життя «в когнітивно центрований так, що людина починає ставитися до світу не як до абсолютної даності, а як до мінливого нового, яке вимагає творчих способів мислення» [10, С. 5–16].

Вищеописані трансформації позбавляють освіту статусу самостійного та централізованого інституту. Таким чином, вона стає фрагментом усіх інших суспільних інститутів, тому теорія освітнього процесу починається не з опису окремих проблем, а з опису соціальних умов, в яких вона існує. Насамперед виокремлюється проблема онтологічного статусу та розвитку освіти в інформаційну епоху постіндустріального суспільства.

Зазначимо, що розвиток та існування людства в дану епоху нерозривно пов'язані зі збільшенням кількості інформації та знань. Людство живе в інформаційному світі та фактично становить собою сукупність інформаційних об'єктів, але все ж не ідентифікує себе так. Революція у сфері комунікації та інформації змінила світогляд і мислення, створила нову картину світу і, зрештою, призвела до формування нового образу людини. Інформаційна сфера, простір смислів, світ ідей, які виникли і в яких людині та її культурним спільнотам доводиться існувати, становлять особливий світ, що розвивається за особливими законами. Можна стверджувати, що застосування новітніх інформаційних технологій і настанова на інноваційність вказують

на новий етап «технізації», який став причиною фундаментальних цивілізаційних змін. Вони вплинули на зміну змісту та форми освіти, економіки, культури, науки, управління, які й відображають сучасне становище людини. Насамперед воно зумовлене тим, що «інформація перетворилася в глобальний, в принципі невиснажний ресурс людства, яке вступило в нову епоху розвитку цивілізації – епоху інтенсивного освоєння цього інформаційного ресурсу і “нечуваних можливостей” феномену управління» [1, С. 8]. Фактично виник новий Універсум буття людини і людства.

Два теоретично-концептуальні утворення – «постіндустріальне суспільство» та «інформаційне суспільство» задають алгоритм розгляду усіх проблем, пов'язаних з інформаційними технологіями. Найважливішими соціальними умовами їх пріоритетної ролі у суспільстві є «інформатизація» та «електронізація» останнього. Запропонована Д. Беллом концепція переходу від доіндустріального до постіндустріального суспільства вказує на зміну ролі соціальних суб'єктів і утворення нового способу співіснування соціальних суб'єктів [33]. «Постіндустріальне суспільство» – це «аналітична конструкція», що описує парадигмальну настанову. Якщо переходом від примітивного до традиційного суспільства стає аграрна революція, а від традиційного до індустріального – промислова, то перехід до індустріального суспільства відбувається через інформаційну революцію [33].

Сучасна епоха, на думку М. Маклюєна, відновлює порушений попередніми типами культури сенсорний баланс, рівномірно і більш «фізіологічно» розподіляючи навантаження між зором і слухом, а також дозволяє людині знаходитися в центрі подій та емоційно реагувати на «подійність світу» [24, С. 13]. Інформаційна реальність, яка швидко стверджується, впливає на розвиток різних сфер суспільства та людини, однак цей вплив є опосередкованим і концептуальним [24]. Для того, щоб його зрозуміти, потрібно з'ясувати низку проблем, і насамперед те, що становить собою інформаційна реальність, яке місце в сучасній цивілізації займають інформаційні системи, яка їх роль в процесах зміни свідомості, духовного буття та системи цінностей людини [16, С. 36].

Інформація починає набувати вирішального значення в масштабах всієї цивілізації, створює нові виміри глобалізації, чого досі людство не знало. За словами Д. Белла, «доіндустріальний сектор є в основному добуваючим, він базується на сільському господарстві, добуванні корисних копалин, рибальстві, заготовці лісу та інших ресурсів, аж до видобування нафти і газу. Індустріальний сектор має перш за все

виробничий характер, він використовує енергію і машинну технологію для виготовлення товарів. Постіндустріальний сектор є обробляючим, обмін інформацією та знаннями відбувається переважно за допомогою телекомунікації та комп'ютерів» [4, С. 35].

У теоріях «інформаційного суспільства» реальність є тотожною інформації. Людина в такій парадигмі розглядається як сума закладеної в ній інформації. Саме «інформаційне суспільство» вказує на принцип, довкола якого організовано цю соціальну форму – інформація та знання [35]. Саме оброблена інформація як знання має практичне значення для соціуму. Вона змінює суспільство на кожному структурному рівні його організації. Вміння здобувати, накопичувати і використовувати інформацію виступає умовою суспільного розвитку [34]. Тому інформацію можна вважати елементарною функцією людської поведінки [26, С. 365]. Традиційно розуміння інформації як змістовного опису об'єкта або явища (К. Шеннон) втрачає власну актуальність. Більш доцільним стає визначення інформації як засобу передачі різноманітності (У. Ешбі). Теорія інформації прагне знайти власні ціннісні визначення, з'ясувати аксіологічний потенціал інформації, зберегти культурну різноманітність, дотримуватися «політики відмінності» (Ч. Тейлор) [14, С. 6–7]. Тільки та інформація, яка пройшла низку перетворень і зафіксована в особливих символічних знакових системах – мовах – може розглядатися як знання. Таким чином, знання є системою відносин, які охоплюють відносини між знаками та іншими феноменами, між різноманітними знаковими конструкціями [33].

У такому ж напрямку проводять розділення інформації та знання в контексті освіти західні мислителі [12]. Виробництво знання ґрунтується на рефлексивній і критичній практиці пізнання, а також на перетворенні інформації [12]. Інформація набуває значення за умови її активного використання [30]. Доцільно внести уточнення щодо проблеми «знання як товару». Вартість товару в «суспільстві знань» може прирости як внаслідок застосування відомих факторів виробництва, так і за рахунок додаткових властивостей продукту та супутніх послуг, які з'являються в результаті цілеспрямованого застосування знань як нового фактору виробництва. Зазвичай подібне застосування знань відбувається у вигляді пошуку, ретельного відбору та реалізації ідей щодо покращення якості та споживчих властивостей товару, його характеристик, розширення можливостей застосування, організації доставки, збільшення гарантійних термінів тощо [21]. Одержання таких «знанневих» характеристик товару пов'язане із значними інвес-

тиціями компаній в активи, які отримали назву «невідчутних активів» [14, С. 10]. Товари з відчутною долею оновлюваних «знанневих» властивостей розраховані на глобальні ринки збуту.

Важливою рисою сучасного товарного світу «суспільства знань» є перетворення в товар особливого типу власне знання. Це пов'язано з деякими особливими властивостями знання. Згідно з традиційними уявленнями, товар – це вироблений для продажу продукт, власник якого продає його покупцю (споживачу) за ринковою ціною. Коли йдеться про товар-знання, то усталені економічні поняття – «власник», «продати», «ціна», «спожити», «капітал», «інвестиції» тощо – стосовно знань втрачають свої звичні характеристики. Нове знання не може виникнути, наприклад, на конвеєрі, а є «результатом творчої інтелектуальної діяльності окремої особистості або добре скоординованої діяльності професійних досліджень» [14, С. 10]. Однак наразі умовою й ознакою успішності передових країн є розвиток наукової інфраструктури, завдяки якій виникає можливість підтримки наукового потенціалу. Його підтримка вимагає довготривалих і значних затрат на розвиток освіти і науки, головним чином на розвиток людини та її творчих здібностей.

Суттєвими ознаками постіндустріального суспільства є створення нової інтелектуальної технології, зростання класу носіїв знання, зміна характеру праці (тип взаємодії «людина – природа» змінюються на міжособистісні взаємини), досягнення наукою своєї зрілості та створення економічної теорії інформації [4, С. 154–158]. Разом з тим необхідно зауважити, що структура інформаційного суспільства складніша, ніж структура усіх попередніх суспільств, оскільки основоположною ланкою цього суспільства є комп'ютерні комунікації, які є не самостійною виробничою одиницею, а продуктом специфічної індустрії. У цьому сенсі поняття інформаційного суспільства повинно вказувати на специфічні характеристики, які найбільш повно відображають сутність даного суспільного устрою, індустріальну основу якого влучно виразив М. Кастельс. Він вказує на «атрибут особливої форми соціальної організації, в якій створення інформації, її обробка і передача стають фундаментальними джерелами виробництва влади, завдяки виникненню в даний історичний період нових технологічних умов» [12, С. 68]. «Архімед якимось сказав: “Дайте мені точку опори, і я переверну Землю”, – міркує М. Маклюен. – Сьогодні він ткнув би пальцем у наші електричні засоби комунікації і сказав би: “Я спиратимусь на ваші очі, вуха, нерви і мозок, і світ буде обертатися в будь-якому ритмі і на будь-який лад, як тільки я забажаю”» [25, С. 81].

На даному етапі необхідним стає визначення підґрунтя нової моделі освіти, розуміння фундаментальних понять, насамперед суб'єкта освіти. «Ще нещодавно вирішити ці завдання не уявлялося можливим в силу відсутності реальних умов для їх виконання при традиційному підході до освіти, традиційних засобах навчання, в більшій мірі орієнтованих на класно-урочну систему занять» [31, С. 13]. За останні 10–15 років такі умови не створені повністю, проте створюються в країнах з різним ступенем успішності. Для розуміння нового світу, нового Універсуму, для ефективної діяльності в ньому необхідно розширити простір знання новими уявленнями, поняттями й інструментами, аналогів яких не можна знайти в існуючому знанні (наявному методологічному інструментарії), оскільки об'єкти і процеси інформаційного світу кардинально відрізняються від об'єктів і процесів, що відомі з епохи Модерну.

6.2. Людина в континуумі «віртуальної реальності»

Важливим аспектом проблеми формування та розвитку освіти є наявність «медійного простору», або «медійної епохи». Просторова орієнтація людини є її іманентною визначальною рисою, яку М. Шелер описав як тип такої «самоцентрації, що охоплює всі показники відчуттів і належні їм імпульси потягів та відносить їх до одного субстанційно впорядкованого світу» [39, С. 59]. Уміння людини субстанціоналізувати простір та відсутність у неї «порожніх форм простору і часу» є тією властивістю людини, що дає їй змогу «вживатися в конкретну актуальну дійсність» [39, С. 59]. Філософсько-антропологічні поняття стають невід'ємною складовою соціального простору людини [25, С. 31].

Таким чином, поняття простору більше не зосереджується на окремій людині та ставить на другий план філософію «чуттєвості», в якій набуває обмеженості уявлення про те, що «простір і час суть лише ... можливість розташування і послідовності речей, а поза і незалежно від них немає простору і часу» [39, С. 59]. Натомість виникає глобальний погляд на простір, в якому майбутнє постає як можливість позбавити людину її одиничної, індивідуалізованої чуттєвості, створивши умови, за яких «творчий процес пізнання буде колективно і корпоративно розширений до масштабів всього людського суспільства приблизно так само, як раніше завдяки різним засобам комунікації були розширені назовні наші відчуття і нерви» [25, С. 5].

Із середини ХХ ст. більш важливим аспектом сприйняття дійсності став соціальний простір. З урахуванням даного аспекту проблема просторовості є не лише питанням топологічних орієнтацій людини в тих можливостях, які їй пропонує глобалізований світ. Є. Г. Михайлева називає «просторовий виклик» одним із цивілізаційних викликів сучасності, який полягає у тому, що «сучасний простір, в якому соціальні суб'єкти здійснюють свою життєдіяльність, значно розширився» [27, С. 24]. Йдеться не лише про географічне розширення, а й про віртуальне. Ці два напрями розширення соціального простору спричиняють значні реформації в освіті, яка змушена існувати за умов динамічних процесів у соціальному просторі, що відбуваються на світовому рівні. Варто зазначити, що виникнення «інформаційного суспільства» співпало з процесом глобалізації, який «відобразив основні виклики світу, що стрімко змінюється: надшвидкий розвиток електронної комерції, скоординованість фінансових ринків, розвиток наднаціональних організацій, трансфер смаків» [20]. Загалом проблематика «інформаційного суспільства» перебуває у тісному взаємозв'язку з концептуальним полем глобалістики.

Водночас глобалізація породжує і основні суперечності сучасного світу: узгодження глобалізації світу й автентичності конкретної спільноти, а також узгодження технологізму віртуального простору з присутністю в ньому окремих етнічних і культурних груп, які претендують на збереження «інтимності». М. Кастельс висловлює думку про те, що «мережеві структури» є водночас засобом і наслідком глобалізації суспільства, адже «нова самобутність, спрямована в майбутнє, виникає не з колишньої самобутності громадянського суспільства, якою характеризувалася індустріальна епоха, а з розвитку сьогоденної самобутності» [13, С. 330]. Проте глобалізація не стільки формує єдиний світ, скільки приховує фрагментацію цивілізації. Негативним наслідком глобалізації стає «тоталітарне проникнення логіки глобальних фінансових ринків у всі аспекти життя» [2].

Вищезазначене проблематизує дві освітні проблеми: міграцію та віртуалізацію. Потужність міграційних процесів може мати наслідки, схожі на наслідки змін у структурі суспільства в добу Модерну, оскільки відбувається руйнування суспільних станів. Індивід у ту епоху отримав нові можливості, новий рівень свободи і нове розуміння суспільства як такого, зокрема – проблему соціальної нерівності. Одним із найбільш потужних і значимих результатів модерних трансформацій стало Просвітництво, що звеличило розум людини і надало небувалого значення загальній освіті, яка вважалася запорукою створення

суспільства рівних можливостей. Можна провести пряму аналогію між вищеописаними соціальними процесами Модерну та сучасними міграційними тенденціями. Так само, як людина здобувала свободу руху між різними соціальними стратами за допомогою власних досягнень, вона здобуває просторову свободу руху, що є «реальним засобом покращення свого рівня або якості освіти в світовому масштабі» [27, С. 24]. Дана теза виправдана і тим, що сучасності властиве стимулювання міграційних процесів, мета яких – підвищувати інтелектуальний потенціал певної спільноти або суспільства.

Міграція іноді розглядається не як фактор актуальності просторового виклику, а як чинник його подолання. Проте варто зауважити, що, коли йдеться про міграцію, визначальним фактором її можливості стає не «розмивання» просторових меж, які дають індивіду можливість зміни простору власної життєдіяльності, а саме спроба встановити такі межі. Стимулюється міграція, спрямована на підвищення інтелектуального потенціалу суспільства. Освіта в такій міграції займає місце асиміляційної платформи, в якій здійснюється закріплення індивіда за певним новим простором. І якщо ця платформа індивідом не пройдена, то соціальний простір, в який цей індивід потрапив, «стоїть перед небезпекою “внутрішнього вибуху”, як наслідку зменшення долі основних ресурсів і статусів, що є атрибутами його “корінних представників”» [27, С. 26].

Трансформація просторовості звільняє інформаційні потоки від топологічних і темпоральних обмежень, а «зникнення відстаней приводить до того, що “просторова матриця світу”, по-перше, більше не має білих плям. А, по-друге, відкриває можливість орієнтації кожній людині, незалежно від того, в якій точці глобусу він (або вона) перебуває» [3, С. 43]. Отже, поширення інформації та інформаційних технологій стають важливими ознаками «суспільства знань», «суспільства інтелекту», яке об'єднує людей у «мережі», а не спільноті.

Такі мережі схожі на «теорії угруповань» (описані Х. Л. Борхесом): «Угруповання не застигають в нерухомості, вони циркулюють на кшталт мінливого, животворного соку; ми самі, прагнучи підтримувати нейтральну рівновагу, сьогодні ввечері належимо до братства тих, хто піднімається в ліфті, а декілька хвилин по тому – до братства тих, хто спускається в метро або, з приступом клаустрофобії, зупиняється між ательє капелюхів та навчальних посібників» [5, С. 62]. Така мережа реалізується як віртуальна, оскільки постійна комунікація в інфосфері відбувається ситуативно та найчастіше закінчується із завершенням інформаційного приводу для подібної комунікації.

Вияснення сутності знаннєвого аспекту інформаційного простору вимагає розгляду проблеми віртуальності, атрибуту епохи «пост-» – постіндустріального суспільства. У даному контексті зазначимо, що ідея віртуальності має традицію дослідження у філософії – східній античній, середньовічній – в неявному або в явному вигляді як, наприклад, у схоластиці. Проте упродовж останніх двох десятиліть в науці та філософії почала активно використовуватися ідея віртуальності [6, С. 94]. Також вона реалізувалася в інших сферах людської діяльності. Це було обумовлено тим, що в другій половині ХХ ст. ідея віртуальності виникла майже одночасно (з різницею в 20 років) в декількох сферах науки і техніки (незалежних одна від одної): у квантовій фізиці, літакобудуванні, ергономіці, психології тощо. Але насамперед цей термін пов'язується з комп'ютерною технікою. Дійсно, з появою комп'ютерної техніки з'явилося поняття «віртуального об'єкта» (наприклад, «віртуальна машина», «віртуальна пам'ять»). Термін «віртуальна реальність» почав використовуватися для означення особливих комп'ютерів, які дають інтерактивне стереоскопічне зображення. У результаті широкої рекламної кампанії, спрямованої на просування віртуальних комп'ютерів на ринок, термін «віртуальна реальність» у масовій свідомості став асоціюватися саме з комп'ютерами, породивши ідею «кіберкультури». Відповідно до одного із міфів кіберкультури, термін, словосполучення «віртуальна реальність» придумав на початку 80-х рр. Ж. Ланьє [32, С. 157]. Фактично він був фундатором першої фірми, яка випускала побутові віртуальні комп'ютери, що утворювали комп'ютерну віртуальну реальність.

Потрібно враховувати, що у «віртуальних реальностях» матеріальна, речовинна субстанція замінюється відношеннями і функціями, причому опосередкованими, до яких людина залучається завдяки свідомості. Неминучим наслідком цього є непотрібність її тілесності, предметності взагалі. У віртуальній реальності матеріальні речі та тіла є завадою, вони дійсно є «нічим». Віртуальним починає також називатися все, що стосується духу, душі, свідомості. З цієї точки зору розвиток людського духу стає історією віртуальності. Поступово стає розповсюдженою точка зору, згідно з якою матеріальне інтерпретується як «вид віртуального, його константний рівень» [17, С. 22]. До речі, в американському варіанті англійської мови слово «віртуальний» стало синонімом слова «фактичний», а споживачі «віртуально-екранного світу», світу Інтернет схильні вважати його більш реальним, ніж світ традиційний.

В осмисленні даної ситуації існує багато робіт, в яких спостерігаються різні підходи – від захоплення до пропозиції опису можливості заміни матеріального віртуальним. С. С. Хоружий вважає, що віртуальність є гіпертрофією «віртуалістського світосприйняття», а глобальна трансляція та тиражування його установок слугують симптомами «енергетичного занепаду людини і світу – занепаду не кількісного, а якісного спаду формотворчої волі та здібності. В своєму розвитку вони спричиняють появу Homo virtualis, котрий прагне замкнутися в просторі віртуальної реальності, з небажанням його покидає і виробляє специфічні “віртуалістські” стереотипи поведінки і діяльності, наприклад, “віртуальна творчість”, прояви якої можна спостерігати: творчість, яка постулює, що все існує, чи то в сфері матеріальній чи духовній, є тільки віртуальність. Однак все існуюче не є віртуальність» [38, С. 67]. Проте тенденція витіснення реального віртуальним існує, хоча це не означає якусь катастрофу чи радикальну загрозу людству.

Зміст терміну «віртуальна реальність» походить від латин. *virtus* – доблесть, енергія, сила, добродієність та *realis* – дійсний, речовинний, існуючий в реальності. Як спеціальний філософський і науковий цей термін виник у 80-х рр. ХХ ст., коли у постнекласичній науці поняття об’єкта дослідження було доповнено поняттям реальності існування об’єктів, які належать до однієї і тієї ж реальності [34, С. 3–4]. Наприклад, у фізиці субстанційна речовина й енергетичне поле належать одній і тій же фізичній реальності. Але ідея віртуальності вказує на особливий тип взаємин між різнорідними об’єктами, розташовуючи їх на різних ієрархічних рівнях і визначаючи специфічні відношення між ними: породження та інтерактивності – об’єкти віртуального рівня породжуються об’єктами нижчого рівня, але, не дивлячись на свій статус породжених, взаємодіють з об’єктами реальності, що породжує, як онтологічно рівноправні. Таким чином, сукупність віртуальних об’єктів стосовно реальності, яка їх породжує, утворюють віртуальну реальність.

Необхідно зазначити, що віртуальні об’єкти існують лише актуально, тобто «тут» і «тепер», доки у реальності, що породжує, проходять процеси їх утворення. По закінченню процесу породження відповідні віртуальні об’єкти зникають. Віртуальна реальність як реальність підкоряється своїм «законам природи», вона має власні час і простір, які не зводяться до законів часу і простору реальності, що породжує, тобто «внутрішня природа» віртуальної реальності автономна. У віртуалістиці, яка займається (вивчає, досліджує) віртуа-

льними реальностями, реальність, що породжує, має назву константної реальності, оскільки стосовно віртуальної реальності існує постійно, а не актуально. Як і в схоластиці, у віртуалістиці категорія «віртуальності» вводиться через протиставлення, з одного боку, субстанціальності, а з іншого – потенційності: віртуальний об'єкт існує, хоча і не субстанціально, але реально, і водночас не потенційно, а актуально [32, С. 157].

Віртуальність та константність утворюють категоріальну опозицію, тобто є філософськими категоріями, які визначаються стосовно одна одної, аналогічно такій категоріальній опозиції, як «форма-зміст». Віртуальна реальність може породити віртуальну реальність наступного рівня, ставши стосовно неї константною реальністю. При цьому константна реальність першого рівня може «згорнутися», ставши віртуальним об'єктом нової константної реальності. Онтологічно немає обмежень на кількість рівнів ієрархії реальностей, але психологічно, тобто стосовно конкретної людини, актуально функціонують лише дві реальності n -го рівня – константна та віртуальна [32, С. 157]. Головне ж полягає в тому, що ідея віртуальності пропонує принципово нову для сучасної науки і культури парадигму мислення, в якій усвідомлюється складність влаштування світу, на відміну від ідей ньютонівської простоти, тобто класичної та навіть некласичної раціональності.

У цьому контексті категорія «віртуальність» змушує по-новому подивитись на старі уявлення, зокрема на проблему «об'єктивності» реального світу. Відомо, що коли дорослій людині вилікувати вроджену катаракту ока, тобто сліпого зробити зрячим, то в перший період він не бачить ні кольору, ні предметів, а лише більш або менш суцільну сіру пелену. І лише з часом і досвідом формується здатність бачити предмети «як вони є». Це означає, що зорова система лише надає людині сенсорні стимули, а вона сама буде з них образи предметів, а також переживання та почуття, які супроводжують сприйняття цих об'єктів: відчуття тяжкості, фактури тощо. Це означає, що образ об'єктивного світу є віртуальним, зі всіма характеристиками віртуальної реальності. Проте якщо помістити людину в умови сенсорної депривації, в яких значною мірою скорочується доступ до неї чуттєвої стимуляції від зовнішнього світу, тобто матеріалу, з якого будується віртуальний образ світу, то порушується робота психіки в цілому [32, С. 161]. Цей факт доводить, що віртуальний образ світу не може самостійно та незалежно від константної реальності існувати.

Важливим аспектом проблеми віртуальної реальності є те, що в ній образи «внутрішнього світу» нічим не відрізняються від образів зовнішнього. Якщо немає спеціальних точок (означень) – до якого світу (зовнішнього чи внутрішнього) належить образ, людині легко заплутатися, де відбулася подія: у світі, породженому самою людиною, чи зовнішньому світі, що не залежить від неї. У деяких випадках образам «внутрішнього світу» надається такий же статус реальності та існування, як і образам «зовнішнього світу». Особливо це характерно для дітей, ясновидців, фанатично віруючих, художників тощо. Насправді ж здатність розрізняти «суб'єктивне» й «об'єктивне», тобто незалежне від людини, пов'язана не з рівнем розвитку культури та людини, а з мірою, ступенем невіри людини в себе та мірою нехтування, зневаги свого внутрішнього світу. Так, сучасний європеєць, який виріс в умовах «економічної цивілізації» і живе в реаліях фінансової економіки, дуже рідко плутає віртуальне та зовнішнє не тому, що вміє їх добре розрізняти, а тому, що не надає значення всьому, що не має матеріального змісту та практичного (монетарного) значення.

Для філософії освіти і практики важливим завданням є пошук ступеня адекватності у визначеннях віртуального. Специфіка віртуального в освіті полягає в логіці руху від пізнаного до непізнаного і знову до пізнаного, від реального (осмисленого теорією та практикою) до віртуального (невідомого, незнайомого), а далі знову до реального (дійсного, видимого, зрозумілого). Відповідно до цього «віртуальне постає як трансцендентна криза еволюції, як ще не пізнана реальність» [7, С. 64]. Для характеристики віртуального це дуже важлива ознака, оскільки пізнана й освоєна практикою реальність втрачає свою віртуальність. Хоча процес віртуалізації є перманентним, ніколи не зупиняється, він завжди пов'язаний із формуванням нового, невідомого (непізнаного). Зрозуміло, що філософсько-освітня методологія у визначенні орієнтирів для пізнання постсучасної реальності не може не враховувати особливостей даного процесу.

Важливим є також асоціативність віртуального з альтернативністю щодо існуючого, сталого, відомого. Вона завжди пов'язана з розширенням предметного поля теоретичної діяльності, відображає суперечність між існуючим і тим, що стверджується.

Аргументом на користь цього доказу є технічне розуміння віртуальної реальності як штучного тримірної образно-звукового відтворення предметних форм матеріального світу у взаємодії зі свідомістю, охоплюючи її діяльність, що спрямована на стимуляцію неіснуючого, уявного. Віртуальна реальність існує до того часу, поки продукується

і сприймається суб'єктом, тобто «тут» і «тепер» [18, С. 7]. Це відрізняє її від телевізійних і комп'ютерних програм, які функціонують без реципієнта. У широкому значенні віртуальна реальність – будь-яка інтерактивність у Мережі. Віртуальні системи надають нові можливості освіти долучатися до дії, причому часто не лише в умовному просторі та світі, а й немовби в цілком реальних.

Нові підходи до освітнього процесу в контексті віртуалізації створюються завдяки застосуванню електронних практик, основою яких є Інтернет, тобто цілого спектру веб-технологій управління, логістики, маркетингу до реального матеріального виробництва, основним ресурсом якого є енергія. Але Інтернет як один із видів віртуальної реальності володіє можливістю спонтанного програмування віртуальних подій, дії зворотних зв'язків, зміни віртуального середовища у відповідь на активність користувача, усіма видами віртуальної реальності, особливо умовністю подій, які переживаються (у даному випадку в освітній діяльності). Долучення Інтернету до життєдіяльності є «синтетичним», оскільки підвладне логіці програмування, посилян, правил, встановлених як його (Інтернету) розробниками, так і провайдерами, веб-дизайнерами, модераторами. У результаті в Мережі утворюється реальність одночасно технічна та природна, публічна та персональна, яка керується людиною і незалежна від неї. «Простір Інтернету – це простір віртуального спостерігача і одночасно простір, який охоплює всіх користувачів Інтернету. Це світ особистого поля і зусиль віртуального спостерігача, його віртуальне продовження і світ дії (поля) всіх інших користувачів» [30, С. 32]. Як свого часу поява міста (урбанізація) суттєво змінила можливості та характер поведінки, а також свідомості людини, створивши зрештою економіку нового типу, з її структурним ускладненнями, так наразі відбуваються аналогічні зміни зі свідомістю і життям людини та духовно-культурним буттям завдяки Інтернету. Враховуючи даний аспект, ми не можемо говорити про «реванш» «старої філософії» над методами «нової», оскільки «інформація і знання дієві лише на основі енергії» [29, С. 8]. Очевидно, справа не в протиставленні переваг «старої» і «нової» філософії, а в пошуку конструктивної зміни духовно-культурного процесу в умовах інформаційного суспільства.

Необхідно не протиставляти, а опиратися на те, що розвиток Інтернету «зняв» проблему безпосереднього контакту більшості людей з фізичним (реальним) середовищем. Вони контактують з ним через технічні, інформаційні, сервісні системи та Інтернет, завдяки чому з'являється, на перший погляд, упевненість, що ми маємо справу з

тією ж реальністю, лише схематизованою та підлеглою іншій умовності. Це спричинило «зміни багатьох психологічних якостей особистості – психіка людини відреагувала на штучну, особливо віртуальну реальність утворенням вторинних психологічних якостей» [40, С. 53]. Тому суспільство епохи «пост-» звеличує не творців енергії та думки (знання), а володарів їхніх еквівалентів – грошей та інформації. Інформація ж легко фальсифікується, і у «віртуальному просторі панує феномен когнітивного фальшивомонетництва, дезінформації, деморалізуючої інформації, пустих текстів, вбраних в правильну грама-тичну форму» [29, С. 8], – робить невтішний висновок Л. А. Мяснікова у контексті негативного ставлення та взагалі несприйняття всього, що пов'язано з Постмодерном і проблемою нової, зокрема віртуальної, реальності та Інтернету.

Насправді в комп'ютері та Інтернеті людина нагадує деміурга: на очах творить, конструює цілі світи. Наприклад, індивід для вирішення конкретної економічної задачі задумав створити масив інформації та обговорити її зі своїми віртуальними колегами. Він знаходить відповідні сайти, рухається за гіперпосиланнями або, якщо ці сайти його не задовольняють, звертається до пошукових систем, потім організовує Інтернет-конференцію, ставить на обговорення своє питання та демонструє зібрану інформацію, формулює проблему, тези, висуває гіпотези, отримує заперечення тощо. Тим самим індивід живе, мислить та спілкується у світі, який заданий тестами, програмами, рухом (пошуком) в Інтернеті. Але водночас цей світ природний, який дещо збільшує ефективність діяльності індивіда, надаючи йому незвичайні можливості. «В цьому смислі Інтернет зовсім не паралельна відображаюча реальність, а породжуюча новий віртуальний і реальний світ» [30, С. 33], – зазначає В. М. Розін. Власне, завжди новий семіозис (особлива знакова система) створює і нові можливості, а інколи і нову соціальну реальність.

Зважаючи на вищезазначене, не варто драматизувати ситуацію та стверджувати про втрату віри як основної структури психіки людини в епоху «пост-», еквівалентом якої тепер начебто виступає «лицедійство», а лозунг романтиків «бути, а не видаватися» змінюється лозунгом циніків «здаватися, а не бути». «Світ постмодерну, – продовжує зазначену тему Л. А. Мяснікова, – з його віртуальним простором все більше стає світом еквівалентів реальності, симулякрів, світом генерування еквівалентами реальних цінностей центрального світу. По суті справи відбувається спрощення, формалізація цивілізації, яка перемелює реальні досягнення Нового часу і смислово пустоту симулякрів» [29, С. 8].

Варто усвідомлювати, що людина (отже, і суспільство, цивілізація) – це «семіотична, культурна істота і її зміна обумовлена, зокрема, зміною типів культури і семіозису. В даний час людина проходить саме таку трансформацію, пов'язану з формуванням Інтернету» [30, С. 33]. Про це говорить також і А. С. Гальчинський, пов'язуючи «процес дематеріалізації» із зростанням духовної активності людини, відродженням ідей гуманізму, інтелектуалізації суспільних процесів. «Відбувається заміщення традиційних для нас об'єктів реальної дійсності штучними образами (віртуальними цінностями), які найчастіше є їхніми символами. Саме в цьому сенсі віртуальна економіка, що формується в межах кібернетичного простору, підпорядковує свої функціональні механізми електронним технологіям» [7, С. 66], – наголошує вчений. Те ж стосується й освіти, культури, філософії тощо.

Світовий простір, віртуальний за своїми функціями, неухильно перетворюється у глобальний світ транснаціональних корпорацій (ТНК), що має мережеву структуру. Така структура може бути матеріальною або мати характер віртуальної компанії. Формування цього світу відбувалося одночасно з інтенсивною мережевою інформатизацією суспільства, розвиток цих процесів має взаємодоповнювальний характер. Фізичною основою такої інформатизації є глобальні комунікативні системи, насамперед Інтернет [28, С. 38–41], які утворюють світовий віртуальний кіберпростір. Створення інформаційної парадигми спричиняє утворення «людино-машинного суспільства» зі своїм простором-часом і новою п'ятою інформаційною координатою (поряд з трьома просторовими і однією часовою). Людино-мережеві комплекси цього суспільства забезпечують операційну діяльність і в реальному масштабі часу, незалежно від географічного положення об'єкта управління, що створює об'єктивні умови для глобальної корпоративізації економіки [29, С. 9], а також інтернетизації населення.

Особливою формою мережевої несвободи як структурної, так і електронної постає розвиток інформаційних метатехнологій, тобто технологій, які роблять користувача повністю залежним від їх розробника (власника). Розвиток метатехнологій – одна з основних рис постіндустріального суспільства. Прикладом метатехнологій є електронний ринок і ліквідація наявних (налових) грошей (перехід на електронні та чекові); глобальні системи зв'язку, які мають одного власника та дозволяють контролювати всі повідомлення; корпоративні системи управління, орієнтовані на систему цінностей країни-розробника; технології рефлексивного управління та формування масової свідомості [8, С. 43]. До вищезазначеного списку також можна

додати: людина-світ-знання, оскільки останнє є «визначальним у житті сучасної людини» [29, С. 9].

Зазначимо, що існування людини в подібних мережах та умови існування інфосфери нівелюють або навіть відмінюють соціальну стратифікацію. Інформація настільки доступна, що представники усіх соціальних верств «розмовляють однією мовою». Це змінює і освітні умови стратифікації – «володіння» інформацією є специфічним, має безпосередній «економічний підтекст» [19, С. 18]. Як зауважив Д. Белл, «промислові товари виробляються у вигляді окремих одиниць, які можна розпізнати, вони обмінюються і продаються, споживаються і використовуються, – як батон хліба або автомобіль» [4, С. 151]. Людина купує у продавця товар і вступає у фізичне володіння ним. Обмін регулюється правовими нормами договору. Інформація і знання не споживаються і не «витрачаються». «Знання – суспільний продукт, і його витрати, ціна і вартість сильно відрізняються від відповідних показників промислових товарів» [4, С. 151].

Як тільки знання як суспільний продукт стає енергетичним рушієм суспільства, суспільний простір припиняє бути приватним. «Для індивіда суспільний простір виявляється не більше, ніж велетенським екраном, на який проектуються приватні проблеми, не припиняючи, навіть будучи збільшеними на екрані, бути приватними» [2, С. 136], – стверджує З. Бауман. Отже, існування індивіда у даному просторовому полі призводить до того, що індивіди з нього «повертаються зміцнілими у своїй *de jure* індивідуальності і переконаними, що спосіб, яким вони на самоті вирішують свої справи, точно такий же, як і в інших, схожих на них індивідів, і що вони, так само, як й інші, припускають промахи та зіштовхуються з поразками» [2, С. 136]. Таким чином, комунікативні зв'язки між людьми на підставі всезагальної гегемонії «осуспільнених знань» здобувають нову приватність, що стає одиничним випадком певної загальної приватності. Це позбавляє освіту так званої «виховної» функції, яка за умов всезагальності приватної сфери стає нездійсненною. Разом з тим це ставить для освіти завдання орієнтуватися не на виховання, яке найпростішим чином зводилося до створення морально-ціннісних орієнтацій індивіда, а на інтелект, що здатний автономно орієнтуватися на загальноприйняті цінності, чинити опір шаблонності, а також самостійно самовизначатися. Це особливо актуально з врахуванням того, що постіндустріальне суспільство є «комунальним суспільством» (Д. Белл), тобто рішення в ньому приймає не окремих індивід, а спільнота.

Просторовий критерій стає передовим в «інформаційному суспільстві» у зв'язку з тим, що світ стає віртуальним – інформаційні мережі стають важливою частиною комунікаційних механізмів і, зрештою, життєдіяльності людини в цілому. І хоча інформаційні мережі існують давно – у вигляді телеграфу, телефону тощо, – зміна просторово-часового світобачення сучасної людини відбувається лише з появою єдиної глобальної мережі, яка стає не лише засобом доставки чи трансляції інформації, але й залучається до всіх соціальних сфер. Як констатує М. Кастельс, «якщо інформаційна технологія – це нинішній еквівалент електрики в епоху індустріалізації, то сучасний Інтернет можна було б віднести до енергетичної системи та електродвигуна, тому що він здатний поставляти “інформаційну енергію” для будь-яких сфер людської діяльності» [11, С. 8].

Таким чином, з інформаційної точки зору просторова визначеність світу змінюється із набуттям більш глобальних взаємозв'язків. Людина здобуває можливість, з одного боку, по-новому сприймати його цілісність і об'ємність, а з іншого – його об'єм зменшується. «Відстані вже не видаються такими великими, як раніше, і в меншій мірі розділяють людей завдяки їх новій можливості спілкуватися. Та і поняття часу в інформаційному суспільстві дещо змінюється, точніше – змінюється його психологічне сприйняття – час наче стає більш динамічним» [22].

Разом з тим долання просторовості не є безумовним. Навіть використання (не кажучи вже про продукування) інтелектомістких і/або наукоємних інформаційних технологій можливе лише у таких суспільствах, де вже наявний високий рівень знань, який зазвичай може формуватися лише за умови наявності системи освіти високого рівня.

Проблема освіти в умовах нового соціального Універсуму постає із надшироких можливостей інформаційних технологій в освіті. Вони обумовлюють нову модель освіти, що не обмежена просторовими, часовими та інституціональними межами. Нові форми освітніх практик не відповідають традиційній схемі навчання, відтепер когнітивні можливості масової інформації унеможливають завершений освітній процес. Тому постійний розвиток інформацій вимагає безперервного навчання не лише в межах освітніх інститутів, але й соціальних інститутів загалом.

6.3. Синергія філософсько-освітніх практик в інноваціях технологічного прогресу

Інформаційне суспільство зумовлює зміну пізнавальної ситуації в науці, яка починає здобувати надмірну предметну різноманітність, пов'язану з неосяжною кількістю інформаційних потоків та з тим, що знання набуває нового значення в постіндустріальному суспільстві. Нові інформаційні та телекомунікаційні технології спричинили появу нових методів пізнання і спілкування, суттєво оновили дослідницький арсенал, спрямований на вивчення природи, культури, суспільства. Суттєво змінилися уявлення про способи здобування, збереження, трансформації та ретрансляції інформації, змінився взаємозв'язок вербальних, візуальних, аудіальних, кінестатичних способів кодування і репрезентації знань.

Прагматичний підхід до знань в сучасних технологічно розвинених регіонах світу утворився в результаті формування масової настанови на утилізацію науки з боку держави і великих бізнес-корпорацій. «При активному інвестуванні держави складалася технологічна орієнтація науки, праця і технології стали об'єктом вивчення, корпоративний бізнес проявляв все більшу зацікавленість в прикладних професіях, в методах ефективності використаної праці і технологій» [15, С. 33–34]. Таким є результат розвитку та втілення в життя досягнень інформаційного суспільства.

Філософське осягнення науки і техніки на даному етапі набуває окремого статусу, пов'язаного з переоцінкою їх місця в системі аксіологічних координат соціуму. Інформаційне суспільство постає як «онауковлене» (Ю. Габермас), тобто наука в ньому визначається засадничим чинником економічних і політичних процесів. Адже і наука, і техніка відіграють регулятивну роль життєдіяльності соціуму, отже, мають і політичне значення. Таким чином, вони вимагають як окремого філософського розгляду, так і контекстуального – в усіх галузях знання, а особливо – у філософії освіти, а також під час досліджень новітніх стратегій педагогічного мислення, створення в межах освітнього поля таких засновків міркувань про сутність, зміст і мету освіти, які уможливають реалізацію її інноваційності, зокрема впровадження та застосування у суспільствах з визначеним (високим або низьким) рівнем використання інформаційних технологій. Вони визначають залучення особистості до світу артефактів, які вона використовує, та умови існування в цьому світі.

Необхідність постановки питання про техніку в межах філософії освіти зумовлена здобуттям нею особливого, безпрецедентного статусу. Техніка стає основною проблемою філософського мислення. «Сьогодні вже не політика, а техніка є нашим спільним фатумом, і філософія, яка лишається осторонь викликів, понад те, долі нашої доби, не може бути справжньою філософією» [9, С. 104–105], – зауважує В. Гьосле.

Необхідно окреслити межі значення, в якому вживається поняття «техніка». Адже її можна розглядати у широкому сенсі, як «методично контрольовану суб'єктом діяльність, спрямовану на досягнення певної мети» [9, С. 101], або ж у більш вузькому значенні, коли техніка «пов'язується з цілераціональною дією, спрямованою на перетворення природної речовини або енергії та продукування й застосування таких предметів, як знаряддя, пристрої, машини абощо» [9, С. 101]. Тобто в першому значенні технікою може бути названа будь-яка практика (приклади В. Гьосле – дипломатія або поезія), а в другому йдеться про ті артефакти, які становлять значну предметну частину життєсвіту людини. Освітні стратегії у їхньому співвідношенні з технікою можна розглядати з обох вказаних позицій, адже реалії застосування інформаційних технологій іманентно охоплюють уявлення про техніку і як про певну практику (наприклад, способи користування інформацією). Проте для філософсько-освітнього дослідження більш актуальним наразі, безумовно, є друге значення.

Зауважимо, що вплив техніки на освітній процес не обмежується проблемою інноваційності освіти. Не менш важливим є мікрорівень даної проблеми: йдеться про спосіб сприйняття освіти через технічні засоби, опредметнення власної творчості через технічні артефакти, зміну способів сприйняття інформації зі зміною технічних засобів сприйняття тощо. Зрештою, процес «конструювання» власної особистості, своїх творчих здібностей завдяки техніці описав М. Маклюен: «Уява – це те, що створює пропорційність між почуттями і здібностями людини в тому випадку, якщо вони не втілені і не здобули зовнішньої форми в матеріальних технологіях. Якщо ж це відбувається, то кожне почуття або здібність перетворюються в замкнену систему» [24, С. 358]. Таке судження вказує на амбівалентність наслідків технічної діяльності людини. З одного боку, саме технічна діяльність, спрямована на перетворення здібностей людини на артефакти, дає можливість розвивати та укорінювати в культурі творчі надбання людства, створювати умови для введення наукових інновацій в освіту, здійснювати її прогресивну реформацію. З другого боку, виникає

«небезпека інструменталізації іншого суб'єкта (редукції його до простого об'єкта)» [9, С. 104–105]. Тобто технічна діяльність деперсоналізує світ і, відповідно, позбавляє освіту однієї з її функцій – виховної.

Поступове вилучення з освіти виховної функції змінює й цілісне уявлення про освіту та її роль в суспільстві. Адже якщо з інновацією пов'язується насамперед сучасна наука, то освіта, безперечно, постає цінністю, якщо асоціюється з традицією. Таким чином, інновація, стаючи парадигмальною настановою сучасності, долає дихотомію «традиція/новація» і стає умовою існування традиції. Адже традиція у сучасному науковому дискурсі є не «чистою» передачею історичної інформації, а її інтерпретацією. Проте ще існує упередженість стосовно традиційності освітньої сфери. Освіта розглядається як осередок усього традиційного. До того ж однією з її функцій визнається формування аксіологічних орієнтирів особистості. Це не заважає впровадженню новачій в освітню сферу, проте і не сприяє їм. Адже розвиток інноваційних напрямів у формах освіти (техніка змінює форми освітніх процесів безпосередньо, у той час як зміна змісту освіти виступає вже логічним наслідком таких перетворень) ставить питання про доцільність подібних завдань. І пов'язано це насамперед із реаліями інформаційного суспільства. Збільшення потоків інформації, в яких живе (і навіть непогано орієнтується) сучасна людина ставить питання про спроможність освіти створювати ті чи інші аксіологічні орієнтири певним окремим способом. Фактично, єдина закладена в освіті можливість формування ціннісної основи сучасної особистості ґрунтується на сократівській тезі: «Хто розумний, той добрий». Тобто освіта надає знання, вона створює певне поле досвіду, а також комунікативне середовище. Проте вона здебільшого не в силі впливати на вибір життєвих альтернатив, у зв'язку з колосальною множинністю інформаційних потоків, які формують «життєве поле» людини.

Особливість техніки полягає в тому, що вона впливає на формування картини світу окремої особистості. Проте вона не існує автономно, а є формою втілення наукових інновацій. Зазначимо, що традиційно освіта розглядається як адресат науки, що дає право дослідити умови інновацій в освіті з огляду на науку.

Для визначення місця науки в інформаційному середовищі та її фактичної ролі в освіті проведемо реконструкцію поглядів Ю. Габермаса на зазначену проблему. Осмислюючи раціоналізацію сучасного суспільства, філософ звертає увагу на специфічний стан науки у ньому. Її розвиток здійснюється «в межах методологічної системи

зв'язків, що відображають трансцендентальний принцип можливого технічного розпорядження» [36, С. 79]. Тому сучасна наука спрямована на знання, яке є «технічно застосовуваним» (Ю. Габермас), а регулюється такий процес економікою – основною сучасною сферою діяльності. Економіку прагне регулювати державне втручання. Зрештою, це призводить до низки наслідків. По-перше, вищеописана взаємозалежність науки і техніки посилюється, а тому наука стає виробничою силою і, відповідно, бере участь у легітимності володарювання. По-друге, крах ідеології «справедливого обміну» (Ю. Габермас посилається на поняття К. Маркса) усуває можливість критики системи влади через виробничі стосунки. Ідеологія «вільного обміну» замінюється так званою програмою «відшкодування збитків», що «поєднує момент буржуазної ідеології успіху (в якій присвоєння статусу в залежності від індивідуального успіху зміщується, все ж таки, з ринку в бік системи освіти) з гарантією мінімуму основних благ» [36, С. 84], що й вимагає втручання держави. По-третє, коли діяльність держави спрямовується на стабільність та зростання економічної системи, політика починає орієнтуватися на усунення дисфункцій системи, а тому не реалізує практичних цілей, а вирішує технічні питання. Оскільки така функція держави стає причиною деполітизації мас, виникає питання про усвідомлення самими масами цієї деполітизації. А це відбувається завдяки тому, що «техніка і наука переймають також і роль ідеології» [36, С. 87]. Таким чином, сучасне суспільство характеризується Ю. Габермасом як «онауковлене», а техніка стає формою реалізації науки, що і спонукає орієнтацію науки на цілерациональність.

Загальна переорієнтація суспільства в економічній і політичній сферах створює нові форми взаємодії науки та освіти. Остання починає не обмежуватися ціннісними проблемами, вона втрачає свою центральну орієнтацію на виховання особистості, набуває більш глобального сенсу. Адже «відносини між технічним прогресом і соціальним життєвим світом, а також трансляція наукової інформації в практичну свідомість не є справою особистої освіти» [37, С. 117–135], – наголошує Ю. Габермас.

Важливим є те, що спрямованість науки на економічну сферу, регульовану «онауковленою політикою», знаходить і нового адресата – і це вже не всебічно освічена людина. Тобто не «людина Просвітництва», яка визначає розум самоцінністю, а людина, для якої розум є інструментом для досягнення власної мети. Відомо, що сучасний науковець не стільки орієнтований на творення універсальних

світоглядних засад, скільки на вирішення вузьких наукових завдань, метою яких є перехід зі сфери новації (винаходу) у сферу інновації (впровадження). Така орієнтація позбавляє науку необхідності бути тісно пов'язаною з освітньою сферою, оскільки основою наукової діяльності є можливість її безпосереднього «технічного» застосування (тобто впровадження вирішених наукових завдань у сферу споживання). А це призводить до таких наслідків: по-перше, до того, що інформація виходить за межі наукової сфери лише в узагальненому вигляді, а інформаційний простір самої науки стає замкнутим; по-друге, відбувається переоцінка значення освіти, і це пов'язано з тим, що навчальна аудиторія припиняє бути адресатом наукового винаходу. Це, фактично, позбавляє науку ролі суспільної практики, оскільки освіта стає узагальненою, а її наукознавча основа – формалізованою. Ця проблема поглиблюється до стану кризи завдяки постійній інтенсифікації освіти, що є насамперед наслідком пошуків нових способів реалізації конкурентоспроможності тих чи інших освітніх проектів.

Зауважимо, що вищезазначені тенденції повинні бути враховані філософією освіти при осмисленні двох питань. Перше – загальне: яке місце посідає освіта у її взаємозв'язку з наукою тоді, коли вона ризикує втратити власний статус ретранслятора наукових новацій? Друге: яким чином освіта може бути інноваційною за умов інструментальної цілерациональності сучасної науки?

Пошук відповідей на ці питання повинен передбачати усвідомлення і навіть укорінення у філософсько-освітніх розвідках декількох принципових позицій, які повинні бути основоположними для розгляду проблеми інновації у науці. У даному контексті взаємозв'язок освіти та науки можна висвітлити через їх співвідношення з економікою, політикою, зрештою – через їх узагальнене сприйняття масовою свідомістю. Вияв прерогатив філософсько-освітнього дослідження наведених питань розкривається низкою важливих положень, які, на нашу думку, повинні стати мисленневими основами при будь-яких реформаціях у педагогічній та освітній сферах.

Першою основою таких розвідок є теза про те, що наука на даному етапі повністю спрямована на інноваційну сферу, яка стає фактично провідною сферою розвитку інформаційного суспільства. Наслідком є те, що науковець набуває кардинально відмінного статусу, ніж освітянин. Він займає особливе місце в соціальній структурі суспільства. «Раніше політик міг бути більш значимим, ніж спеціаліст, оскільки останній лише знав і планував те, що здійснював політик. Однак зараз все виглядає, скоріше, прямо протилежним чином, в тій мірі, в якій

спеціаліст вміє вираховувати те, що приписує логіка існуючих відносин, у той час як політик відстоює в суперечливих випадках позиції, для яких не існує інстанцій земного розуму» [37, С. 140].

З вищезазначеного можна зробити висновок про необхідність переосмислення наслідків інноваційної спрямованості в науці, властивої саме сучасному інформаційному суспільству: інноваційна забезпеченість наукового продукту часто є вищою, ніж його справжня наукова значимість. Остання замінюється суспільною, а це зумовлено саме оцінюванням репутації, інакше кажучи – формальною довірою до науковця чи наукового осередку, які пропонують дану продукцію.

Друга основа пов'язана з переоцінкою культурної значимості наукового продукту. Як зазначає Г. Люббе, «разом з “онауковленням” нашої культури та успіхами науки, які в цьому виражаються, падає культурна значимість наукових уявлень про світ» [23]. Це спричинено, по-перше, недоступністю для широкої аудиторії конкретних наукових результатів внаслідок вузької сфери діяльності науковців, спеціалізації та диференціації; по-друге, знеціненням культурної значимості наукових знань про світ завдяки надмірній популяризації таких знань; по-третє, несумісністю життєвих практик з вузькоспеціалізованими уявленнями про світ.

Потрібно виокремити ще одну тезу, яка, на нашу думку, і зумовлює сучасну ситуацію розведення науки та освіти у принципово різні сфери. Враховуючи те, що політика наразі «онауковлена», зазначимо, що освіта переважно чітко детермінується державними регулятивами, тобто в певному значенні є політизованою. Це виправдано, оскільки загальна освіта є умовою єдності та консолідації суспільства. Для того, щоб суспільство мало загальну основу, повинен бути певний загальний для всіх інтелектуальний досвід. Разом з тим зв'язок між наукою та освітою втрачає безпосередність – на даний час він є опосередкованим. Політика шукає власної легітимності та підтримки у масах, що може вплинути (і впливає) на зміст освіти. У той час, як наука «живе окремим життям», вона регулюється економічними потребами, а тому самостійно впливає на політику. Завдяки цьому наука перестає бути епістемологічним орієнтиром для освіти.

Інформаційний образ дійсності створив ситуацію, у якій освіта починає втрачати свою основну мету – створювати діапазон, широту мислення. Освіта все більше спрямовується на набуття точного знання та здобування вузької спеціалізації. Проте ми маємо справу, знову ж таки, з внутрішньою суперечливістю даного процесу, адже в інформаційному суспільстві знання є відкритим і доступним. Отже,

формування світоглядних засад є процесом складним, але значущим. Більш вагомим і необхідним для освіти було б введення людини в певний предметний простір, в якому вона могла б орієнтуватися відповідно до власних потреб та інтересів. Проте «формалізована» людина позбавлена світоглядно-духовних інтересів, тому часто в інноваційному процесі засвоює лише другу його частину – необхідність поширення певної ідеї, але не її створення. Виникає ситуація, в якій людина не ставиться до власної роботи як до творчої, оскільки, будучи позбавленою широти і глибини мислення, не охоплюючи цілісного процесу, вона здатна лише до механічного виконання певних дій, а не до проникнення в їх сутність. Власне, це свідчить про те, що потрібно переосмислити роль освіти у суспільстві.

Сучасна освіта перебуває у стані системної кризи, вихід з якої є можливим за умови її пристосування до динаміки і відкритості сучасного інформаційного «суспільства знань». Поняття «інформаційне суспільство» відображає окремий аспект розгляду постіндустріального суспільства, перехід до якого відбувається через інформаційну революцію. Ознаками такої революції є створення та масове поширення комп'ютерів, велетенських автоматизованих баз даних і знань, а також створення швидкісних трансконтинентальних комунікативних мереж. Інформаційна революція завдяки оптимізації та універсалізації відкриває доступ до знань та інформації. Інформація починає набувати вирішального значення в масштабах всієї цивілізації, створює нові виміри глобалізації, чого досі людство не знало, нову просторовість буття.

Нова просторовість вводить в систему освіти проблему міграції та проблему віртуалізації. Стимулюється міграція, спрямована на підвищення інтелектуального потенціалу суспільства. Освіта в такій міграції займає місце асиміляційної платформи, в якій здійснюється закріплення індивіда за певним новим простором.

Просторовий критерій стає основним в інформаційному суспільстві у зв'язку з перетворенням світу у віртуальний. Інформаційні мережі стають важливою частиною комунікаційних механізмів і життєдіяльності людини загалом. Освіта в умовах нового соціального простору не обмежена просторовими, часовими та інституціональними межами. Нові форми освітніх практик у контексті постійного розвитку інформації вимагають безперервного навчання у межах як освітніх, так і соціальних інститутів у цілому.

Отже, можна зробити висновок, що переведення інновації в розряд парадигмальної настанови сучасної освіти свідчить про перевагу тех-

нологічного та технічного прогресу перед гуманітарним знанням. Завдяки цьому освіта починає втрачати свою основну мету – формувати широту мислення – та все більше спрямовується на одержання точного знання і вузької спеціалізації. Виникає ситуація, в якій людина, позбавлена широти мислення, здатна лише до механічного виконання певних дій, але не до їх осмислення. Така обставина актуалізує проблему переосмислення взаємозв'язку науки, техніки, інформації та освіти в сучасному суспільстві.

Література

1. *Абдеев Р. Ф.* Философия информационной цивилизации / Р. Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество / З. Бауман; Пер. с англ.; Подред. В. Л. Иноземцева; Центр исслед. постиндустр. о-ва, журн. «Свободная мысль». – М.: Логос, 2005. – 390 с.
3. *Бек У.* Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек; Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; Общ. ред. и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
4. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Образец социального прогнозирования / Д. Белл. – М.: Академия, 2001. – 578 с.
5. *Борхес Х. Л.* Теория группировок / Х. Л. Борхес, А. Б. Касарес // Хроники Бустоса Домека. – СПб.: Кристалл, 2002. – 160 с.
6. *Виртуальная реальность как феномен науки, техники и культуры: Сборник статей / Отв. ред. Е. А. Шаповалов.* – СПб.: СПБ ГАК, 1996. – 94 с.
7. *Гальчинський А. С.* Економічна методологія. Логіка оновлення: Курс лекцій / А. С. Гальчинський. – К.: Адеф-Україна, 2010. – 572 с.
8. *Гранин Ю.* Что впереди / Ю. Гранин // Свободная мысль. – XXI. – 1999. – № 9. – С. 43.
9. *Гьосле В.* Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле; Пер. з нім., примітки та післямова А. Єрмоленка. – К.: Лібра, 2003. – 248 с.
10. *Карпов А. О.* Современная теория научного образования: проблемы становления / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 15–24.
11. *Кастельс М.* Галактика Интернет / М. Кастельс. – Екатеринбург: У-Фактория (при участии издательства Гуманитарного университета), 2004. – 328 с.

12. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; Пер. с англ.; Под. науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

13. *Кастельс М.* Могущество самобытности / М. Кастельс; Под ред. В. Л. Иноземцева // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология. – М.: Academia, 1999. – 640 с.

14. *Колесов В. П.* К экономике знаний / В. П. Колесов // Экономика знаний: Монография / Отв. ред. д-р экон. наук, проф. В. П. Колесов. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 432 с.

15. *Колпаков В. А.* Общество знания. Опыт философско-методологического анализа / В. А. Колпаков // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 31–44.

16. *Костина А. В.* Теоретические проблемы современной культурологии: идеи, концепции, методы, исследование / А. В. Костина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 288 с.

17. *Кутырев В. А.* Оправдание бытия (явление нигитологии и его критика) / В. А. Кутырев // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – С. 15–32.

18. *Кутырев В. А.* Философия иного, или небытийный смысл трансмодернизма / В. А. Кутырев // Вопросы философии. – 2005. – № 12. – С. 3–19.

19. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар; Пер. с фр. Н. А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии. – СПб.: Алетейя, 1988. – 160 с.

20. *Лукина Н. П.* Информационное общество: состояние и перспективы социально-философского исследования / Н. П. Лукина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://huminf.tsu.ru/e-journal/magazine/1/lukina.htm>

21. *Лукина Н. П.* Образ науки информационного общества: опыт рефлексии / Н. П. Лукина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://humint.tsu.rufe-journal/magazine/5/luk.htm>

22. *Лукиных Т. Н.* Информационные революции и их роль в развитии общества / Т. Н. Лукиных, Т. Г. Можаяева // Гуманитарная информатика. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://huminf.tsu.ru/e-journal/magazine/3/luk_moz.htm

23. *Люббе Г.* Наука и религия после Просвещения: об утрате культурной значимости научных представлений о мире / Г. Люббе. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000045/index.shtml>

24. *Маклюэн М.* Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры / М. Маклюэн; Пер. с англ. А. Юдина. – М.: Жуковский: Канон-пресс-Ц; Кучково поле, 2003. – 464 с.

25. *Маклюэн М.* Понимание медиа: Внешние расширения человека / М. Маклюэн; Пер. с англ. М.: Жуковский: КАНОН-Пресс-Ц, Кучково Поле, 2003. – 462 с.

26. *Микешина Л. А.* Философия науки: Общие проблемы познания. Методология естественных и гуманитарных наук: Хрестоматия / Л. А. Микешина; Отв. ред.-сост. Л. А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 992 с.

27. *Михайлова Е. Г.* Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений: Монография / Е. Г. Михайлова; Народная украинская академия. – Х.: Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

28. *Мясникова Л. А.* Информатизация по Internet / Л. А. Мясникова // РИСК. – 1996. – № 8–9. – С. 38–41.

29. *Мясникова Л. А.* Экономика постмодерна и отношения собственности / Л. А. Мясникова // Вопросы философии. – 2002. – № 7. – С. 5–16.

30. Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре // Вопросы философии. – М.: Научно-информационный сборник, 2003. – № 12. – С. 5–52.

31. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева [и др.] / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

32. *Носов Н. А.* Виртуальная реальность / Н. А. Носов // Вопросы философии. – 1999. – № 10. – С. 152–164.

33. *Ракитов А. И.* Информация, наука, технология в глобальных исторических измерениях / А. И. Ракитов. – М.: ИНИОНРАН, Центр ИСТИНА, 1998. – 104 с.

34. *Рейман Л. Д.* Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении / Л. Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 3–9.

35. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас; Пер. с нем., под. ред. Д. В. Складнева; Послесл. Б. В. Маркова. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.

36. *Хабермас Ю.* Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас // Техника и наука как «идеология». – М.: Праксис, 2007. – 208 с.

37. *Хабермас Ю.* Технический прогресс и социальный жизненный мир / Ю. Хабермас // Техника и наука как «идеология». – М.: Праксис, 2007. – С. 127–128.

38. *Хоружий С. С.* Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности / С. С. Хоружий // Вопросы философии. – 1997. – № 6. – С. 67.

39. Шелер М. Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – 552 с.

40. Юрьев А. Вместо разума – информация, вместо веры – лицедейство, вместо воли – деньги / А. Юрьев // МОСТ. – 2000. – № 40. – С. 53–57.

РОЗДІЛ 7

НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ У ПОСТНЕКЛАСИЧНІЙ РАЦІОНАЛЬНОСТІ: ДОСВІД КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Пошук смислу в онтологічних, лінгвістичних і гносеологічних контекстах супроводжує кожний тип наукової раціональності. Розкриття сутності феноменів і явищ, набування ними антропологічної цінності відіграють важливу роль у мисленні. Проте сучасна епоха, що орієнтується не на первинність сенсу, а на множинність інтерпретацій, значно ускладнює дане філософське та світоглядне завдання. Дослідники приходять до іронічного висновку, що чим невизначеніші об'єкти наукового пошуку, чим більш складна мова, якою вони описуються, тим важливіше значення вони мають у науковій розвідці. Разом із тим стародавня китайська приказка стверджує: найтемніше – під ліхтарем. Невизначеність, що в традиційному домодерному та модерному мисленні не виходила на авансцену філософських розвідок і була антиподом екзегези, ясності, виразності, очевидності, неочікувано стає самодостатнім явищем, охоплюючи практично всю культуру. Хаос, що відображає невизначеність найрізноманітніших систем, неочікувано охоплює, у тому числі, й компендіум наукових знань. Освіта в таких умовах опиняється у складному становищі: традиційно займаючи роль ретранслятора знань та ставлячи амбіційні цілі щодо формування особистості, вона втрачає власний сенс в умовах постмодерної аморфності. Інтенсифікуються пошуки альтернатив

щодо цілей освіти, ставиться питання про побудову освітніх проєктів, які б поєднували в собі цінності традиції та новації в умовах виникнення нових буттєвих реалій.

7.1. Невизначеність освіти в трансформаціях суспільства і мислення

У найширшому сенсі невизначеність – це недостатність інформації про певний об'єкт або явище, відсутність знання про можливі альтернативи, наслідки та причинно-наслідкові зв'язки. Стан невизначеності – це стан відсутності впорядкованості: на зміну принципу детермінізму та визначеності, що ствердився завдяки позитивізму, приходять принцип невизначеності, біфуркації як одного з факторів розвитку. Пошук «рівноваги» примушує дослідників шукати компроміс в описі суспільства. Невизначеність продукується особливими біфуркаційними механізмами. При цьому роль біфуркаційних механізмів і невизначеності як продукту їх функціонування полягає в забезпеченні «тенденції до змін в системі, що розвивається, в періоди різких змін і криз» [14]. Таким чином, у контексті соціальних систем і системи освіти невизначеність має темпоральну й епістемологічну характеристики. Темпоральна характеристика полягає у відсутності знання про виразні характеристики системи у майбутньому. Натомість епістемологічна складова акцентує увагу на неможливості в умовах нерівноваги системи поставити чітку ціль розвитку системи.

У даному контексті зазначимо, що на сьогоднішній день невизначеність розглядається переважно як характеристика постмодерного становища суспільства та людини. Так, У. Еко наводить наступний приклад: «Філософія Бертрана Рассела не породила стільки інтерпретацій, скільки філософія Гайдеггера. Чому? Тому що Рассел повністю зрозумілий, тоді як Гайдеггер темний. Я не стверджую, що один був правий, а інший неправий. Щодо мене, то я не довіряю обом. Але коли Рассел говорить нісенітницю, він говорить це ясно, а коли Гайдеггер промовляє якусь банальність, нам складно це помітити. Отже, щоб залишитися в історії, щоб не канути в небуття, потрібно виражатися темно. Про це знав вже Геракліт ...» [21, С. 160–161]. Як бачимо, невизначеність є невід'ємним елементом культури – вона породжує «лабіринти» інтерпретацій і, по суті, дає поштовх до впорядкування світу культури (що є класичним науковим завданням). При цьому протиставлення визначеності модерну та невизначеності постмодер-

ну є засадничою проблемою сучасності, а саме – проблемою взаємозв'язку світу раціонального та світу нового, в якому раціональність відходить на другий план. «Епоха невизначеності», «прірва невизначеності», навіть дещо тавтологічний «хаос невизначеності» – це поняття, які відображають символи сучасної культури, що пронизує людське буття.

Погодимось з тим, що «невизначеність і навіть свідомо всеїдність і «всезмішання» – характерні прикмети часу. Ситуація невизначеності й свідомо неусувної двозначності складає характерну рису постмодерністської свідомості. Але це не класична «нешасна свідомість», яка знала про свою само розірваність й трагічно переживала її. Схоже, що постмодерністська свідомість – це щаслива «нешасна свідомість», яка свою надірваність приймає легко (take it easy – типовий вираз епохи). Людина постмодерна, тим не менш, перш за все розгублена. Вона ні в чому не впевнена по-справжньому. І менш за все у собі самій. Звідси вимучена легкість і веселість, іронія і самовисміювання, хоча ситуація вкрай серйозна: адже захитались самі уявлення людини про істину й смисл» [7]. Отже, невизначеність – це характеристика постмодерної культури, що стала її атрибутивною ознакою та не несе виразно негативних конотацій, скоріше всього, констатує факт фундаментального сумніву в можливості визначеності як такої.

У контексті вищезазначеного можна зрозуміти, чому одним із символів постмодерної культури є лабіринт – як спосіб впорядкування хаосу в умовах невизначеності. Втрачаючи себе в умовах невизначеної дійсності та кризи раціональності, будь-яка соціальна система вимагає пристосування до глобальних змін світогляду людини.

Витоки кризи раціональності є контрадикторною характеристикою, що формується у протиставленні постмодерної аморфності модерній впорядкованості. Характерні для модерну ідеї розуму, прогресу, свободи піддаються критиці. Характерний європейській культурі «логоцентризм» (Ж. Дерріда) як презумпція заданості сенсу, надмірна інструментальність розуму, його сконцентрованість на цілі раціональності, ефективності, його недостатня комунікативність, невідповідність його самозаглибленості завданням діалогічно орієнтованого соціуму, ігнорування ним здатності до взаєморозуміння несумісні з локальністю та індивідуальністю як орієнтирами антропоцентричної культури сьогодення.

Разом із тим невизначеність закладена в тлумаченні постмодернізму як перехідного явища: принципові постмодерні риси розглядаються як такі, що «складаються за межами переходів, по-перше, від спільності,

яка будується на основі універсальної трансцендентної цінності культури, до спільності на основі іманентної цінності, при якій першочергового значення набуває процес створення і збереження умов свого виживання – матеріального базису, і, по-друге, від локальної спільності культурних світів до єдиної спільності, яка руйнує попередні культурні межі» [20, С. 77]

Постмодерна невизначеність, по суті, є відмовою від так званої «субстантивної раціональності» (М. Вебер). Відомі мислителі М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Ф. Ліотар стверджують, що ні розум, ні раціональність, ні їх інституціолізована парадигма (наука) не є недоторканими в умовах невизначеності та недоступності сенсу. З одного боку, це пов'язано з тим, що культуру збагачували цінностями не лише наукове, метафізичне, раціональне мислення, але й ті типи мислення, які культивуються в релігії, поезії, міфології [25]. Поза розумом існують інтуїтивні, чуттєві та інші вияви людського пізнання, що нерозривно пов'язані з людською сутністю. З іншого боку, в умовах відсутності раціонального обґрунтування людської дії та діяльності філософія починає звертатися до проблеми немислимого. Так, М. Фуко зазначав: «У Декарта мова йшла про те, щоб виявити таку думку, яка була б найбільш загальною формою будь-якої думки [...]. Сучасному *cogito* доводиться (саме тому воно є не стільки відкрита очевидність, скільки постійна, безперервно поновлювана ціль) охоплювати, відтворювати, оживляти в чіткій формі це поєднання думки з тим, що в ній, під нею і довкола неї не є власне думкою [...]. *Cogito* у цій своїй новій формі буде не раптовим прозрінням, що будь-яка думка є думка, але постійно поновлюваним запитуванням про те, як же думка може бути водночас і далеко, і поруч себе, як може вона бути від виглядом немислимого. Сучасне *cogito* приводить буття речей до думки, лише розгалужуючи буття речей до думки, лише розгалужуючи буття думки аж до тих пасивних волоконців, які вже не здатні мислити» [37, С. 345].

Безумовно, раціональність – одна з найабстрактніших традицій Заходу, породжена віруванням наукових спільнот в існування певної системи незаперечних універсальних загальних правил, яким повинна підкорятися їх життєдіяльність. І хоча досі сучасну наукову культуру називають культурою «бастардів Вольтера» (А. Сол), все ж форма, яка породила «диктатуру» цієї традиції, давно вже відійшла у минуле. Таким чином, виражається прагнення спростувати суб'єктоцентрований розум. Як стверджує Р. Рорті, з XVII ст. ми були зачаровані тим, що розум віддзеркалює світ. Але «природної вихідної точки» не може

існувати; жодна апеляція до інтуїції чи референції не врятує від «літературно-історико-антропологічно-політичної каруселі» [33].

Як відомо, постмодерн прагне заперечити монополію розуму, звертаючись у своїх дослідженнях до того, що «не є тільки розумом», а тому виступає, зокрема, проти «диктатури загального», інакше кажучи, проти таких утворень, які стверджують необхідність єдиного наукового чи філософського дискурсу. Останніх завжди існує багато, і якщо один з них домінує в той чи інший історичний період, це означає лише те, що він проголошений провідною спільнотою, яка має на це владу («владу інтелектуалів»). У зв'язку з цим М. Фуко характеризує європейську культуру як «логофобію», тобто таку, що постійно обмежує дискурс тим, що класифікує та впорядковує його [37].

Натомість, відомий дослідник сучасної культури І. Хассан характеризує течію постмодернізму як руйнівника всіх етичних та естетичних канонів, що відмовився від традиції, соціального аналізу, інтерпретації, узагальнення, типізації та міметичності. Його стихія – реконструкція, фрагментарність, випадок, гра, розсіяння сенсу, пародія, чорний гумор, абсурд і нігілізм. Постмодернізм активно вбирає всі можливі філософські та релігійні вчення, але при цьому вириває їх з історичного контексту та створює не нову цілісність, а певний еkleктичний колаж, позбавлений часових і культурних координат. Такі твори, на думку І. Хассана, по суті, є прикладами антилітератури, антифілософії, антимистецтва, так як в них усе перетворюється в антиформи, що несуть у собі заряд насилля, безумства й апокаліптичності, а космос переходить у хаос. Постмодернізм заперечує будь-які абсолюти, у багатоманітності життєвих явищ він шукає не те, що їх об'єднує, а те, що їх роз'єднує. Для нього все цінне своєю самістю, інакшістю та позасистемністю, оскільки, як зазначає І. Хассан, будь-який порядок є ілюзорним, будучи лише породженням людського уявлення чи розуму [26, С. 33].

Дійсність, заплутана в клубку невизначеності, підходить до створення власної гіперреальності, яка описує світ іронічно. Як стверджує У. Еко, відбувається це в два етапи: на першому авангард «руйнує образ, відміння образ, доходить до абстракції, до безобразності, до чистого полотна, до дірки в полотні; в архітектурі вимоги мінімалізму приводять до садового паркану, до будинку-коробки, до паралелепіпеда; в літературі – до руйнування дискурсу до крайньої міри – до колажів Берроуза, і ведуть ще далі – до німоти, до білої сторінки» [18, С. 76]. Проте, зруйнувавши старі форми, авангард відступає, на його зміну приходять той тип культури, що створює власну метамову. Таким

чином, «постмодернізм – це відповідь модернізму: раз вже минуле неможливо знищити, бо його знищення веде до німоти, його потрібно переосмислити, іронічно, без наївності [19, С. 77]. Таким чином, постмодернізм – це метамова, що пристосовує традицію до зміненої дійсності, створює її нову інтерпретацію.

Разом із тим епоха постмодерну приносить не лише інтерпретації, але й пошук свободи від заданих наявною традицією стереотипів. Боротьба за руйнування полотна, книги, класики стала своєрідним протестом проти «маленької людини» (як розумів цей вираз Ф. Ніцше). Людина розриває звичну реальність та намагається вийти за її межі, це приводить до того, що для самої дійсності вона на певний період стає непотрібною («смерть людини», «смерть автора», відмова від суб'єкта як найвідоміші конструкти постмодерну).

Перехід від культури до посткультури став відповіддю і водночас стимулом для створення абсолютно нових вимірів реальності, в якій домінуючим стало сприйняття життя як гри, як культивуації нестандартності погляду на стандартні ситуації, тобто гри як свого роду творчого мислення. З'являється твердження про те, що, власне, вихідним статусом будь-якої соціокультурної новації виступає свого роду гра як спроба нетривіального осмислення наявного культурного досвіду. Феномен гри, подібно до твору мистецтва, у своєму бутті характеризується певною тотальністю. Вона стає набором символів.

Безсумнівно, постмодернізм ставить під сумнів статус «цілого» як такого. Його класичне (модернізм) трактування має холистський характер. У постмодерністській перспективі, як пишуть Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі, «ціле є продуктом, що продукується як частина поряд з іншими частинами, які воно не об'єднує, і не тоталізує, але застосовує до них, встановлюючи поперечну єдність елементів, які залишаються повністю відмінними в своїх власних вимірах ...» [11].

Специфікою постмодерністського дискурсу є його принципово антифундаментальний характер: його цікавлять не субстанційні єдності та граничні (метафізичні) причини, а децентровані, розсіяні множини – відмінності. Під «загальною роботою законів» постмодернізм шукає та знаходить «гру особливостей». Інакше кажучи, в основу буття постмодернізм кладе відмінності. Єдність, тотожність у нього стосується відмінного. Відмінності – остання реальність, за ними вже нічого немає. За словами Ф. Ліотара, «постмодернізм оголошує війну Цілому» [25].

Уся модерна гносеологія (епістемологія) будувалася навколо певного інваріантного мислячого «Я», з орієнтацією на єдиного та непо-

дільного суб'єкта. Картезіанське *cogito*, кантівська трансцендентальна єдність апперцепції – наглядні тому підтвердження. Постмодернізм децентрує і тим самим вбиває суб'єкта пізнання, перетворюючи його на місце, топос, перетин різних дискурсивних практик, у неосяжне поле персональної ідентичності, у «концептуальний персонаж», що шукає насолоди в різних життєвих текстах.

Отже, щоб зруйнувати нову реальність, культура намагається зруйнувати стару, але сам факт руйнування стає, у свою чергу, новою культурою, що є дивним поєднанням двох прагнень людини – до космосу, порядку, раціональності та до хаосу. Обидва ці прагнення перебувають у прямій залежності один від одного: там, де панує раціональне, у кінцевому результаті перемаже протест проти порядку, хаос, а ірраціональні прагнення, навпаки, прагнуть до впорядкування. Людину завжди супроводжують полярності.

На думку У. Еко, постмодернізм властивий так чи інакше кожному історичному періоду – це форма культури. Як зазначає В. Ємелін, «не слід панічно боятися постмодернізму, бачити все пов'язане з ним в чорному кольорі, уподібнюючись сумнозвісній провидиці Кассандрі; у той же час не можна захоплено приймати те, що він нам несе, бачачи все в рожевому кольорі, подібно до захопленого Панглосса. У запропонованій інтерпретації постмодернізм розуміється не як певна “химера”, яка поєднує в собі непоєднуване – “лев головою, задом дракон і коза серединою”, – а як безпосереднє відображення реальних, хоча і суперечливих і не вписаних в звичні раціонально мислимі рамки процесів, які відбуваються в сучасному фантастично складному суспільстві» [15, С. 17].

Таким чином, постмодернізм виступає як спосіб творення метамови культури невизначеності. Одним із ключових понять постмодернізму стаються космос, хаос, хаосмос. Як стверджують Ж. Дельоз та Ф. Гваттарі, «хаос – не стільки відсутність визначностей, скільки нескінченна швидкість їх виникнення й зникнення; це не перехід від однієї невизначеності до іншої, а, навпаки, неможливість жодного співвідношення між ними, так як одна виникає веж зникаючою, а інша зникає, щойно намітившись. Хаос – це не інертно-стаціонарний стан, не випадкова суміш. Хаос хаотизує, розчиняє будь-яку консистенцію в нескінченності» [11, С. 57–58].

Саме у зв'язку із тим, що хаос і невизначеність стають характеристиками сучасного соціального життя, філософія починає розглядатися як впорядкування. Як зазначає А. Кулик, «спостерігаючи феномен домінування концепцій Хаосу, ми розуміємо, що зараз західна філософія

знаходиться на порозі невідомого – бо подібного ще не було в її історії. З гносеологічної точки зору даний підхід показує відносність питання істини. Ми бачимо, що для людини не є принциповим питання: наскільки створений нею уявний порядок насправді відповідає дійсності – головне, щоб він був ефективним поясненням впорядкованості буття» [24, С. 80].

Отже, парадокс невизначеності полягає в тому, що вона виступає визначальною характеристикою сучасності. Це стосується, зокрема, і науки, і освіти. Щодо першої, варто навести таке міркування Н. Алієвої: «Теорія хаосу і нестабільності є прикладом постмодернізму в науці. Вона знімає межі між розглядом одного й того ж явища і дозволяє представити його «голографічні» проекції з точки зору різних сфер пізнання: фізики, хімії, біології, психології, соціології. У певному сенсі філософію постмодернізму можна розглядати як методологію теорії хаосу» [3].

Дискурси, присвячені становленню «нової ери», «епохи переходу», «епохи розриву», стали нормою для науки та зводяться до тези про «долання сучасності», тобто постулюють її перехід у нову форму або новий стан. «Для виразу цього переходу було запропоновано розмаїття термінів, що збиває з пантелику, – міркує Е. Гідденс, – деякі з них (такі, як “інформаційне суспільство” або “суспільство споживання”) прямо вказують на виникнення нового типу соціальної системи, хоча більша їх частина скоріше наводить на думку про те, що попередній її стан справ підходить до завершення (“постсучасність”, “постмодернізм”, “постіндустріальне суспільство”, “посткапіталізм” і т. д.)» [9, С. 111]. Відгомін трансформацій суспільства позначився на інтенсифікації пошуків парадигмальних наукових підходів до осмислення надзвичайно важливих проблем сьогодення.

Таким чином, парадигмальність наразі претендує на «культурну універсальність». Як стверджує Л. Горбунова, «можна експлікувати універсальність поняття парадигми через ряд її окремих виявів у культурі: Теорія, Доктрина, Догма, Методологія, Модель, Принципи, Стандарти, Здоровий глузд, Цінності, Традиції, Звичаї, Марновірство, Система поглядів, Забобони, Ритуали, Умовності тощо. Коли ми говоримо про культуру в цілому, тим більше сучасну, перехідну, то в ній міститься безліч парадигм (старих і нових), які організують наше життя в усіх його проявах і змінах. Тут вирішальним для життєздатності будь-якої культури є взаємозв'язок цих парадигм, гнучкість структури цих взаємозв'язків, який означає, що зміна однієї складової культурної екосистеми обов'язково позначається на всіх інших» [10, С. 39].

Настанова на парадигмальність постала потребою у зв'язку з неспроможністю в умовах інформаційного суспільства будувати дисциплінарні або міждисциплінарні концептуальні конструкти без загрози неповного охоплення досліджуваних явищ. Така загроза виникла передусім у постарядянському науковому середовищі та втілилася у двох основних факторах, перший з яких – традиційна для вказаного середовища відсутність комунікативного виміру наукової розвідки, адже «наукова парадигма, у принципових вимірах, постає як середовище наукової і водночас суспільної (соціальної) комунікації, середовищем безпосереднього спілкування науковців, які визнають певну сукупність основоположних принципів у дослідженні певного предмета» [9, С. 67]. Другим фактором виступає неможливість послідовного втілення у «мережевому» суспільстві інформаційної епохи засадничих принципів наукової парадигмальності без комунікативного контексту.

Поява у науці особливого «кризового мислення», яке заявляє про себе як про відповідь на загальні соціальні трансформації, приводить до інтенсифікації пошуку нових парадигмальних підходів у виявленні практичних перспектив наукової діяльності. Така вимога виходить із визнання того факту, що наявна на сьогоднішній день наукова криза має світоглядний та ідеологічний характер: «Криза світоглядів і науки пов'язана з вичерпанням потенціалу світоглядної парадигми, що базується на західній філософії й релігійному досвіді, в основі яких два стратегічних стрижня – раціоналізм й індивідуалізм» [2, С. 14], – зазначає Е. Азроянц.

Разом із тим «кризове мислення» свідчить про стан невизначеності стосовно нарративного опису сутності суспільства, наслідком чого є надмірність критики масштабних підходів, які донедавна лежали в основі наукової картини світу (наприклад, еволюційного підходу, що встановлює цілісність та внутрішні взаємозв'язки у розвитку суспільства). Незважаючи на те, що критична складова у науковому мисленні є більш ніж необхідною (для конструювання нової наукової архітектури необхідно зруйнувати стару), все ж така надмірність відіграє й негативну роль. Остання полягає у відсутності консенсусу в наукових спільнотах стосовно ідеацій та ідеалів, які розділяються усіма їх членами.

Криза як системне явище сучасного суспільства констатується численними розвідками. Криза науки за таких умов є лише окремим випадком загальної кризи, яка, на думку О. Кравченка, виражається у «старінні», дисфункціональності основоположних форм західної

культури і суспільства» [23, С. 282]. Як зауважує дослідник, «сьогоднішня криза проявилася передусім там, де “тонко”, де особливо великі розриви між бажаннями споживати і реальними можливостями їх вдоволення – у сфері фінансових і економічних відносин. Але, за великим рахунком, сучасні виклики людства представляють собою світову кризу, що полягає в сукупності криз – старіння інститутів, ідеологій, цінностей, стилів життя, екологічної, демографічної і, звісно, фінансової та економічної криз» [23, С. 282]. Кризові явища охоплюють і сферу науки, в якій нормою стали дискурси, присвячені становленню «нової ери», «епохи розриву», що зводяться до тези про «долання сучасності», тобто постулюють її перехід у нову форму або новий стан.

Зміна способу здійснення наукового дослідження є логічним етапом суспільних перетворень. Проте відбувається й констатація зворотних тенденцій: постсучасність – це не лише новий етап світосприйняття, це й «занепад соціального», що відображається у неможливості віднайдення наукової моделі, яка претендувала б на універсальність. Так, А. Турен, констатує кризу ідеї суспільства та занепад віри в інтеріоризований процес модернізації, стверджує: «Жоден дієвець тут не може розглядатися як носій «справжньої» раціональності: кожен з них захищає конкретні інтереси й підкоряється груповим ідентифікаціям, що відповідають як захисним, так і наступальним стратегіям» [35, С. 16]. Вищезазначене, на думку мислителя, уприсутнює єдиний тип реальності – зміну. Зміни зумовлюють ціннісні конфлікти, які стають атрибутом суспільного життя. Вони починають виражатися в конфліктах інтересів, самих соціальних дій, приводячи в рух могутні соціальні організми. Водночас «зміна» есенційно протистоїть універсалізму та фундаменталізму у всіх сферах соціальної дійсності.

Отже, невизначеність як характеристика часу трансформацій і змін наукових парадигм розмиває впорядковані цілі та стратегіями освіти. «Невизначеність», по суті, констатує стан незнання альтернатив діючих освітніх проектів. Філософські науки, які наразі зосереджені на питаннях особистої ідентичності та становища людини в умовах масштабних перетворень, концентрують увагу також і на пошуку нових проектів творення особистості. Зокрема, це нові освітні проекти, які пропонуються у постнекласичних практиках і рефлексіях.

7.2. Дискурс освіти і науки у постнекласичних рефлексіях

«Зміна» як тип соціальної реальності знаходить відображення у науковій діяльності. Зростання динаміки наукових трансформацій можна пояснити перецінкою способу накопичення знання. Статистичні дослідження доводять, що «кількість наукових публікацій у XVII столітті була такою, що хороший учений міг постійно бути в курсі всього, що друкувалося, тоді як в наш час тому ж вченому неможливо навіть ознайомитися з усіма “короткими викладами” (abstracts) статей, що стосуються його області досліджень» [21, С. 32]. Таким чином, суто кількісні зміни в інформаційних потоках вплинули на загальний вигляд науки, що формує нові способи індивідуального включення в дискурси та дискусії наукових спільнот, а також нові вимоги до соціальних ефектів від наукової діяльності.

Основною такою вимогою стала вимога практичного втілення, яка, втім, не є новою. Виразом цієї вимоги є «технізація» науки як передумова становлення інформаційного суспільства, що виявляється у появі безпосередніх зв'язків між наукою та технікою (а пізніше – між технікою та виробництвом). Формування таких зв'язків відбувається наприкінці XIX ст., коли наука перетворюється на головну виробничу силу, і розвивається упродовж XX ст., коли відбувається «онауковлення техніки» (Ю. Габермас). Унаслідок цих процесів до початку XXI ст. усвідомлюється залежність економічного зростання від інноваційного фактору, базованого на наукових новаціях. Відтак, «сучасні науки виробляють знання, яке за своєю формою (але не за суб'єктивною спрямованістю) є технічно застосовуваним знанням» [21, С. 79]. Таким чином, технізація науки приводить до її чіткого інноваційного спрямування, що поступово формує ідею економічних цінностей науки.

Унаслідок вищезазначеного виникає низка метаметодологічних структур, архітектоніка яких ґрунтується на принципах відображення ідеальних форм досліджуваних об'єктів з метою створення знаково-символічної системи, здатної описати вказані проблеми. Їх відсутність спричинена інформаційною перевантаженістю та призводить до пошуку єдиної (цілісної) наукової картини світу, що наразі замінена фрагментарними – «спеціальними картинами світу, дисциплінарними онтологіями», які, на думку В. Буданова, повинні бути замінені міждисциплінарними, що «передбачає взаємоузгоджене використання образів, уявлень, методів і моделей дисциплін як природничо-наукового і технічного, так і соціогуманітарного профілю» [6, С. 145–146].

Разом з тим не тільки розрізненість картин світу, які презентуються окремими науками, виступає проблемою, але й певні напрями теоретичного знання пов'язуються з внутрішнім дисбалансом, зокрема гуманітарні знання, які втрачають свою першочерговість під тиском прагматичної орієнтації сучасних суспільних процесів. А. та І. Бичко з цього приводу виражають наступні занепокоєння: «Енциклопедист Аристотель, як і Кант, розшукуючи «першопочаток» людського буття, вбачають його саме в моралі. Сучасна є орієнтація глобальних концепцій на технологію, як основний механізм життєдіяльності суспільства, заперечує цей давній принцип» [5, С. 10].

Безумовно, перенесення акценту з антропосфери на техносферу варто вважати скоріше подоланим етапом, про що свідчать, зокрема, такі фактори, як розвиток гуманітарних і когнітивних технологій в освіті; поширення екологічної культури та екологічної етики; поява цілеспрямованих програм боротьби з наслідками технологічного способу життя людини (у тому числі як наряду соціальної відповідальності бізнесу); відстоювання антропоцентричних ідей у філософії; увага до технік розвитку особистості в практиках повсякденності тощо. Разом з тим це не применшує невизначеності гуманітарної сфери стосовно способу опису та інтерпретації об'єктів наукового дослідження, які наразі, що є очевидним, не обмежені партикулярною наукою. Зазначені фактори зумовлюють численні спроби створити єдину систему, яка б пододала міждисциплінарність окремих явищ і вписала б їх у цілісну картину світу, що набуває комплексного визначення в межах однієї науки.

Пошук «наукової метамови», здатної запропонувати власний методологічний інструментарій, проводиться у багатьох наукових сферах. На подібну роль претендує, зокрема, синергетика, що вивчає системи, здатні до самоорганізації. Для цього вона формує власний інструментарій, за допомогою якого можна описувати феномени, що не проявляються в межах однієї науки. Як зазначає І. Добронравова, «сценарії самоорганізації на всіх її фазах схожі для систем різної природи і синергетична науково-дослідницька програма виявилася загальнонауковою (тут звичне визначення «міждисциплінарність» стало занадто вузьким, вживають поняття «кросдисциплінарність» і «трандисциплінарність» [4]. Таким чином, до феноменів, які можуть перебувати в полі синергетичного дослідження, належать явища, які набули нових вимірів, значень та способів функціонування у зв'язку зі становленням інфосоціуму та тих значних трансформацій, що у ньому відбуваються в останні десятиліття та трансформують інформаційні потоки, становище людини, а також науку в цілому.

Безумовно, йдеться не лише про традиційні наукові напрями – ін-
троєктивне відображення трансформацій суспільства та наукового
світогляду, що формує й нові способи опису дійсності. Як зазначає
М. Заковоротная, «в останні десятиріччя ХХ ст. у зв'язку з потребою
опису перетворень у сучасному суспільстві, взаємодій матерії, енергії
та інформації, досліджень структуроутворення природи і людської
життєдіяльності сформувалися такі нові наукові напрямки, як нелі-
нійна динаміка, синергетика, теорія нечітких множин, теорія семан-
тичних мереж, когнітивна психологія, багатозначні логіки, теорія
інформації, теорія управління невизначеними системами та багато ін-
ших» [18, С. 465]. Ці наукові течії виявляють низку парадигм та на-
прямів, які ґрунтуються на ідеї загальнонаукового синтезу. Останній
відображає прагнення узгодити притаманні науковим розвідкам сьо-
годення «розриви» та подолати фрагментарність шляхом створення
наукової методології, що претендувала б на загальнозначимість.
У межах таких наук часто висловлюється претензія на створення
«метaparadигми», тобто наукового словника, який був би спільним
для всіх спеціалізованих наук та пов'язував би між собою різноманітні
явища. Особливо виразно це постулюється у синергетиці, оскільки
«доступність принципів синергетики, її безсумнівні успіхи і вдавана
простота їх реалізації у будь-яких складних системах породили моду
на синергетику» [6, С. 147], – міркує В. Буданов. Проте її ціль вида-
ється виправданою у зв'язку з тим, що її завданням стає «створення
простору і принципів міждисциплінарної комунікації» [6, С. 147].

Варто зазначити, що синергетика є спробою створення універсаль-
ного наукового проекту, який претендував би на практичне втілення.
Наука, яка в сучасних реаліях розглядається не самодостатньо, а в
економічно орієнтованому «трикутнику знань» (наука – інновація –
освіта), в соціальному сенсі є способом формування економічних
факторів життєдіяльності соціуму. Створення нової системи інститу-
ціоналізованої та внормованої інновації як телеологічної сутності
приводить до того, що «з появою пов'язаних із промисловістю дослі-
джень широкого масштабу наука, техніка та їх застосування утворили
єдину систему» [38, С. 87]. Така система впливає на всі інші напрями
діяльності людини, а сама наука переймає роль «ідеології» (Ю. Габер-
мас).

Отже, наука набуває нового статусу, який насамперед висуває
вимогу практичного втілення, що можна описати як «онауковлення
техніки» (Ю. Габермас) та її економізацію. Адже сьогодні найімовірні-
ше «економічний чи адаптивний розвиток можна і потрібно вважати

пасивною формою суспільно-технічного прогресу, його помірним, полегшеним варіантом, доступним широким масам суспільства. Авангардом або найбільш активною формою суспільно-технічного прогресу, як процесу розгортання здібностей, треба вважати функціонування «інноваційних двигунів», інноваційного підприємництва» [38, С. 87]. Суспільним ефектом таких «інноваційних двигунів» буде наростаюча продуктивність та конкурентоспроможність, а також поява нових суспільних цінностей, зростання добробуту із постійним розвитком, але у вируючому суспільстві.

Інновація функціонує в умовах створення нових аксіологічних орієнтирів: наслідком «онауковлення суспільства» є «вливання» інновації до системи цінностей. З іншого боку, її аксіологічні змісти пов'язані з економічними: становлення інноваційного суспільства починається тоді, коли інновація стає важливим рушієм економіки, а водночас – способом здійснення влади. Наразі така ситуація реалізується на глобальному рівні: світові процеси приводять до того, що, за словами О. Неклессі, «економіка змінює внутрішній зміст, їй вже тісно в межах попередніх смислових конструкцій. Вона починає проявляти себе не тільки як спосіб господарювання, але й як *домінуюча система управління* суспільством: як політика, і навіть ідеологія епохи, що приходить, стаючи, по суті, новою владною системою координат» [31]. За вказаних умов інновація набуває владного виміру, і відтепер, перефразовуючи афоризм Н. Ротшильда, можна заявити: хто володіє інновацією, той володіє світом. Інновація, таким чином, виявляється закріпленою не тільки на рівні цінностей, а й на рівні глобальної економіки, яка в умовах економічної глобалізації формує нові способи реалізації влади. При цьому нова світова влада економіки відрізняється від класичної «влади капіталу».

Вищезазначена влада економіки набуває інноваційного виміру. Обґрунтовуючи це, У. Бек стверджує, що сучасна світова економіка діє «транслегально», тобто ні легально, ані нелегально. Йдеться про систему впливів, які відбуваються «понад» національними системами, «поверх них», тобто поза системами національних економік. На думку дослідника, «транслегальне – це метавлада інновації, тобто систематичне втручання в інституційні й пізнавальні умови і можливості виробництва нового; а це означає в першу чергу здобування і ствердження влади над виробничими силами й інноваційними можливостями науки» [4, С. 117].

У даному контексті варто наголосити на тому, що в основу наукових і освітніх вчень лягає принцип номадизму. Л. Горбунова ствер-

джує: «Невизначеність і принципова незавершеність складних процесів у світі допомагають нам прояснити важливість принципу номадизму в мисленні. Сучасність демонструє чітко виражену “потребу в номадизмі” (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі) як іманентної рухливості в нелінійному просторі самоорганізації, самоконфігуруванні природної, соціальної або якоїсь іншої складної цілісності» [10, С. 48].

Таким чином, влада економіки в епоху «постнаціональної констеляції» (Ю. Габермас) ґрунтується на інноваційних орієнтаціях. Продукування нового, практично втіленого знання стирає відмінності між наукою та технікою: як зазначає М. Мнейн, «технологія часто сама стає наукою, генеруючи наукові знання, найбільш тісно пов’язані з практикою (а на рівні практики наука і технологія просто невіддільні)» [29, С. 77]. Знання набуває власної економічної значимості саме через свою технізацію, а соціальної – у процесах інновації. Наука починає розглядатися з точки зору її інтеграції в економічні процеси.

Наука і техніка перетворюються на детермінанти соціоекономічного розвитку. Перетворення інформаційного фактору в науці приводить до низки соціальних трансформацій, які можна проаналізувати у трьох сферах «трикутника знань» – освіті, науці та інновації. Освітні трансформації виявляються у заміні концепцій ретрансляції знань на концепції комунікативного конструювання утилітарних когнітивних моделей. Традиційно освітні моделі створювалися на основі прийнятої класичної едукативної схеми: дисциплінарні матриці кожної науки були загальноновизнаними та зазнавали поступових трансформацій лише в умовах масштабних наукових революцій. Проте з накопиченням наукової інформації загальнозначимість та універсальність поступово зникають. В умовах глобалізації інноваційної проблематики зазначені зміни зумовлені вимушеною відсутністю «монополії на сенс» (А. Турен) – відсутністю універсальної наукової моделі. Відбувається зміщення акцентів на користь застосовуваних моделей, які прийняті в конкретній науково-дослідній програмі. При цьому відбір здійснюється на користь значимих моделей, які мають інноваційний потенціал, тобто обирається соціально значиме й утилітарно застосовуване знання, що розглядається не у його статичних модусах, а з точки зору динамічного розвитку.

Екстраполоючи зазначені фактори з науки на освіту, звернемо увагу на той факт, що освіта зазнає системних трансформацій у процесі переходу до «онауковленого суспільства». Основою нової освітньої моделі є не сам процес ретрансляції знання, а його науковий потенціал. Натомість сама наука починає розглядатися з точки зору її інтеграції в

економічні процеси. Будучи «технізованою», наука стає економічним принципом інноваційного суспільства. Як зауважує Ю. Габермас, «в якості незалежної змінної на сцену виходить квазіавтономний прогрес науки і техніки, від якого насправді залежить надважлива окрема системна змінна – економічний ріст» [20, С. 89]. Отже, освіта та наука розглядаються з точки зору їх утілення у соціальні практики, тобто як інноваційний потенціал.

Як бачимо, освіта в епоху креативної економіки стає її засадничим орієнтиром, уможливаючи антропоцентричну орієнтацію останньої на творення креативної особистості, що має як економічне, так і поза-економічне значення, орієнтоване насамперед на становлення особистої ідентичності, що реалізовується, у тому числі, в освіті. Аксиологічні виміри освіти виникають у зв'язку з переосмисленням співвідношення знання та науки. Вже зазначалося, що наука та технологія набувають нову роль в інфосоціумі. Проте існує й альтернативна точка зору: як вказує П. Друкер, «не “наука” і не “технології”, а систематичне і цілеспрямоване здобування інформації стають новим фундаментом для успішної та високорозвинутої праці у всьому світі» [13].

Отже, трансформація суспільних орієнтирів під впливом інноваційних процесів у суспільстві не зупиняється на заміні важливості новації поряд з інновацією, освіти поряд з наукою, традиції поряд з її подоланням. Передусім відбувається зміна соціальних принципів, які спрямовані на інтеграцію науки, освіти та інновації. Це є відповіддю на глобальні трансформації, що орієнтовані на економізацію «онауковленого суспільства», проявлену в інновації. Таким чином, завдання сучасних освітніх проектів виходить за межі однієї сфери діяльності, а його масштабність ставить питання про можливість створення універсальної моделі для системного вивчення зазначених практик.

7.3. Парадигми «індивідуалізованої освіти»: антропологічний аспект

Соціосфера як середовище людського буття зазнає трансформацій в умовах поширення інформаційних технологій і мережевої перебудови соціальної структури суспільства. Вона перетворюється на нове середовище актуалізації буттєвих смислів людини, являє собою простір ідей, що функціонує за особливими законами. Останні створюють новий інформаційний техногенез, що приводить до нового розуміння завдань освіти в її когнітивних, креативних і комуніка-

тивних складових, ролі управлінських процесів в умовах інфосоціуму та значення освіти в умовах інноваційних перетворень, які означили процес становлення та розвитку інфосоціуму.

Інформаційна реальність стала повсякденним явищем. Як зазначає Т. Еріксен, «збираєтеся ви підірвати гору, побудувати човен, продати мішок картоплі, розслідувати підпалення із замахом на вбивство, прооперувати пацієнта з ішемічною хворобою серця або прочитати лекцію з соціальної антропології, – ви у будь-якому разі залежите від інформаційних технологій» [40, С. 26]. До цього можна додати, що «моделювання інформаційних процесів, перебудову організаційних структур, документопотоків, юридичних норм, а також відповідну підготовку і перепідготовку кадрів. Це – запрограмована перебудова соціального інформаційного середовища, створення принципово нових автоматизованих способів й умов вироблення, поповнення, обробки, передачі й використання знань, ефективний метод інтелектуальної діяльності» [22].

Суттєвим в умовах означених трансформацій є їх антропологічна спрямованість: найбільш значимі зміни відбуваються у людині. У зв'язку із зростанням ролі інтелектуального капіталу (що змушує визначати сучасну економіку також як когнітивну, або інтелектуальну), а також із стрімким збільшенням інформаційних потоків, в яких змінюється тип інформаційної праці людини, з'являється нове ставлення до творчості, кваліфікації, знань тощо. Як заявляють Л. Мельник та М. Брюханов, «у тріаді “БІО-ТРУДО-СОЦІО” провідне місце повинна зайняти особистісна (інформаційна) сутність людини, тобто людина “СОЦІО”. Це означає, що саме особистісні якості людини будуть визначати розвиток виробничого середовища і формування контурів усього суспільства» [27, С. 17]. Таким чином, на сьогоднішній день відбувається формування нових ціннісних домінант в освіті.

Отже, традиційне світоуявлення про залежність людини від економічних процесів – всезагальних і закономірних, а також про його техноцентризм не повною мірою відображають сутність постіндустріального соціуму. «Інформаційні потреби людини “соціо” покликані трансформувати всю систему ціннісних орієнтирів, формуючи своєрідне суспільне замовлення. Його основне призначення – вдоволення запитів, необхідних для розвитку особистісних якостей людини. Можна очікувати, що на зміну фізіологічним потребам людини “біо” (потреби в їжі, воді, середовищі проживання тощо) і технократичним інтересам людини “трудо” (прагнення до збагачення, кар'єрне зростання, престиж та ін.) придуть потреби людини “соціо”,

пов'язані з фізичним вдосконаленням людини з її інтелектуальним розвитком, реалізацією творчих здібностей, отримання знань та ін.» [27, С. 18]. Таким чином, запроваджуються докорінні зміни, які, при завжди наявній невизначеності майбутнього, все ж виразно окреслюють образ людини-особистості як центральної проблеми філософських, соціальних і педагогічних дискурсів сучасності. Таким чином, можна констатувати новий антропологічний поворот у системі знань, що є найбільш глибоким гуманістичним досягненням сьогодення.

Гуманізація освіти як відповідь на виклик інформаційного суспільства має ті ж ознаки невизначеності, які притаманні постмодерному мисленню в цілому. На думку Л. Горбунової, первинність гуманістичних орієнтирів ускладнює та подекуди розмиває саме поняття наукової парадигми, а нова комунікативно-інтерсуб'єктивна ситуація приводить до ускладнення мислення: «складність і конструйований характер об'єкта наукового пошуку (складні, відкриті системи, системи, що самоорганізуються і саморозвиваються), різноманіття змісту його суб'єктивної складової формують ситуацію плюралізму й конкуренції науково-дослідних програм, що розгортаються в міждисциплінарній і трансдисциплінарній сферах. Це – простір мислення «за межами» дисциплінарних і колишніх загальнонаукових парадигм, які, по суті, розгорталися в рамках якоїсь ширшої парадигми – парадигми спрощення, що пропонує або редукцію (наприклад, людського до природного), або поділ (наприклад, між людським і природним)» [10, С. 42]

Антропологічні орієнтації сучасної освіти співвідносні і з роллю науки в сучасному соціумі. Як зазначає К. Жоль, сучасна наука «поставила в центр досліджень унікальні системи, що історично розвиваються, і в які як особливий компонент включена сама людина (людиномірність). В традиційній епістемології ідеалом знання та пізнавальної діяльності, а головне, самої теорії пізнання є природничі науки. Досвід же наук про культуру та дух, який включає в себе людські сенси, етичні та естетичні цінності, залишався поза межами епістемології. У процесі її звернення до гуманітарного знання виникає необхідність врахувати в раціональних формах досвід цілісної людини, що пізнає, її буття та комунікації в суспільстві, усвідомити способи введення в епістемологію соціально-гуманітарних наук просторових і темпоральних, історичних та соціокультурних параметрів, переосмислити в новому контексті, який використовує інтерпретацію та розуміння, категорію істини, її об'єктивність» [17, С. 159].

Новий інформаційний етап технізації соціосфери пов'язаний як із застосуванням новітніх інформаційних технологій, так із загальною

настановою на інноваційність. Соціальні зміни глобального масштабу, які виникають унаслідок цього, здійснили вплив на зміст і форму освіти, економіки, культури, науки, управління. В останньому сенсі можна говорити про те, що «інформація перетворилася в глобальний, в принципі невиснажний ресурс людства, яке вступило в нову епоху розвитку цивілізації – епоху інтенсивного освоєння цього інформаційного ресурсу і “нечуваних можливостей” феномену управління [1, С. 8]». Останній набуває нових вимірів у зв’язку із тим, що у сучасному суспільстві «володіння інформацією досить важливе для соціальних систем, соціальних груп і індивідів, але більші переваги отримують ті суб’єкти, які продукують інтелектуальні потоки і керують ними» [28, С. 47].

Іншим наслідком антропоцентричних орієнтацій сучасності є той факт, що освіта наразі припиняє бути «ретранслятором інформації». Тотальна доступність інформації змушує шукати креативний потенціал освіти. Як вказує В. Шамрай, «треба подолати стале й майже автоматичне уявлення про смислову вторинність освіти. Здається природнім, що освіта має справу з наперед визначеним. Вона лише надає окремій людині якість, яка вже присутня в культурному універсумі та ефективно спрацьовує в ньому. Дух освіти полягає не так у творенні, як у відтворенні» [39, С. 30]. Критика такої позиції пов’язана з тим, що освіта не лише «подовжує існування наявного культурного світу, щонайбільше асимілюючи все нові й нові культурні здобутки, а й творить “новий світ” у самій собі. Цей креативно-проективний ефект освіти майже ніколи не береться до уваги (хіба що у вигляді трюїзму “розвитку творчих здібностей”) як теоретичною думкою, так і ще більше – самою спеціалізованою освітньою практикою. Саме в освіті – у момент трансляції усталеного культурного досвіду у відкритість живого людського існування – відбувається критичне випробування і перманентна переоцінка цього досвіду. Концепт безперервної освіти, який зростає на ґрунті ідеї самовдосконалення, лише тоді уникає Харібди утопії чи Сцилли інструментальної прагматики, коли враховує цю обставину» [39, С. 30].

Відображення останнього факту можна виявити не лише на рівні окремих феноменів, але й на рівні систем, які починають бути орієнтованими на новий тип управління. Прикладом трансформації настанов і орієнтацій в інфосоціумі є система освіти. Під впливом інформаційних технологій вона починає орієнтуватися не лише на процеси ретрансляції знань та їх засвоєння, а й на управління ними. Нові форми освітніх практик переосмислюють освітній спосіб мислення на

рівні двох основоположних трансформацій. По-перше, освіта сприймається поза межами формального рівня: будь-які процеси, спрямовані на будь-які форми отримання суб'єктом нової інформації та знань, набувають статусу освітніх. По-друге, відбувається переосмислення парадигми сучасної освіти в межах соціальних трансформацій, які зумовлюють формування нових освітніх концепцій і практик. Зрештою, долається освітня настанова на ретрансляцію знань, натомість приходить настанова на креативну роботу з ними.

Зрозуміло, що такі трансформації змушують переоцінити деякі фундаментальні освітні настанови. Так, поняття «суб'єкт освіти», яке було усталеним у педагогічному мисленні упродовж останніх десятиліть, набуває нових значень. Адже «суспільство інформаційних технологій, або, як його називають, постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця ХІХ – середини ХХ ст., набагато в більшій мірі зацікавлене в тому, щоб його громадяни були здатними самостійно, активно діяти, приймати рішення, вміло адаптуватися до мінливих умов життя. Ще нещодавно вирішити ці завдання не уявлялося можливим в силу відсутності реальних умов для їх виконання при традиційному підході до освіти, традиційних засобах навчання, в більшій мірі орієнтованих на класно-урочну систему занять [32, С. 13]». Із появою нових засобів навчання такі цілі стали розглядатися не просто як реальні, а й як перспективні. Разом із тим вони все ж приводять до проблеми пошуку нових організаційних структур, які б виконували вимоги орієнтованої на нові принципи освіти.

З перетворенням на провідну настанову інфосоціуму (креативного суспільства) освіта та наука втрачають самодостатність власних антропологічних інтерпретацій. Їх традиційні інтерпретації не здатні повною мірою схопити освіту водночас як у всій повноті її особистісних смислів, так і в контексті соціального виміру – ці виміри описують плюральність контекстів існування феномену освіти, а не цілісність елементів єдиної системи. Проте таку інтерпретацію може дати синергетика, виходячи з опису систем, в яких ціле може набувати властивостей, яких не має жоден з його елементів, а також з точки зору інтерпретації динаміки нелінійних соціальних систем. Однією із методологічних настанов синергетики є та, що «хоча вибір у точці біфуркації (взагалі, в особливій точці) є випадковим, здійснюється він з даного набору можливостей, які визначаються характерними для даного середовища атракторами (атрактор – стан, в якому «притягуються» траєкторії руху у фазовому просторі). Окрім того, сама на-

явність вибору з двох або декількох визначених (але не будь-яких) можливостей вже характеризує середовище, в якому відбувається самоорганізація як цілісність» [12]. Таким чином, синергетика може застосовуватися для пояснення умов існування освіти при підвищеній кількості атракторів та вияву набору можливостей у точках біфуркації на користь становлення та створення тих чи інших освітніх процесів.

Розвиток науки в умовах динамічних трансформацій сучасного суспільства все частіше зумовлює неспроможність здійснення опису та інтерпретації об'єктів наукового дослідження в межах партикулярної науки. Виникають численні спроби створити інтегративну науку, яка могла б описати реалії інформаційно-мережевого простору не лише в межах дисциплінарних або міждисциплінарних концептуальних конструктів, які можуть загрожувати цілісному осягненню досліджуваних явищ. Філософські розвідки сучасності, з одного боку, пропонують виходити з комунікативних умов існування наукових парадигм, тим самим долаючи узагальненість наукових понять та формуючи їх усталені норми, які кожна парадигма визнає або заперечує. З іншого боку, виникають спроби створити єдину систему, яка б пододала міждисциплінарність окремих явищ і вписала б їх в єдину цілісну картину світу, що набуває комплексного визначення в межах однієї науки. Остання тенденція виразняється в синергетиці.

Зрозуміло, що при описанні перебігу соціальних процесів та при вказівці на нові реалії існування людини особливе значення має не категорія кількості, а скоріше – категорія якості та міри. У даному контексті якісні зміни передусім пов'язані з рутинізацією низки інтелектуальних процесів, які раніше вимагали від людини творчого залучення, а сьогодні стали механізованими та відбуваються поза межами життєдіяльності людини. Так, А. Гальчинський стверджує: «Якщо промислова революція вивільнила руку людини від здійснення суто механічних операцій з безпосередньої обробки предметів праці, то цілком очевидною стала специфічність інформаційної (кібернетичної в своїй основі) революції: остання звільнила мозок людини від необхідності здійснення найпростіших рутинних управлінських операцій і тим самим істотно розширила інтелектуальний потенціал особи» [8, С. 278].

Варто зазначити, що нова комунікативна ситуація, що виникає в інформаційному середовищі, актуалізує проблему індивідуалізації та деіндивідуалізації людини. Так, на думку В. Табачковського, нова «електронна доба», яка упродовж останніх десятиріч панує на Заході,

поміж інших трансформацій, стала причиною «нових форм контролю над людською особистістю, завдячуючи процесові “дивідуалізації”, який протидіє індивідуалізації – затримуючи, відстоюючи, а то й унеможлиблюючи формування ідентичності індивідів, “фрагментуючи її” (Ж. Дельоз). Приміром, у електронних банках даних зібрано й розкласифіковано ті компоненти, які ідентифікують людські бажання, вірування, політичну лояльність та благодійній симпатії; той або інший аспект індивіда немов би синтезується в окремий комп’ютерний файл, і кожен такий файл є доступним для досягнення будь-яких цілей. Людина не може набути тривкої основи, спираючись на яку вона змогла б здійснювати особистий контроль над власним життям та ідентичністю. Дивідуальність, на відміну від індивідуальності ніколи не є часткою певного соціокультурного товариства, але частиною декількох співтовариств, а відтак – серією умовних, минулих ідентичностей, фіксованих на успіх у короткочасних типах діяльності» [34, С. 143–144]. Така ситуація змушує переосмислити роль та цілі освіти інформаційного суспільства: формування особистості стає більш визначальною та більш значимою метою освіти, ніж простий фактор ретрансляції знань.

Афористично цю думку можна виразити наступним чином: знання та досвід відіграють важливу роль у становленні особистості, проте харизма та комунікації мають ще більше значення. Справді, як зазначає Дж. Нейсбіт, «можливим для однієї країни є її перебування водночас в аграрному, промисловому та інформаційному суспільстві. Так, у всіх трьох цілі життя відмінні, як вказав ще Д. Белл. У сільськогосподарському періоді сенс життя – це гра людини проти природи. У промисловому – гра людини проти штучної природи. В інформаційному суспільстві, вперше за всю історію цивілізації, гра полягає у взаємодії з іншими людьми. Кількість особистих взаємодій зростає в геометричній прогресії, причому по всіх видах міжособистісних зв’язків: телефонні розмови, підписані чеки, доповідні записки, телеграми, листи і багато іншого» [30, С. 33]. Арифметичне зростання комунікацій приводить і до нової ролі спілкування в житті людини, що в цілому вимагає сфокусувати увагу на ролі діалогічного принципу в умовах розвитку нелінійного мислення.

Таким чином, сучасне «інформаційне суспільство» пов’язане передусім з новим становищем інтелектуальних спроможностей людини, які відкриваються до нових можливостей. Пошук нових типів мислення, які спрямовані на подолання невизначеності, є важливими орієнтирам сучасної освіти. На думку Л. Горбунової, «якщо

принципи нового мислення як стратегічні покласти в основу освітнього процесу, то можна створити систему превентивної освіти для людини, що приречена жити в епоху криз, але завдяки освіті здатна бути успішною, а для суспільства створити систему гарантій не просто виживання, а успішного розвитку» [10, С. 49].

У цілому варто зазначити, що невизначеність сучасної культури породжує невизначеність людини. Як зазначено в «Європейському словнику філософій», поняття освіти пов'язане водночас і з культурою, і з самовдосконаленням. Так, «під “культурою” залежно від контексту чи доби можна розуміти певну кількість історичних, літературних, художніх, музичних та мовних знань, які відрізняють тих, хто ними володіє, від тих, хто у них не обізнаний, і в такий спосіб слугують ознакою належності особи до певної суспільної групи» [16, С. 219]. При цьому особливої уваги заслуговує спосіб формування такої культури, а саме – спосіб відбору з усього того компендіуму, який становлять конкретні культурні артефакти та наукова раціональність в цілому.

Збільшення кількості інформаційних потоків, які пов'язані з інформатизацією суспільства, приводять до ускладнення ролі культури як способу організації, закладеної в культурі інформації. Як зазначає У. Еко, «пам'ять – чи то наша індивідуальна пам'ять, або колективна, тобто культура – несе в собі подвійну функцію. Одна з них – зберігати дані, інша – топити в забутті інформацію, яка нам не потрібна і яка даремно навантажує наш мозок. Культура, яка не вміє відсіювати те, що нам дісталось у спадок від попередніх століть, нагадує Фунеса – вигаданого Борхесом героя оповідання “Фунес, чудо пам'яті”, який наділений здібністю пам'ятати все підряд. А це якраз і суперечить культурі. Культура – це цвинтар назавжди зниклих книг та інших предметів» [21, С. 64]. Таким чином, функція «культурного відсіювання» початково закладена в механізмі культури, при цьому саме вона знаходить своє відображення в освіті. «Можливо, якийсь історик зуміє відкопати імена усіх учасників битви при Ватерлоо, проте ніхто не стане змушувати вчити їх ні в школі, ні в університеті, оскільки ці подробиці не потрібні, а може, навіть шкідливі» [21, С. 64], – стверджує У. Еко.

Таким чином, культура виступає механізмом колективної пам'яті та забування, одним зі способів формування ідентичностей, що уточнюється у поняттях «освіта», «виховання» тощо. Так, «німецьке визначення Bildung передбачає насамперед актуалізацію людської здатності до вдосконалення» [16, С. 219], зокрема – і до самовдосконалення. При

цьому така актуалізація має подвійну спрямованість – на процес і на результат. Ця настанова перекликається із описаною М. Фуко ідеєю «турботи про себе»: турбота про себе «завжди передбачає певні дії, такі, які творять над самим собою, за допомогою яких беруть на себе турботу про себе, змінюють себе, очищаються, стають іншими, перетворюються» [36, С. 5]. Разом із тим результатом було становлення особистості.

У контексті освіти така орієнтація має вагоме значення у зв'язку з тим, що у сучасній освіті відсутні конкретні орієнтири. Наразі досить часто можна почути фразу про те, що головне завдання освіти – «навчити вчитися». Зрозуміло, що вона має сенс у контексті інформаційних перетворень сучасної епохи – швидкий темп застарівання знань нівелює традиційну ідею освіти як способу отримання знань, а популярні ідеї «освіти упродовж життя» змушують розглядати освіту, яка колись вважалася базовою, лише як певний етап, необхідний у процесі становлення особистості. Разом із тим, ставлячи собі мету «навчити вчитися», освіта сама заганяє себе в логічне коло: вона повинна навчити здобувати освіту, щоб навчити здобувати освіту і т. д. Адже впродовж усього свого існування освіта мала більш амбіційні цілі.

Підготовка до життя, формування особистості – витоки таких освітніх цілей можна знайти в історії західної цивілізації упродовж усього її існування. Освіта – це спосіб самотворення, пошук інструменту до самотворення. Сучасні цілі освіти не втрачають цієї конотації, проте досить часто не беруться до уваги у загальноконцептуальному сенсі, підміняючись на більш конкретні, але й менш визначені. Причини цього варто шукати в загальних проблемах епохи постмодерну, в якій усвідомлення часто підміняється інтерпретацією, а раціоналізація світу втрачає власне значення в умовах невизначеності. На сьогоднішній день наука породжує велику кількість масштабних проектів, які спрямовані на формування нового наукового проекту, здатного досягнути складні соціальні системи сучасності й осмислити перспективи їх розвитку в умовах трансформації сучасності.

Література

1. Абдеев Р. Ф. *Философия информационной цивилизации* / Р. Ф. Абдеев. – М.: «ВЛАДОС», 1994. – 187 с.
2. *Азроянц Э. А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амби-*

ции / Э. А. Азроянц. – М.: Издательский дом «Новый век», 2002. – 416 с.

3. *Алиева Н. З.* Постнеклассическое естественнонаучное образование / Н. З. Алиева. – М.: Академия естествознания, 2008. – 337 с.

4. *Бек У.* Власть и ее оппоненты в эпоху глобализма. Новая всемирно-политическая экономика / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция; Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 464 с.

5. *Бичко А.* Пошуки нової ідентичності в інформаційному суспільстві / А. Бичко, І. Бичко // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 20: Філософія. – С. 4–15.

6. *Буданов В.* Методологія і принципи синергетики / В. Буданов. – Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 143–172.

7. *Визгин В. П.* Границы новоевропейской науки: модерн/постмодерн / В. П. Визгин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/iphras/library/granitsy/vizgin.htm>

8. *Гальчинський А. С.* Економічна методологія. Логіка оновлення: Курс лекцій. – К.: «АДЕФ-Україна», 2010. – 572 с.

9. *Гидденс Э.* Последствия современности / Э. Гидденс. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 352 с.

10. *Горбунова Л.* Складнісне мислення як відповідь на виклик епохи / Л. Горбунова // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 35–49.

11. *Делез Ж.* Что такое философия? Институт экспериментальной социологии / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – М.: Алетейя, 1998. – 337 с.

12. *Добронравова И.* Динамический социум как среда социальной самоорганизации / И. Добронравова, Л. Финкель. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobrfinkel/socchas.htm>

13. *Друкер П.* Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества / П. Друкер. – М., 2008. – 229 с.

14. *Дунаева Е.* Социальная неопределенность как характеристика образовательного пространства молодежи / Е. Дунаева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1%282%29/Dunaeva/>

15. *Емелин В. А.* Лабиринты постмодернизма: идентификация ускользающего смысла / В. А. Емелин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://istina.msu.ru/media/publications/articles/245/88d/592700/LABIRINTYi_POSTMODERNIZMA_IDENTIFIKATsIYa_USKOLZAYuSchEGO_SMYiSLA.pdf

16. Європейський словник філософій. Лексикон неперекладностей [пер. з фр.]. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2013. – Т. 3. – 328 с.
17. Жоль К. Методологічні проблеми теоретичного вираження результатів міждисциплінарних досліджень у теоретичних науках / К. Жоль // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 156–163.
18. Заковоротная М. В. О философских проблемах управления социальными системами: состояние вопроса и перспективы / М. В. Заковоротная // Синергетика и проблемы теории управления. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. – С. 465–495.
19. Заметки на полях «Имени розы» / Пер. с итал. Е. Костюкович. – СПб.: Симпозиум, 2005. – 96 с.
20. Извеков А. И. Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна / А. И. Извеков // Инновации и образование: Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 65–80.
21. Карьер Ж.-К. Не надейтесь избавиться от книг / Ж.-К. Карьер, У. Эко. – СПб.: Symposium, 2010. – 336 с.
22. Кивлюк О. П. Інформатизація та інформаційна цивілізація: соціально-філософський аспект / О. П. Кивлюк. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_44/Gileya44/F5_doc.pdf
23. Кравченко О. С. Динамика социологического воображения: всемирная культура инновационного мышления: Монография / О. С. Кравченко. – М.: «Анкил», 2010. – 392 с.
24. Кулик О. В. Філософія як впорядкування // Філософія і політологія в контексті сучасної культури. – Дніпропетровськ: Видавництво ДНУ, 2010. – С. 75–81.
25. Лиотар Ж.-Ф. Постмодернистское состояние: доклад о знании // Филос. и социологич. мысль. – 1995. – № 5–6. – С. 16–42.
26. Лук'янець В. С. Постмодерністське мислення і раціональність // Постмодерн: переоцінка цінностей: Зб. наук. пр. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2000. – 314 с.
27. Мельник Л. Г. Шаги к информационному обществу (вместо введения) / Л. Г. Мельник, М. В. Брюханов // Социально-экономические проблемы информационного общества: Монография. – Вып. 2. – Сумы: Университетская книга, 2010. – 896 с.
28. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений: Монография / Е. Г. Михайлова. – Х.: Издательство НУА, 2007. – 576 с.

29. *Мнеян М. Г.* Инновационный вызов времени. – М.: Изд. дом «Сумма технологий», 2002. – 200 с.

30. *Нейсбит Дж.* Мегатренды / Дж. Нейсбит; Пер. с англ. М. Б. Левина. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003. – 380 с.

31. *Неклесса А.* Рах оесономісана: геоекономіческа система мироустройства / А. Неклесса. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.archipelag.ru/geoeconomics/osnovi/universe/system/>

32. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М., 2002. – 272 с.

33. *Рорти Р.* Философия и зеркало природы / Пер. с англ.; Науч. ред. В. В. Целищев. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 113 с.

34. *Табачковський В.* Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти. – 2005. – № 1 (1). – С. 135–149.

35. *Турен А.* Повернення дієвця / А. Турен. – К.: Альтерпрес, 2003. – 320 с.

36. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 году / М. Фуко; Пер. с фр. А. Г. Погоняло. – СПб.: Наука, 2007. – 677 с.

37. *Фуко М.* Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – СПб.: А-сад, 1994. – 405 с.

38. *Хабермас Ю.* Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас. – М.: Практика, 2007. – 208 с.

39. *Шамрай В.* Освітній проект Модерну і суспільство сьогодні / В. Шамрай // Філософія освіти. – 2007. – № 1 (6). – С. 28–40.

40. *Эриксен Т. Х.* Тирания момента. Время в эпоху информации. – М.: Изд-во «Весь мир», 2003. – 208 с.

РОЗДІЛ 8

ОСВІТА У ПОШУКАХ НОВИХ ОРІЄНТИРІВ САМООРГАНІЗАЦІЇ

Наразі освітня система перебуває на роздоріжжі: соціально-економічні обставини зумовлюють її радикальну модернізацію. Однак усі наявні моделі та ідеали, що могли б виступати її критерієм, повертають нас у минуле. Натомість сьогодення вимагає спрямовувати свої міркування у невизначене майбутнє. Якщо вже наша сучасність визначається як «плинна», тоді зрозуміло, що майбутнє буде змінюватись ще швидше. У такому випадку зменшується продуктивна роль та можливість зовнішнього управління, скеровування та проектування майбутніх контурів освітнього простору.

Відповідно до зазначеного актуалізуються різноманітні концепції саморозвитку та самоорганізації, адже успішна трансформація освіти можлива лише за умови наявності у ній здатності самостійно, виходячи з сутності педагогічної діяльності, реагувати на виклики світу, який швидко змінюється.

Відповідним чином повинні бути трансформовані способи осмислення освіти. Вироблені в минулому ідеали освітнього процесу варто критично переосмислити у контексті їх адекватності для самоорганізації. Для цього необхідно розглянути усіх учасників педагогічної активності як елементи «емерджентної» системи, взаємодія між якими породжує «несподіваний», якісно новий результат – унікальне людське буття. У такому випадку освіта є «обдаровуванням» усіх її учасників здатністю самочинно реалізовувати різноманітні людські способи існування у власному житті.

8.1. Знання в проєкціях освіти

Освіта до сьогодні залишається стихійним процесом, організація в межах якого відбувається, виходячи з потреб зовнішньої по відношенню до неї інстанції. У такому випадку освітній процес сприймається як пасивний, позбавлений здатності до саморозвитку та самоорганізації «матеріал». Подібні уявлення відкривають безмежні перспективи для будь-яких маніпуляцій з «тілом» освіти. Від неї «відсікають» зайве і додають те, чого не вистачає, таким чином, ніби мають справу з «субстратом», спеціально призначеним для того, щоб увібрати в себе і втілити зовнішній інтерес. Зрозуміло, що поза останнім «субстрат» нездатний набути будь-якої виразної форми.

Заперечення за освітнім простором здатності до самоорганізації свідчить про нерозуміння сутності освіти, нерозуміння суті освітньої справи. Свідоме чи ні, уявлення про «субстратність», інертність цієї справи опосередковано переноситься і на задіяних у ній індивідів. Саме ця ілюзія «уречевлює» учасників освітньої діяльності, тобто перетворює їх на матеріал, який необхідно *спрямовувати, формувати, виховувати, впливати* тощо. Так, першим словом (і ділом) освітніх інститутів стає *насилля*. Річ у тім, що той спосіб, яким тут впроваджується новий зміст, розрахований на асиметричність «суб'єкт-об'єктних» відносин. Завдяки цьому, ціною втрати особистості, досягається формальність та загальність змісту навчального процесу.

«Уречевлення» освіти виключає наявність у ній можливості саморозвитку, а отже, і цілісності. Адже ціле якраз є живою сукупністю елементів, які у єдності самовизначаються. Єдність в такому випадку є не зовнішньою, а іманентною руху самовизначення. Перетворення освіти на «річ» ігнорує той факт, що вона є *простором «виробництва» не речей, а «душ»*. Якщо річ до певної межі «терпить» розщеплення її цілісності на частини, то людська «душа» є втіленням цілісності, вона в кожній своїй частині постає цілісно. Дані міркування стосуються не лише людини, рівним чином вони стосуються адекватного пізнання будь-якого предмету. Елементи цілого виступають у своїй особливості так само цілісними з властивою їм «цілокупністю» взаємозв'язків. Нерозуміння цього призводить до того, що явище представляється як сума частин, позбавлена іманентної єдності, цілісність якій задає зовнішня щодо неї активність. У даному контексті доцільною є позиція Г. Гегеля, згідно з якою життя є «по суті цілком плінне проникнення всіх його *частин*, тобто того, що байдуже цілому. Ці частини ... володіють субстанційним, власним, цілісним життям,

життям частин, яке розкладається у власному внутрішньому сум'ятті та виробляє тільки ціле. Ціле є всезагальна субстанція, вона є як основою, так і результируючою тотальністю, і воно є нею як дійсність. Воно є єдине, котре зв'язує у собі частини в їх свободі; воно подвоюється на них, дає їм своє всезагальне життя і тримає їх в собі як власне заперечення, власну силу. Це відбувається так, що вони утворюють самостійний кругообіг, який, проте, постає як зняття їх особливості і становлення всезагального» [7, 394]. Отже, перетворення освіти на процес живого розвитку можливе як перетворення її на цілісний процес самоорганізації, де досягається конкретна єдність багатоманітного. Але необхідно пам'ятати, що освіта передусім є простором саморозвитку особистості. Поза останньою самоорганізація освіти постає формалізованим і беззмістовним бюрократичним процесом.

У ХХ ст. уявлення про особистість як цілісного суб'єкта діяльності були піддані критиці в межах філософії постмодернізму. Відповідно до цього під критику потрапляє і освіта, як репресивний інститут формування лояльних існуючій соціально-політичній системі індивідів. Насамперед відбувається «деконструкція» розуміння освіти як простору вільного самоздійснення людини. Натомість розкривається співпричетність освіти політичним процесам. Вона постає інститутом селекції індивідів. Постмодерністи проголошують міфом ідею про рівний доступ кожного до будь-яких знань, практик і дискурсів. «Скільки б не стверджували, – писав М. Фуко, – що освіта, виходячи з природного права, є засобом, який відкриває для будь-якого індивіда в суспільстві, подібного до нашого, доступ до дискурсу будь-якого типу, – добре відомо, що у своєму розподілі, у тому, що вона дозволяє і чого не допускає, освіта слідує курсом, котрий характеризується дистанціями, опозиціями і соціальними битвами. Будь-яка система освіти є політичним способом підтримання або трансформації форм засвоєння дискурсів – з усіма знаннями і силами, які за собою тягнуть» [23, С. 74]. Таким чином, освіта виявляється знаряддям влади, а «воля до знання» є дотичною «волі до влади». Якщо доба модерну визначала освіту як спосіб звільнення людини, то постмодерн вбачає у ній символ панування та «машину примусу».

Разом з тим відбувається «деконструкція» уявлень про цілісного суб'єкта, який раніше виступав метою освітнього процесу. Руйнування основ, на яких постає новоєвропейський суб'єкт, приводить до його розпорошення. Спочатку проголошується «смерть Бога», що, по суті, є іншим вираженням руйнування субстанціональної основи людського існування. У подальшому цей процес розгортається як

«деконструкція» метанаративів. Одним з головних втілень останніх є розум з властивим йому прагненням до універсалізації та всезагальності. Дискредитація розуму тягне за собою відмову від поняття «істини». У межах філософії постмодернізму вони визначаються як засоби легітимації влади. В умовах девальвації істини, розуму, субстанції відбувається аналогічний процес з поняттям «суб'єкт». Якщо в добу модерну він постає втіленням автономії людського духу, то в другій половині ХХ ст. не залишається засновків для його свободи. Індивід перетворюється на продукт надіндивідуальних структур.

Натомість радикалізм постмодерну поступається наразі місцем більш поміркованим підходам у філософії освіти. Знову відроджуються спроби осмислити людину й освіту з позицій «нового холізму», основою якого намагається бути синергетика, світоглядна картина якої базується на принципах «формування складного еволюційного цілого з частин, побудови різного типу складних структур із частин» [10, С. 135]. З точки зору представників даного підходу наш світ є нелінійним і нестабільним. У такому світі «лінійна» формальнологічна раціональність є неефективною та неадекватною. Її важливою вадою є нездатність цілісного відображення світу. «Лінійне» мислення утворює ціле як механічну суму частин, але у нелінійному світі порушується принцип суперпозиції: «сума часткових рішень не є рішенням рівняння. Ціле вже не дорівнює сумі частин, з яких воно складається. Воно не більше і не менше тих частин, з яких складається. Воно якісно інше порівняно з частинами, які у нього увійшли. І окрім того, ціле, що виникає, видозмінює частини» [10, С. 135]. У контексті когнітивних проблем дані положення відкривають нові можливості їх вирішення. Зокрема, пояснюються засади творчого мислення, розкривається взаємозв'язок між процесом з'єднання і творення.

Відповідно до зазначених міркувань, в межах синергетичного підходу тлумачиться і освіта. Так, наприклад, О. Князева і С. Курдюмов вважають, що синергетичний підхід до освіти може бути охарактеризований як «гештальт-освіта» [10, С. 67]. Змістом цього процесу виступає нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, спільної освітньої пригоди, створення єдиного узгодженого «темповіту». Подібна освіта є світом, у якому реалізуються власні сили і здібності учнів. Завданням такої освіти є не скеровування та формування дитини, а її *пробудження та стимулювання*.

Необхідність наявності самоорганізації освітнього простору обумовлена смислом тієї діяльності, що має місце в його межах. Адже

становлення людини відбувається виключно у формах саморозвитку. Примусити бути людиною неможливо, адже існування людини тісно пов'язане із свободою, що передбачає навіть свободу відмови від людського способу існування, тобто свободу не бути людиною. Відповідно до цього, становлення людини розуміється як *розвиток здатності до саморозвитку*. У такому випадку освіта повинна конституюватись як «розвиток простору розвитку». Зрозуміло, що тут без самоорганізації не обійтися. Примусові та насильницькі засоби тут можуть мати місце лише як початкові моменти залучення до освітнього простору. Далі вони перестають відігравати позитивну роль і, навіть навпаки, шкодять суті справи. На думку В. В. Бібіхіна, «все, що започатковується насильницьким шляхом, не стає подією або стає зовсім не тією подією, яку хотіли започаткувати» [3, С. 8]. Важливо, що примус і насилля відтворюють логіку взаємодії з неорганічною природою у сфері людських стосунків. Якщо розуміння цього не опосередковує всі наші уявлення про освіту, тоді ми приречені попри наші бажання і мрії отримувати в результаті зовсім не ті події, які прагнули започаткувати.

Варто зазначити, що сучасна наукова картина світу віднаходить у неорганічній природі так само, як і в соціальній сфері, параметри самоорганізації. Наразі наука відкриває для себе те, що було відомо людству з давніх часів: світ не тотожний мертвому об'єкту. Висловлюючись інакше, світ містить в собі джерело розвитку. Одночасно висувається теза про відсутність чітко встановленої мети розгортання світу. У зв'язку з цим різко знижуються наші можливості щодо передбачення майбутніх подій. Навіть більше, виявляється, що ми не здатні передбачити наслідки наших вчинків. У нашому світі людина не може бути впевненою у тому, що результати її активності будуть адекватні її задуму. «Як тільки індивід вдається до дії, якою б вона не була, вона починає вислизати від його намірів. Ця дія вливається у всесвіт взаємодій і в кінцевому рахунку поглинається оточенням, так що в результаті може вийти навіть дещо протилежне по відношенню до початкового наміру. Часто вчинок повертається бумерангом до нас самих. Це зобов'язує уважно слідкувати за діяльністю, намагатися її виправити – якщо ще не пізно ...» [15, С. 73–74], – зазначав з цього приводу Е. Морен.

Подібні міркування набувають особливої актуальності в межах педагогічної діяльності, де дії і слова однієї людини спрямовані на іншу людину. У подібній ситуації дія опосередковано повертається до свого початку але вже як дія іншого індивіда. Причому вчитель ініціює пев-

ний тип поведінки не у однієї людини, а одразу у декількох учнів, які у своїх стосунках з іншими людьми будуть відтворювати заданий в межах освітнього простору спосіб діяльності. Окрім цього, освіта є сферою невизначеності та ризику, в якій мислення та діяльність не повинні мати лінійного характеру, що визначається дуалізмом «причина – наслідок». Таким чином, дійсний «освітній результат» для свого здійснення потребує, по-перше, певного часу, а по-друге, він може бути породжений складною сукупністю причин, які ми навіть не усвідомлюємо. У контексті зазначених проблем Е. Морен висуває ідею «екології дії». Її сутність полягає у необхідності брати до уваги усю складність майбутньої дії, тобто врахування у своїй діяльності «випадковостей, шансів і ризиків, ініціативи і рішення, неочікуваного і непередбачуваного, усвідомлення відхилень і трансформацій» [15, С. 74].

Ускладнення сучасного світу збільшує у ньому об'єми ризику та невизначеності. Відповідно до цього збільшується і відповідальність людини за наслідки своєї діяльності. Одночасно зростає роль знання в «суспільстві ризику» (У. Бек). Йдеться про те, що новітні види ризиків у більшості випадків не фіксуються за допомогою органів відчуттів, тобто принципово не піддаються спостереженню. Єдиний спосіб їх виявлення – це *теоретичне знання*.

Необхідно наголосити, що освіта співпричетна до розвитку «людини в людині». Лише на цій основі стає можливою будь-яка спеціалізована (професійна) освіта. Вона залежить від міри розвитку особистості, адже способи особистісного буття не прищеплюються силою. Вони формуються як самочинне покладання людиною самої себе. Тобто навчання – це не процес запам'ятовування певної кількості інформації, а подія *творення себе*. Людина творить себе, спираючись на зміст загальнолюдської культури. У ньому вона буквально «упізнає себе», адже культура є нічим іншим, як *універсальними формами звернення однієї людини до іншої*. Знання у просторі культури тоді відрізняється від інформації, коли залучає у пізнавальний процес всю цілісність особистості. Внаслідок цього воно стає смислотворюючим. Саме тому освіта не вичерпується наданим і засвоєним за певний час об'ємом інформації. Можна забути все, *що* вчили, однак неможливо остаточно забути, *як* вчили. Останнє невіддільне від людини, воно репрезентується самим її буттям. Знання не додається до індивіда ззовні. Його сила полягає у здатності пробудити у людини її внутрішні, приховані можливості. Подібне розуміння значення знання в процесі освіти трансформує його у «спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів у майбутнє» [10, С. 67].

Сучасна освіта як простір самоорганізації людини повинна бути зорієнтована не стільки на передачу готової інформації, скільки на осмислення та продукування «холістичного» знання. Однак подібне знання може стати нормою педагогічного процесу за умови трансформації притаманного йому способу мислення. У сучасних умовах розум не може залишати поза увагою невизначеність та випадковість.

Нагадаємо, що розум також визначають як те, що надає міру речам, «згортає» нескінчене у скінчене, тим самим робить нескінчене таким, що можна пізнати, визначити, вловити, а скінчене – «образом вічності». Причому розум у такому разі необхідно мислити не як специфічну людську здібність (інтелект), а як репрезентацію людської цілісності. Тоді повинно бути зрозуміло, що його розвиток є саморозвитком людини у всіх її проявах. Отже, постає проблема визначення логіки розвитку розумного мислення.

Якщо ми визнаємо, що розумне мислення – це «згортання нескінченного у скінчене», то звідси слідує, що таке мислення відтворює всезагальну міру будь-якої речі. Тобто воно здатне цілісно відтворити річ не як сукупність емпіричних ознак (що неможливо і не має сенсу), а як конкретну єдність багатоманітного, єдність протилежностей всезагального й особливого. Розум втілює в собі «безмежність» емпіричних проявів речі через виявлення її «ідеального образу». Він схоплює саме таку її «ознаку», що представлена у будь-якому чуттєвому матеріалі та завдяки якій цей матеріал організовується саме у цю, а не інакшу річ, тобто – її смисл. Зрозуміло, що подібне можливе за умови єдності *інтелектуальної, емоційної та вольової* складових людини. У такому випадку розум, що репрезентує цілісність індивіда, постає як синергія *розуму, почуттів і волі* [8, С. 97]. За дотримання цих умов відкривається можливість цілісного осягнення суцього.

Оволодіти смислом речі можна тоді, коли саму цю річ ми розглядаємо не ізольовано, а в *контексті* існування інших речей та їх взаємозв'язків. На цьому ґрунтується можливість отримати «цілісне знання». Саме подібне знання є передумовою як дійсної, конкретної цілісності освітнього простору, так і тих, хто здійснює у ньому свою діяльність. Ця цілісність не є обізнаністю у всіх сферах людської діяльності, вона досягається за рахунок розвитку здатності вільно входити у різноманітний предметний зміст, всюди «відчувати себе як вдома». Зрозуміло, що це означає наявність вміння перетворювати все зовнішнє на своє внутрішнє, тобто вміння в процесі освоєння світу наповнити себе його змістом.

Зазначимо, що «цілісне знання» не може бути знеособленим. Воно завжди виступає співпричетним до особистісного способу буття. Адже у ньому людина присутня холістично, всім своїм єством. Можна сформулювати наступне правило: *тільки ціле може побачити в навколишньому світі смислово (розумну) єдність, а не хаотичну або механічну сукупність частин.*

Російський філософ В. С. Соловйов у свій час зазначав, що смисл оточуючих нас речей і явищ можна пізнати лише «розумом і смислом суб'єкта, що пізнає», а всезагальний взаємозв'язок речей і явищ «може існувати для нас, лише оскільки в нас самих є принцип всеєдності, тобто розум» [17, С. 675]. Звідси логічно припустити, що відсутність принципів всеєдності та цілісності (синергійності) як основних детермінант освітнього процесу призводить до відсутності «розуму» в цьому процесі. У такому випадку позбавлена смислової єдності сукупність предметів і дисциплін на боці учня перетворюється на суму безглуздої інформації. Тобто представлений таким чином предметний зміст загальнолюдської культури не буде виступати тим дзеркалом, у якому людина може впізнати себе. Окрім цього, відсутність розумного, смислового начала в освіті залишає вільним той простір, який так чи інакше буде впливати на формування певних здібностей індивіда. Якщо більша частина цього простору буде заповнена безглуздою та репродуктивною діяльністю, тоді саме зорієнтованість на ці начала буде вкорінюватись в учневі (так само як і у вчителеві) в межах освіти. Необхідність побудови освіти на основі «синергійного знання» обумовлена тим, що цілісність, тобто контекстуальність наших знань, є культурною формою знання в цілому. Знання поза цією формою не може бути розумним, строго кажучи, тоді воно безглузде. «Адже розумність будь-кого факту полягає лише у його взаємовідношенні до всього, у його єдності з усім; зрозуміти смисл або розум певної реальності, певного факту значить тільки зрозуміти його у його взаємовідношенні з усім, у його всеєдності» [17, С. 695], – писав В. С. Соловйов.

Згідно з таким підходом, «цілісне», тобто синергійне пізнання є не лише гносеологічною, але й онтологічною, і соціальною проблемою. Саме тому в цьому контексті такого важливого значення набуває *між-особистісний* спосіб буття людини. Пізнання істини є одночасно перебуванням в істині. Пізнання тут невід'ємне від *переживання*. Через останнє воно перетворюється на основу людського існування. Подібний збіг *переживання* та *пізнання* є перетворенням універсального змісту культури на принцип руху людського «Я», на принцип

повсякденної поведінки. Тоді людина та культура не протистоять одне одному, перша втілює в собі другу. Інакше кажучи, індивід тут постає персоналіфікацією культури.

З вищезазначеного випливає важливість відношення людини із світом як цілісність, а також відношення між самими людьми. Позиція людини стосовно цих трьох ключових питань і становить її світогляд. Саме тому розкриття сутності холістичного охоплення світу не обмежується лише гносеологічною проблематикою. Так або інакше, у нас виникає необхідність звертатися до антропологічних, етичних та онтологічних питань, так як їх неможливо витравити із «життєвого досвіду», із цілісного «світоохоплюючого» знання. Тим більше, пошук шляхів до цілісного переживання буття є не лише теоретичним завданням, а й життєвою необхідністю. Звідси випливає, що освіта, яка ставить перед собою завдання впровадження «цілісного знання», повинна його вирішувати не тільки в ідеальному плані, в мисленні, а й у практичному вимірі освітнього процесу, як проблему «єдності» людини із самою собою та іншими людьми. Це визначає сприйняття освіти як особисто вкоріненої проблеми, а не відстороненого, абстрагованого та знеособленого виду діяльності.

Отже, на противагу роздробленості соціального життя в сфері освіти повинен панувати духовний рух, спрямований на встановлення синергійної єдності. Дійсна освіченість протистоїть однобічному та відстороненому сприйняттю дійсності, вона активно впроваджує «синтетизм», зважаючи на це, піднімається до мудрості, що включає не лише виключно наукові знання, а й моральнісний та життєвий досвід, що приводить до пізнання складності життя.

Актуальним є завдання визначення передумов перетворення освітнього процесу на дійсно духовний процес. Завдяки цьому освіта розгортається як перетворення «чужого» у «своє». Зазначимо, що цей перехід від «чужого» до «свого» не завершується певним результатом, а триває впродовж усього життя людини як спосіб її існування.

Зазначимо, що поза «синергійним знанням» ми маємо справу лише з відстороненими частинами. Такі частини є елементами, сторонами світу, проте вони, відсторонюючись від цілого у своїй претензії на унікальність та загальність, втрачають свій істинний характер. Відсторонене мислення лише торкається зовнішнього у предметі, схоплюючи «схеми явищ» та «тіні ідей». Інакше кажучи, таке мислення не знає істинної цілісності предмету, а значить – і самого предмету, й істини.

Необхідно зазначити, що розумному мисленню, «синергійному знанню» протистоїть *партикулярна* раціональність. «Партикулярний,

розділений на окремі галузі, механістичний, розірваний і редуційоніський розум руйнує комплексність світу і уявляє світ у роздрібних фрагментах, розглядаючи проблеми відокремлено одну від одної, розділяючи те, що було цілісним, перетворюючи багатогранне у одномірне» [16, 35]. Можна сказати, що такий тип мислення генерує часткове знання – знання частини. Освіта, яка не досягає смислової єдності «цілісного знання», змушена рухатись в межах функціональної роздрібненості розсудкової інформації. В останньому випадку ми маємо справу з формалізованим знанням (інформацією) про предмет, що виражається у термінах і знаках. Натомість «цілісне знання» виявляється як безпосередня інтуїція предмету.

Нагадаємо, що смисл або розум існуючого можна пізнати лише у його єдності з усім. Якщо цей зв'язок розривається, то одразу ж маємо справу із *відносним*, тобто *розсудковим*. Таким чином, категорії розсудку та розуму постають гранично наповненими змістом, що і виражається у філософії освіти у виокремленні співвідношення першого та другого як основної проблеми освітньої практики та філософії взагалі. Важливо розуміти, що знання, породжене синергійним мисленням, є *первинним, живим, цілісним досвідом*. Розсудковий зміст «відстороненого знання» є результатом *аналізу* (розщеплення) вже існуючої цілісної картини світу. Тут відбувається розщеплення деякого досвіду суцільної єдності. Ця єдність стає можливою завдяки онтологічній вкоріненості людини, лише за такої умови стає можливим осягнення буття. Для проникнення у буття «немає необхідності щось “пізнати”, навпаки, щоб щось пізнати необхідно спочатку *бути*» [18, С. 479]. Звідси цілком очевидним стає «онтологічний пріоритет» життєвого досвіду над відстороненим інтелектом, особистісного способу буття над соціальною функцією.

Для освіти «онтологічний пріоритет» буття над технократичним, формалізованим пізнанням означає пріоритет становлення особистості над процесом вузькоспеціалізованого навчання. Йдеться не про відмову від останнього, а про введення його в тіло освіти як момент розвитку людини. В іншому випадку, якщо не буде особистості, не буде і фахівця. Здатність розуміти та переживати дійсність, що оточує людину, є прерогативою саме цілісного суб'єкта. Сучасна наука і освіта відіграють величезну роль у створенні умов для його розвитку. Цілісний суб'єкт репрезентує «*відкритий*» спосіб існування. Відповідно, і система освіти, в межах якої він формується, повинна бути *відкритою* та *трансдисциплінарною*. Завданням такої освіти буде розвиток «відповідального перед істиною і відкритого для діалогу з

трансцендентальним суб'єктом духовної культури – як образу людини, яка несе відповідальність за істину людського буття в динамічному світі» [1, С. 122].

Важливість синергійного (цілісного) знання для функціонування освіти актуалізує завдання визначення його основних рис. По-перше, воно, окрім свого теоретичного змісту, утримує в собі ще й комунікативну й онтологічну компоненти. Інакше кажучи, для такого знання процес пізнання істини є *«проривом до буття»* та до іншої людини. Цим самим цілісне знання виступає кінцевою метою не просто відокремленої пізнавальної діяльності, а метою людського існування, яке розуміється як *спільне буття у світі*. У контексті даних міркувань розкривається наступний момент розуміння «цілісного знання», а саме: вимога внутрішнього осягнення суті предмету за допомогою *розумного споглядання чи інтуїції*. Тут предмет відкривається людині у своїй живій цілісності: зміст предмету повинен відбутися, виявитися, виступити в «душі» суб'єкта, потрібно дати предмету здійснитися в собі. «Предмет повинен нібито пролунати своїм змістом у душі, що пізнає; висловитися в ній; струситися в ній; немов би випалитися в її тлі; істинно бути присутнім у ній так, щоб душа зажила стихією самого предмету та стала одержимою його змістом» [9, С. 47]. Саме ця іманентна співпричетність людини у холистичному світосприйнятті свого предмету розгортає пізнавальну активність як *духовну* діяльність.

Варто зазначити, що однією з найважливіших рис «цілісного знання» є його *життєвість*. Річ у тім, що воно не віддаляється від повсякденного існування людини, не перетворюється на пусту абстракцію. Навпаки, у ньому наявний дуже потужний імпульс, спрямований на креативне перетворення дійсності. Проте перетворення об'єкта виступає тут як одночасне перетворення суб'єкта діяльності, адже визначення об'єкта стають у діяльності визначеннями самого суб'єкта. Згідно з таким підходом, «синергійне знання» постає як своєрідна життєва практика, у якій індивід реалізує себе в контексті універсуму одночасно як людина, що *пізнає*, людина, що *відчуває*, і людина, що *спілкується* з іншими людьми. У межах такої «практики себе» простежується онтологічний пріоритет життєвого фактора над інтелектом, лише у такому поєднанні різні частини людського існування постають синергійними вимірами єдиного «космосу».

Подібне залучення усієї тотальності життя до засвоєння смислу не могла не відбитися на мисленні, яке вже не може бути відстороненим. У ньому представлена вся особистість, яка всім своїм єством намагає-

ться ввести приховане у «невтаємниченість» (М. Гайдегер). Пізнання тоді – це не просто отримання певного результату, а й постійне прагнення людини бути відповідною своєму предмету – світу. І так само, як нескінченими є прояви всесвіту, так само нескінченим є процес самовизначення людини. Через культуру вона налаштовує себе відповідно мелосу світу. Самовизначення людини в межах освітньої діяльності може відбуватись за умови одночасного самовизначення (самоорганізації) освіти в цілому. Гнучкість, відкритість і трансдисциплінарність її суб'єктів можливі як співпадіння ритмів розвитку освіти і людини. Однак це передбачає кардинальні трансформації способів існування їх обох. Дані міркування актуалізують проблему визначення критеріїв та ідеалів трансформації освіти як простору культурної співпричетності людини і світу.

8.2. Спокуса антропоцентризмом

Сучасна освіта знаходиться на роздоріжжі. Необхідність її реформування за останні роки стала загальноприйнятною, однак до цього часу невизначеними залишаються орієнтири, принципи та ідеали. Одним з найбільш розповсюджених варіантів виступає принцип антропоцентризму, згідно з яким, мета освітньої діяльності – людина.

Нагадаємо, що після Середньовіччя, з притаманним йому теоцентризмом, на авансцену людської історії виходить окремих індивід. Секуляризація суспільства та переможна хода раціоналізму приводять до усвідомлення *людини як найвищої цінності*. Основою піднесення людини та її всебічного звільнення виступає *ratio* (інтелект). Саме раціональне мислення сприяло утвердженню антропоцентризму як основного світоглядного принципу, відповідно до якого людина є центром та метою всього універсуму.

Натомість наразі філософія постмодернізму ставить під сумнів принцип антропоцентризму, діагностуючи «звільнення» людини як *спустошення*, що має своїм наслідком зникнення самої людини. Отже, нині, так само, як і в епоху Відродження, положення людини як центру та мети універсуму виявляється проблематичним. Більше того, стало очевидним, що Просвітництво центром світобудови вважало не стільки людину, скільки один з її атрибутів, а саме – її *інтелект*. «Диктатура» останнього спричинила безліч трагічних подій. Внаслідок чого, на противагу «диктатурі інтелекту», в центр

світобудови покладалися інші людські здібності. Тим часом *воля, несвідоме, відчуття* виявилися так само схильні до «диктатури», як і однобічний інтелект. Історія свідчить, що піднесення у центр будь-яких атрибутів людського ще не гарантує людині положення самоцілі. Навпаки, вона опиняється у положенні засобу, основи, на якій стверджується її однобічна здібність. А у підсумку подібний *однобічний антропоцентризм* призводить до *дегуманізації* всієї людської дійсності.

Антропоцентризм передбачає піднесення до статусу мети та центру світобудови усієї повноти людського. Ігноруючи багатоманітність людського буття, антропоцентризм обертається своєю протилежністю, а сподівання на звільнення людини – новим поневоленням. Домінування одного з моментів людського не може відбуватися без пригнічення людської цілісності, що залишається в тіні як щось неважливе, як таке, що недостойне бути центром та метою Всесвіту.

Однак постає питання, чи можливий антропоцентризм як піднесення до рівня мети та центру всієї людини як цілого? Адже даремно час піднесення антропоцентризму є часом «повстання мас». Чи випадково звільнення людини та проголошення її центром світобудови співпадає із перетворенням її на безликий екземпляр, що вимірюється кількісно?

Антропоцентризм дуже тісно взаємопов'язаний із *суб'єктивізмом*. Саме протиставлення «суб'єкта» та «об'єкта» є наслідком піднесення людини до рівня центру світобудови. Присвоєння людині звання «суб'єкта» одночасно є позбавленням суб'єктності світу. З точки зору М. Гайдеггера, поняття суб'єкта є ніщо інше, як редукція поняття субстанції до людини [19, С. 299]. Таким чином, антропоцентризм постає як проект встановлення *панування* індивіда над усім сущим. Наслідком такого піднесення є те, що індивід перестає сприймати світ як щось рівноправне та самоцінне. Подібна позиція є «своєцентризмом», тобто зведенням світу до рівня засобу для вдоволення потреб людини.

Постійні рецидиви антропоцентризму до піднесення одного з людських атрибутів за рахунок усієї повноти людського полягають в іманентному йому конституюванні новоевропейської людини за рахунок світу. Цей механізм спрацьовує, незважаючи на свідомі побажання людини. Піднесення своєї власної суб'єктивності за рахунок суб'єктивності іншого поширюється і на міжособистісні відносини. Звідси витікає прихованість у антропоцентризмі владних інтенцій. Влада виявляється незмінним супутником людини, що проголошує себе єдиним центром та метою усієї світобудови.

Антропоцентризм спокушає перспективами опанування *об'єктивованого* світу. У такому світовідношенні, яке перетворює світ на утилітарний об'єкт, приховується пастка для справжнього звільнення людини. Ми можемо побачити, як упродовж останніх сторіч історії людина постійно потрапляє у цю пастку нового поневолення. Річ у тім, що індивід потрапляє у поневолення до самого себе, або, інакше кажучи, до результатів власної діяльності, до «свого-іншого» покладеного у зовнішній світ. У центр світобудови підноситься, як ми вже зазначали, не повнота людського, а лише наявний стан людини, притаманний тій чи іншій епосі. Таким чином, центром світобудови стає не людина взагалі, а її наявний стан, який не може не бути однобічним. Проте ця абстракція людини починає претендувати на *всезагальність* та *монологічність*. Вона критично ставиться до усього оточуючого. Її активність спрямована на перетворення світу відповідно до своїх цілей, однак непорушним залишається центр цієї активності, сама однобічна людина. Внаслідок цього людина потрапляє у залежність від свого наявного існування. Для неї закриваються усі можливості для креативної самозміни. Вона починає відтворювати свій наявний стан, переносячи його у центр світобудови. Суть проблеми у тому, що *логіка її наявного існування визначає розвиток сутності людини*.

Разом із консервацією наявного стану людини, консервується і наявний соціальний стан. Тому проголошення Ф. Фукуямою «кінця історії» є небезпідставне. За допомогою «однобічного антропоцентризму» в реальності здійснюється піднесення пануючих принципів наявного соціального порядку, який для свого збереження обов'язково є ворожим дійсному розвитку повноти людського у людині. Тобто самочинний розвиток людини вступає у суперечність з потребами наявних соціальних інститутів. Покладання абстрактної людини у центр світобудови спочатку призводить до відчуження індивіда від світу, а потім і від суспільства. Зрозуміло, що цей ланцюг відчуження завершується відчуженням від своєї «родової сутності». Людина у кінцевому рахунку втрачає саму себе та розчиняється у масі.

Недостатньо проголосити людину центром та метою освіти. Подібні гасла страждають нічим іншим як «абстрактністю». Для того, щоб дійсно ввести потребу в людському розвитку в освітній процес, необхідно визначитись із всезагальною логікою становлення людини як такої істоти, котра є творчо співпричетною розвитку буття. Поки питання, що таке людина не буде в межах освітнього простору поставлене із усією серйозністю, до тих пір залишається спокуса покласти в

центр світобудови ворожу людині абстракцію, яка може навіть іменуватися «людиноцентризмом».

Відмова від універсально-всезагального певною мірою визначає траєкторію розвитку сучасної філософії. У ХХ ст. всезагальне (ціле) виступає загальним «пугалом». Людина самостверджується за рахунок Цілого. Наслідуючи інтенцію процесу секуляризації, сучасна філософія знеособлює універсально-всезагальне. Бог-абсолют, який постає в добу Середньовіччя особистістю, з часом перестає бути нею. Вже в епоху Відродження в межах пантеїзму Бог розчиняється в природі, що перетворюється на його безособове та анонімне тіло. Проте з часом і вона втрачає сакральні обриси, трансформуючись у бездушний об'єкт. Віднині універсально-всезагальне позбувається онтологічних рис та постає у вигляді абстрактної гносеологічної категорії. А це значить, що світ не містить в собі універсального, воно стає прерогативою суб'єкта. Він починає уявляти себе Цілим. Однак вперте всезагальне (ціле) ніяк не бажає підпорядковуватись нашим бажанням та постійно виринає у філософських конструкціях сучасної філософії, але вже як ворожа сила інстинктивного чи соціального несвідомого. Ціле уявляється як таке, що тисне на людину та позбавляє її центрального місця у суцюзі. Боротьба проти універсально-всезагального не призвела до його викорінення. Наслідки виявилися непередбачуваними – воно постало дегуманізованим, позбавленим людських ознак і через це невідомим.

Нагадаємо, що новоєвропейський гуманізм звеличує людину шляхом надання їй ознак субстанції. Проте не викликає сумніву, що «велич людської суті кориниться звичайно ж не у тому, що людина стає субстанцією суцзого в якості “суб'єкта”, щоб на правах володаря буття втопити буттєвість суцзого у “об'єктивності”, яка дуже голосно розтеревенила про себе» [21, С. 201–201]. Такий «гуманізм» своєю зворотною стороною має «волю до влади». Звільнення людини обертається пануванням над світом. Проте, що це за гуманізм, що звеличує людину за рахунок приниження світу? І чи можливе насправді подібне звеличування?

Проблема світу взятого як ціле тісно взаємопов'язана з проблемою істини: вона є *конкретно-всезагальною*. Її конкретність означає не протиставленість тотальності всезагального одиничному чи особливому, а їх діалектичну єдність. Адже відомо, що всезагальне може проявитися лише через одиничне. Міра всезагального в одиничному визначає його як особливе. Якщо світ не містить в собі *універсального*, тоді цілком логічно й істину викоренити із надр світу. Тим самим

вона передається у юрисдикцію індивіда. Істина стає правильністю, тобто відповідністю наших уявлень дійсності. «Істина перетворюється в *orthotes*, правильність сприйняття та висловлювання» [21, С. 357]. На неправомірності отождоження істини та правильності наголошували представники різних філософських напрямів, зокрема Г. Гегель та М. Ліфшиц, П. Флоренський та М. Гайдеггер. Цікавим є той факт, що саме ті філософські традиції, які представляють вищеназвані прізвища, піддаються звинуваченням у так званому «*онтологізмі*», тобто у розчиненні одиничного суб'єкта у тотальності буття. При цьому, зважаючи на антиуніверсальські тенденції, повністю ігнорується у їх філософії акцентуація *відкритості* як необхідного моменту зустрічі з істинною буття. Відкритість є важливим моментом як істини, так і буття людини. Для М. Гайдеггера істина постає як «*алетейя*» – «неприхованість» та «невтаємничиність». Так само і людина у цього філософа мислиться як спосіб екзистенції, відкритості [23, С. 19].

Особливо гостро «онтологізму», насамперед персоніфікованому у німецькій філософській традиції, протистоїть сучасна комунікативна філософія. Ця тенденція властива і філософії освіти з притаманним їй прагненням перейти від «суб'єкт-об'єктних» відносин до «суб'єкт-суб'єктних». Представники цього напрямку вважають, що «бути – значить самоутверджуватися: підступна логіка саме цього імперативу зіграла злий жарт над Гегелем, який змушений був увінчати свій грандіозний філософський огляд комічно недолугим звеличуванням прусського *statusquo*; та над гуманістом Марксом, який був приречений до кінця своїх днів спостерігати змагання своїх фанатичних послідовників ...» [12, 92]. Висувається основний докір – *надмірна акцентуація необхідності буттєвої вкоріненості людського індивіда*. У такому способі самоствердження індивіда представники комунікативної філософії вбачають тенденцію до розчинення окремої особистості у *тотальності буття, нації, землі* та ігнорування конституюючої присутності «*Іншого*». Так, наприклад, Е. Левінас вважає, що «Інший» є первинним стосовно буття. В іншому випадку, стверджує він, «Інший» перетворюється на тло, крізь яке проявляється буття. Ставлення до «Іншого», буття-з-іншим, а не онтологія, виступає фундаментальним початком людського. На основі цих тверджень робиться висновок у необхідності переходу від буття до «Іншого», від онтології до «постонтології», до духу.

Проте таке різке заперечення діалогічності в межах «онтологізму» є сумнівним. Адже, наприклад, вбачаючи у фундаментальній онтології М. Гайдеггера інтенції до знеособлення людини, яка «одержима

буттям», разом із водою виплескують і дитину, тобто відкидають іманентну цій філософії спрямованість на «*відкритість до іншого*». Отже, постає проблема визначення природи «Іншого», який передує буттю. Здається, більш доречним буде припущення, що ні «Інший», ні буття не є чимось жорстко протиставленим одне одному. Через «Іншого» до людини промовляє буття, так само як і буття відкривається людині лише у співбутті з «Іншим».

У даному контексті доцільною є позиція М. Гайдеггера, згідно з якою світ постає як дещо таке, що зустрічається. «Феномен – себе-в-собі-самому-показування – означає особливий рід зустрічі» [20, С. 48]. Зустріч зі світом є зустріччю із тим, що «себе-само-по-собі-каже». Запитування про буття постає запитуванням про *буття людини*. Інакше кажучи, це запитування, що значить бути людиною, що значить бути присутнім. І це запитання породжене зовсім не простою зацікавленістю кабінетного вченого, а тими трагічними подіями, які розтривожили долю світу та людини на початку ХХ століття. Водночас це спроба піддати сумніву абстрактний гуманізм, тобто спроба ще раз помислити, що в людині є власне людським.

Присутність людського в людині не дана автоматично, вона проблематична за своєю суттю. Тепер ми можемо стверджувати, що не лише початок, а і все минуле сторіччя виявилися випробуванням людської «можності бути». Історія свідчить, що дуже часто замість людського в людині присутнє *чуже* їй, місце людини займає анонімна сила. Тоді не людина є, а щось безособове викрадає та займає її місце, щось інше узурпує її право бути присутньою, паразитує на її існуванні.

Парадоксальним чином новоевропейський гуманізм та антропоцентризм призводять до того, що людина у якості суб'єкта не лише перетворює світ на утилітарну річ, а й зводить себе до такого ж засобу. Відірвані від Цілого антропоцентризм та новоевропейський гуманізм закріплюють втрату людиною самої себе. Чим більше індивід наполягає на самоствердженні, тим більше він втрачає себе. Логіка подібного самоствердження та самозбереження перетворює його на власну протилежність, на процес самознищення. Тотальна трансформація кожної сфери буття в засіб, вважав М. Горкгаймер, веде до ліквідації суб'єкта, який мав ними послуговатися. Це надає сучасному суспільству нігілістичний характер. Суб'єктивізація, що підносить суб'єкт, одночасно прирікає його [11, С. 195]. Таку ж тему порушено у працях М. Гайдеггера, який стверджував, що перетворення світу на об'єкт, супроводжується заміною світу «картиною світу». Останній

постає як наявне. Але світ постає як дещо *наявне* лише тоді, коли людина ще раніше постала як дещо *наявне*. Це перетворення у дещо *наявне* має руйнівні наслідки. «Насправді з самою собою, тобто зі своєю суттю, людина сьогодні якраз ніде вже не зустрічається» [21, С. 233]. Поза світом як Цілим людина під гаслами гуманізму та антропоцентризму звеличує сурогати самої себе.

Яким же чином можливий дійсний гуманізм? Що ми повинні робити, щоб він отримав можливість втілення? По-перше, ми повинні відкинути претензії людини на «своєцентризм». Тобто відкинути антропоцентризм як підґрунтя нашого світовідношення. Дуже часто гуманістичний антропоцентризм насправді перетворювався на реалізацію групового еґо за рахунок не лише світу, а й інших людей. По-друге, необхідно припинити квапливі пошуки «гуманістичних цінностей», якими ми намагаємося компенсувати суцільну дегуманізованість та аксіологічну порожнечу нашої повсякденної життєдіяльності. Натомість необхідно віддатися справі думки. Остання не є «нашою думкою», вона не належить нам, скоріш ми належимо їй. Тому дійсна думка не може бути викликана за нашим бажанням. Ми не керуємо нею, не наказуємо їй, а лише уважно прислуховуємось до її голосу. Звідси витікає припущення, що за своєю природою думка є надлишковою для життя, вона не зацікавлена нашими повсякденними справами, проблемами та потребами. На думку В. В. Бібіхіна, розуміння, народжене в думці, – це «дещо замкнуте в собі та глибоко самостійне, не людина володіє ним, але воно живе в людині, підкорюючи собі його волю та бажання, але не підкорюючись їй ...» [4, С. 141]. Розуміння «вкидає» людину у простір незабезпеченості та неготовності, а це вже дещо протилежне антропоцентризму з його готовністю та боротьбою за самоствердження людини. Але ми пам'ятаємо, що подібне самоствердження за рахунок втрати світу як Цілого, як «просвіту буття» приводить людину до існування у статусі *наявного*. Інакше кажучи, відкидаючи онтологічне підґрунтя своєї життєдіяльності, людина зводить сама себе до самозамкненого стану в наявному вимірі емпіричного існування. Більше для неї виявляється непосильним. Таким чином, гуманізм, запропонований М. Гайдеггером, перетворює людину з *господаря суцього у пастуха буття* [21, С. 208], і тим самим через невизначеність та ризикованість людського приводить до його дійсного існування.

8.3. Освіта як «емерджентна» система

Освіта поза режимом саморозвитку приречена залишатись зовні керованим процесом «обробки людського матеріалу». Ситуація кардинально не змінюється навіть тоді, коли ми «обробляємо матеріал», керуючись найкращими ідеалами. Попри всі ідеали освітній простір культивує владні відносини, в межах яких «нове» спричиняється «старим». Причому останнє залишає тавро на будь-якому «новому» і цим прирікає його бути лише імітацією самоорганізації. Адже саморозвиток і самоорганізація не можуть бути «породжені» причинами, які є зовнішніми щодо цих процесів. Важливо розуміти, що творчість – це концентрація сфери саморозвитку. Тому конституювання освітнього простору як «емерджентної» системи неможливе поза креативною діяльністю.

Освіта, так само як і творчість, безпосередньо пов'язана із спілкуванням і взаємодією однією людини з іншою. Спілкування є однією з найінтимніших сфер людських стосунків. Спрямованість до іншого виступає початком та постійною метою людської діяльності. Навіть коли вона «провалюється» у самотність, саме відчуття відокремленості, залишеності, свідчить про здатність вловлювати відсутність іншого. Втеча у самотність свідчить про відсутність у наявному вимірі можливості істинного спілкування, дійсної зустрічі з іншими людьми. Тому питання, пов'язані із спілкуванням, актуальні у всі часи. Особливого значення вони отримують в часи соціально-культурних трансформацій, коли зв'язки між людьми втрачають традиційну міцність. Отже, постає проблема визначення місця та ролі спілкування у людському існуванні, зокрема в освітньому просторі.

Людина – це камертон, налаштований на іншого. Тому «я» звучить лише в горизонті іншого «ти». Причому під «ти» ми розуміємо не одну випадкову відірвану від цілого частину на кшталт «людини», «суспільства» або «природи». «Ти» не може не бути цілим світом. Саме у горизонті світу індивід як представник біологічного виду починає бути *присутній як людина*, як «просвіт буття». Через людину-камертон звучить всезагальний голос світу. Цим голосом лепече новонароджена дитина (світ *пече-ть*ся про неї, *пече* її, *о-нікає* та *ви-нікає* з безсловесного хаосу) і цей голос вона, навіть не усвідомлюючи цього, прагне почути від іншого.

Логос світу, не «мій» або «чужий», а саме всезагальний, тобто загальний для всіх, є початковою основою можливості спілкування. Хіба не прагнення бути зрозумілими «пронизує» наш час? Але для

цього необхідно піднятися із атомізованої частковості та своєцен-тричності до універсально-всезагального рівня. Адже зрозуміти можна лише те, що має смисл, а смисл передбачає вихід у всезагальне, яке є конкретним, а не абстрактним. Абстрактно-всезагальне не співпри-четне живому пульсу світу. Воно відірвано від нього, і тому в ньому вже розпочато віддалення від смислу. У ситуації відчуженості від світу людина відчужується від смислу, а значить і від іншого. Втрачаєть-ся смисл світу, і цілком природним за таких обставин є перетворення іншого на пекло (Ж. П. Сартр). Адже «ти» і «я» не мають спільної основи для порозуміння, окрім зовнішньої абстрактно-загальної сили держави, права, звичаю, міжіндивідуальні стосунки постають як боротьба. Абстрактно-загальна сила панує над ними, позбавляючи їх буття особистісних вимірів. Людські стосунки *дегуманізуються*. Вна-слідок цього «Інший» *виступає у ролі того, хто здійснює замах на «мою» самість*. Подібна спроба обмежена тими нормами, які накла-дає нічийно-абстрактна деперсоналізована влада. Але індивід прагне її використати з метою компенсації своєї нужди у «Іншому» через нав'язування себе. Логос світу німіє. На соціальній арені сходяться безліч розрізнених голосів, які підміняють взаєморозуміння взаємо-поглинанням. Не логос світу їх об'єднує, а придушення чужої атомі-зованої індивідуальності та небезпека, що йде від неї. Таким чином, діалогічні стосунки, які супроводжують людину з дитинства, посту-паються місцем владним відносинам.

Разом із трансформацією основ суспільного буття змінювалась і влада. Сучасна влада, як вважав М. Фуко, є *дисциплінарною владою*. Нагляд, контроль, класифікація – все це постає новими знаряддями влади, що здійснює свої маніпуляції через індивіда. Його становлення обумовлюється владою за допомогою дискурсу.

Витіснення символічних відносин, приводить до встановлення владних відносин. Якщо суть символічних – у їх двосторонності, взаємозверненості, то владні відносини, навпаки, ґрунтуються на односторонності. Символічні відносини – діалогічні, владні – моноло-гічні. Влада руйнує саму суть людських відносин, їх діалогічність та спрямованість на іншого. Подібна спрямованість вкорінена у здатно-сті людини підніматись до конкретно-всезагального. Адже спілкуван-ня та практична діяльність розгортаються у горизонті універсально-всезагального. Саме у ньому проявляється смисл людського способу буття. Причому всезагальне (загальне-для-всіх) є конституючим людським способом буття у тому випадку, якщо воно конкретно-всезагальне. Таке загальне-для-всіх не розчиняє у своїй тотальності

одиничне, подібно до того як індивід розчиняється в масі. Навпаки, одиничне лише у такому конкретно-всезагальному віднаходить себе як особливе. Міра втілення в одиничному конкретно-всезагальному є мірою загальнолюдського в індивіді. Цілісність людини, так само як і повнота та універсальність її відносин, можлива в горизонті конкретно-всезагального. Влада поміщає людські відносини у горизонт абстрактно-загального. Саме тут одиничне поглинається тотальністю загального, тому таке загальне дійсно є тоталітарним та репресивним. Таким чином, влада встановлює панування «сили абстракції». Але відношення між абстракціями не може бути символічним. Бо людина є символом Світу, через неї промовляє Буття. Тому у своїх відносинах вона виявляє себе як універсальна істота, яка причетна до універсально-всезагального змісту Буття, або як часткова істота, що жорстко детермінована наявним емпіричним колом свого існування. В останньому випадку людські відносини втрачають свою символічну багатозаровість та постають у вигляді плаского схематизму.

Отже, у межах індивідуалізованого суспільства індивіди сприймають один одного як однобічні абстракції. Вони самі редукують себе до абстракції. «Людина системи, яка не мислить себе поза нею, і є абстрактний індивід. Діючи виключно за логікою системи, не намагаючись ні у свідомості, ні в житті вийти за її межі, дистанціювати себе від неї, він втрачає усвідомлення її особливості, кінечності, історичності, а значить конкретності. ... Ототожнюючи себе з наявною системою, він мислить як система, реагує на світ як система, не бачить у ньому нічого, окрім того, що задано системою. Коротше кажучи, він лише системна функція, а не “вільна індивідуальність”, яка здатна вступати у діалог та спілкування з іншими історичними індивідуальностями, розуміти їх» [13, С. 85]. У багатьох сучасних варіантах суспільствознавчої думки людина постає саме у вигляді «абстрактного індивіда», вписаного у наявну систему. Звідси походить впевненість у його детермінованості владою.

Поглинання людської «самості» системою відбувається не насильницьким шляхом (за допомогою грубої сили), а так би мовити, зі згоди самого індивіда. Можна сказати, що він «укладає угоду» з системою, редукуючи себе до «системної функції». Натомість індивід отримує можливість комфортно влаштуватися на «широкій дорозі історії» (М. Бердяєв). Система влади позбавляє його необхідності самостійно визначати свою долю. Причому конституювання себе підмінється тотожністю своєму наявному стану. Індивід віднаходить себе вже в готовому вигляді та залишається вірним цьому стану впро-

довж усього життя. Абстрактна самототожність, страх вийти за межі соціального автоматизму призводять до витіснення смерті з кола існування індивіда. Соціальна система дарує йому відстрочення смерті, а він віддає системі повноту життя. Характерно, що смерть в сучасному світі активно витісняється за межі соціального. Отже, у кінцевому підсумку забувається, що людське буття – це «буття до смерті» (М. Гайдеггер). Втеча від усвідомлення власної смертності перетворює індивіда на соціальну тварину, адже однією з ознак людського способу буття є усвідомлення кінечності свого існування. Людське життя отримує особливе значення саме внаслідок своєї кінечності. Цим людина відрізняється від тварини, яка не знає та не розуміє, що вона є смертною істотою. Перебування у стані такого забуття шттовхає індивіда до розчинення у «*всємстві*» (Ф. М. Достоєвський). Платону за витіснення смерті в межах владних взаємовідносин є нейтралізація як смерті, так і життя. «Влада можлива лише при умові, що смерть більше не гуляє на волі, що мертві знаходяться під надзором, в очікуванні тої майбутньої пори, коли в ув'язненні опиняться і все життя» [5, С. 238]. Зведення повноти життя до чахлої однобічної абстракції є насправді добровільною символічною смертю. Таким чином, витіснення смерті призводить до того, що абстрактний розщеплений індивід плекає та береже своє існування, у той час як його сутність вмирає.

У працях Ж. Бодріяра влада та смерть мають тісний взаємозв'язок. Смерть у Ж. Бодріяра не є фізичним знищенням, а скоріше – символічним умертвінням себе шляхом добровільного підпорядкування «силі абстракції». Влада завжди абстрактна, вона бачить в іншій людині лише об'єкт для маніпуляції. Повнота людських відносин редукується до уречевлених відношень, тобто люди взаємодіють між собою, відтворюючи логіку взаємодії речей-об'єктів. Так, наприклад, індивід для того, щоб стати робочою силою повинен померти, а потім продавати свою смерть в обмін на заробітну плату. Зведення людини до таких речей, як «робоча сила», «людський капітал», «людський ресурс» є перетворення її на абстракцію (різними способами). Але індивід не бажає помирати остаточно навіть тоді, коли його життя майже повністю зведене до абстрактного існування. У ньому завжди живе та жевріє спогад-надія про єдність існування та сутності як дійсну форму людського буття. Тому він «зависає» у проміжку між життям та смертю, насправді не живий і не мертвий. Ж. Бодріяр зазначає: «Усі інстанції придушення та контролю стверджуються у просторі розриву, в момент зависання між життям та його кінцем ...» [5, С. 239].

«Абстрактний індивід» вмирає на стороні своєї сутності, але продовжує животіти, саме у такому стані він виявляється придатним для захоплення владою. Завдяки цьому людина перетворюється на раба, який сприймається як «річ, що розмовляє» (Аристотель). Рабство ґрунтується на відстроченні смерті. Отже, втрата сутності при зберіганні існування породжує владу.

Відтворюючи діалектику пана та раба, постмодерністи не вважають умовою формування влади захоплення життя іншого. Навпаки, влада стверджується «перш за все завдяки відстрочки смерті. Таким чином, влада, всупереч існуючим уявленням, – це зовсім не влада карати смертю, а якраз навпаки – влада залишати життя рабу, який не має права його віддати. Пан привласнює чужу смерть, а сам зберігає право ризикувати своїм життям. Рабу у цьому відмовлено, він приречений на життя без повернення, тобто без усякої можливості спокути» [5, С. 103–104]. Позбавлене сутності існування залишається у раба, однак його позбавляють можливості «символічної смерті». Людина, прикута до свого наявного стану, стає об'єктом власних маніпуляцій. Чим старанніше вона чіпляється за емпіричне коло свого існування, тим скоріше вона виявляється поневоленою. Подібне існування, позбавлене сутнісного виміру, тобто існування без сутності, діагностується Ж. Бодріаром як «післяжиття». «Відстрочене життя» не дається як дар індивіду, подібна відстрочка є фундаментальною порчею його буття. Вона буквально спустошує його, позбавляє смислу.

Коли смисл обезсмилюється, його місце займає форма. Вона, як вважав Р. Барт, не вбиває смисл, а «відстрочує смерть» смислу. Їй потрібне його примарне існування, як потрібне тіло-носій для паразита. Через знецінений смисл у світ проникає інше. «Смисл ось-ось помре, але його смерть відстрочена: знецінюючись, смисл зберігає життя, яким віднині і буде жити форма міфу» [2, С. 243]. Поневолений ідеологізованим міфом смисл продовжує існувати, але відтепер він починає означати лише те, що вимагає від нього панівна міфологічна форма. Смисл втрачає змістовну повноту, тому стає придатним для використання та експлуатації.

Те ж саме відбувається з індивідом, який буквально поступається собою заради збереження свого наявного існування. Існування купується ціною ще неотриманої сутності. Турбота про себе відкладається на потім. Замість того, щоб наявний стан «помер», зійшов як зміїна шкіра, відбувається, навпаки, його ошадлива консервація. Таке «потім» є нічим іншим, як спробою продовжити свій наявний стан до безкінечності. Однак відсутність сутності передбачає якісну зміну

способу буття людини. Тому час «потім» постійно віддаляється, подібно до втікаючого горизонту. Це спричинено тим, що індивід не бажає та не може змінитися, причому ця зміна повинна мати характер самозміни. Однак для сучасності, на противагу, властивою є самозадоволена захопленість наявним станом речей. Подібне стає можливим як наслідок втрати смислу-сутності. З цього приводу Р. Барт писав, що сучасна ідеологія «натуралізує» історичне. «Задачею міфу є перетворити історичну інтенцію у природу, плинне – у вічне. Але тим самим займається буржуазна ідеологія» [2, С. 269]. На виході з ідеології світ постає гармонійною єдністю сутностей, проте вони позбавлені смислу. Сучасний міф, який був розпізнаний Р. Бартом як «буржуазна ідеологія», віднімає у світу людський смисл. Дегуманізований світ приймається позбавленим сутності індивідом за реальність, але внаслідок того, що «функція міфу – видаляти реальність» [2, С. 270]. У дійсності ця реальність виявляється симуляцією реальності – *симулякром*.

Отже, влада опосередковує відносини людини зі світом та іншими людьми. І, як ми бачили, вона опосередковує відносини індивіда з самим собою, точніше – унеможлиблює їх. Атомізований індивід, втрачаючи вищезазначене, трансформує *спілкування у комунікацію*. Якщо спілкування виступає всезагально-універсальною основою людського способу буття, то комунікація виявляється її перетвореною формою. Коли основа людського співіснування порушується, на допомогу приходять влада задля підтримки тла людської спільноти, що починає «розповзатися». Однак у такому випадку комунікація не зачіпає іманентного змісту особистості, не потребує її присутності у всій своїй повноті перед іншою людиною та світом. Вона задовольняється поверховим, формальним контактом між двома «соціальними функціями». Внаслідок цього втрачає не лише оточуючий світ. Самозамкнений індивід також втрачає джерело саморозвитку, а отже, прирікає себе на поступову «деградацію».

У контексті даних міркувань розкривається різниця між спілкуванням і комунікацією як основними детермінантами освітнього процесу. Якщо розуміти навчання як змістовне спілкування між учнем і учителем, то стає зрозуміло, що при свідомому або несвідомому запереченні у цьому процесі здатності до самоорганізації та саморозвитку у ньому починає домінувати формалізована комунікація. На жаль, спроби трансформувати освітній простір за допомогою *антропоцентризму, комунікації, людиноцентризму* або *гуманізму* не досягають омріяного результату, якщо не враховують логіку саморозгортання

освіти. У такому випадку вони змушені нав'язувати однобічні ідеї інколи всупереч смислу освіти.

У зв'язку з цим варто зазначити, що відносини примусу і насилля можуть виникати навіть за умови дійсного бажання «обдарувати» іншого багатствами змісту загальнолюдської культури. Тут важливим є не лише те, що ми намагаємося надати іншій людині в якості навчального матеріалу, важливо як ми це робимо. Необхідно враховувати, що дійсна освіта надає не просто «навчальний матеріал», а *цілісний життєвий досвід*. Зустріч на цій основі утворює простір для справжнього спілкування, яке постає процесом спільного творення особистості як вчителя, так і учня. Натомість освіта, у якій припиняється складний процес саморозвитку усіх його учасників, перетворюється на монологічне наділення об'єктивованих учнів «людською сутністю». Ж. Бодріяр зазначав, що «панування виникає від того, що система має виключне право на дарування без зустрічного дару». Саме неможливість адекватної відповіді призводить до встановлення владних відносин. Принцип влади системи – це «неможливість відповіді та заперечення» [5, С. 99]. «Обдаровування» в межах педагогічної практики не може відбуватися *асиметрично*, інакше воно породжує владні відносини. Освітній процес є *даром* особистісного буття всім його учасникам.

Зрозуміло, що обдарованість постає не репродуктивною, а саме продуктивною, креативною силою. Вона реалізується у світі як таке начало, що вільно рухається, виходячи з іманентного смислу конкретної ситуації. Обдарована людина володіє здібністю бути вільною у певній ситуації. Дійсно бути вільним можна лише за умови творення нового буття. Тоді людина виступає як начало, що породжує та реалізує нові можливості у наявному бутті.

Важливість природних, так званих «вроджених» задатків, так само як і важливість впливу соціального оточення, не повинна затьмарювати креативну природу обдарованості. Вона залишиться не проясненою, якщо креативність (творчість) не буде зрозумілою як самодетермінований феномен. Його причина не може бути винесена у природу (натуру) або соціум (культуру). Проблема полягає у тому, що креативність, яка міститься в основі обдарованості, є такою сутністю, що не твориться, а сама творить.

Проблема обдарованості та креативності пов'язана з проблемою *саморозвитку* «людини в людині», проблемою зародження людського духу. Йдеться про те, що дух не успадковується, як не успадковуються людські способи поведінки. Те, що людина при народженні отримує

як готові форми культури, не поглинається нею автоматично. Спочатку культура протистоїть дитині, і вона чинить опір спробам дорослих втягнути її у людський світ. Природно для новонародженого поводити себе, виходячи із своїх фізіологічних потреб, цілком розчиняючись у них. Тут немає цілеспрямованої дії, немає неспівпадіння індивіда з самим собою. Людські способи поведінки не наслідуються. Вони повинні бути відтворені наново кожним індивідом, так само як і кожним поколінням. Зрозуміло, що цей процес відтворення існуючої культури у своїй основі є творчим процесом та відбувається як *самотворення* людиною власного «Я» та загальнолюдської культури.

Звідси впливає фундаментальна проблематичність людини та людства в цілому. Роблячи спроби віднайти начало людського у «фізіології», розраховують отримати «онтологічну» гарантію людського. Проте воно нічим не гарантоване. При цьому не лише індивідуальне людське буття нічим не гарантоване, а навіть існування суспільства є хитким і крихким. Саме по собі, залишене напризволяще, без людського цілеспрямованого одухотвореного зусилля воно розсипається. Становлення людського відбувається не *завдяки*, а завжди *всупереч*, насамперед всупереч «біологічному» в людині. З цього приводу Ф. Т. Михайлов зазначав: «Справа у тому, що експансія життєвих форм на нашій планеті, їх біоеволюція, ґрунтується на соматичному наслідуванні популяційних новоутвореннях, а історія людства стала можливою виключно завдяки тому, що індивіди *homo sapiens* не наслідують морфологічно найважливіші засоби та способи взаємодії з природою та один з одним, що в цілому визначають образ та способи їх життя» [14, С. 201].

У слові обдарованість можна почути співпричетність даруванню. Якщо не шукати її джерела у сфері природи або у Бога, то стає зрозуміло, що цей дар може бути наданий лише однією людиною іншій. І дарується не абстрактна обдарованість взагалі, а *здатність реалізуватись у людському співіснуванні як вільна та креативна істота*. Обдарованість є завжди спеціалізованою, специфічною, а креативність – універсальною. Тому обдарованість обмежена характером тієї соціально-культурної епохи, у якій розгортається життя людини. Натомість суть творчості є універсальною, а тому і співпричетною свободі. Обдарованість – це специфічна форма реалізації креативної сутності людини.

Варто зазначити, що творчість невідривна від свободи. Свобода обдарованості, так само як і творчість, не визначаються ззовні. Звідси формується уявлення, відповідно до якого «*ніщо*» є їх джерелом. Акт

творчої свободи трансцендентний стосовно світової даності та замкнутого емпіричного кола індивідуального існування. Наголосимо, що вкорінення свободи у «*ніщо*» може перетворити її на сваволю. Остання співпричетна не стільки до продуктивної уяви, скільки до безплідної фантазії, що проголошується найвищим проявом людського «духу» та протиставляється повсякденному існуванню. Звідси формується уявлення про «ненормальність» творчості та обдарованості, про їх обмежене виявлення у невеликому відсотку людей. Але обдарованість людської душі творчістю є не фінальним результатом, а початком і сутністю людської психіки, що проявляє себе у всіх формах психічної діяльності. Більше того, вона є началом, що обумовлює їх людський характер, взаємозв'язок і взаємозамінність. «Тоді креативна сила душі – джерело, початок і творець свідомості та самосвідомості. І початок її є початок свідомості й самосвідомості, а не артефакт їх розвитку і функціонування свідомості і самосвідомості» [14, С. 207].

Процес освіти як цілеспрямованої діяльності має смисл лише в тому випадку, коли визнається співпричетність активності педагога до справи обдаровування творчим началом іншої людини. В іншому випадку освіта перетворюється на процес селекції. Необхідно зрозуміти, що лише на основі знання єдиних, загальнолюдських законів розвитку можливим є пошук дійсних засобів індивідуального обдаровування кожної дитини [6, С. 408]. Людина не може «входити» в людський спосіб існування не творчо, безталанно. Пізніше, соціальні умови її життя обумовлюють рівень розвитку та присутності цих специфічно людських якостей, а значить і рівень свободи та її реалізації. Тому завданням освіти є розуміння і створення умов для зародження та розвитку «природної» обдарованості людини як нормального способу самореалізації.

Необхідно наголосити, що дійсним «прообразом» суспільства виступають інтерсуб'єктивні відносини та взаємозв'язки. Їх якість та спосіб здійснення – це простір «кристалізації» обдарованості. Важливим є те, що одночасно у ньому відбувається формування особистісного начала. Тут «дар» педагога є не просто односпрямованим «формуванням особистості» учня. Обдаровуючи учня особистісним началом, учитель позиціонує себе в модусі особистісного способу існування, тобто він і сам проявляється як *особистість*. Діяльність педагога є не монологічною, а передусім діалогічною. Тому вона розгортається як спільна діяльність, співпраця, а не протистояння. Із синергетичної точки зору, освіта – це не передача інформації, а нелі-

нійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, спільної пригоди. Завдяки спільній активності у подібних ситуаціях «вчитель і учень починають функціонувати з однією швидкістю, жити у одному темпі» [10, С. 285].

Відсутність цілісної особистості є необхідною умовою існування розщепленого індивіда. Адже «синергійна особистість» здатна протистояти різноманітним маніпуляційним і редукціоніським намірам звести її до речі-засобу чи до об'єкту-функції. Особистісне начало вкорінює людину в універсальному, і цим надає можливість підніматися або (що одне й те ж саме) заглиблюватись крізь наявний вимір існування у метафізичні основи людського буття. Кожна особистість є *потенційно* обдарованою, тобто такою людиною, яка здатна своїм способом буття долати обмежену необхідність емпіричного існування. У межах антагоністичних відносин внутрішня безконечність особистості витісняється. Такі відносини утилітарні за своєю суттю, вони торкаються виключно того виміру людини, який може бути використаний. Тому безкінечність у враженій байдужістю та формалізацією освіти заземляється та випрямляється в конечність. Саме «закінчена визначеність» піддається вимірюванню, класифікації та оцінюванню. Тобто «закінчена визначеність» піддається контролю та дисциплінарним практикам. Вона здатна бути річчю-роллю, здатна уречевлюватися. Зведення людини до однієї частини перетворює її у функцію та відкриває безмежні можливості для пристосування відповідно до вимог наявної соціальної структури.

Необхідно зазначити, що в контексті таких інтерсуб'єктивних відносин існує можливість втрати будь-якої обдарованості. Для «людини-функції» більш звичним є її репродуктивне з'єднання з ролями, які вона виконує у соціальному просторі, ніж з метафізичними вимірами буття, адже воно передбачає здібність людини перебільшувати саму себе, підніматися над своєю емпірично даністю. Якщо маска ролі зрослася із лицем, тоді не може йтися про трансцендування та обдарованість. Проте ці ролі, дистанційовані від «часткового індивіда», не переживаються ним. Пережити дещо можна тоді, коли «я», внутрішньо присутнє у ситуації, віднаходить себе у ній, однак якщо життя підміняється роллю, відбувається витіснення особистості та заміщення її соціальним «протезом». Певною мірою дегуманізована освіта і є таким протезуванням, заміщенням живих і непередбачуваних сфер нашої душі організованими, впорядкованими та керованими протезами. Освіта у такому контексті постає «лабораторією протезування». Проте одна справа, коли ці протези-функції органічно доповнюють

цілісність живої душі, а інша, коли вони підміняють її механізмами, що трансплантуються ззовні.

Емпіричне коло існування містить у собі в неявному вигляді метафізичний вимір людського буття. Освіта для того, щоб залишатись собою, повинна бути просякнутаю метафізичним. Необхідно усвідомлювати, що освіта «формує» людину не тільки, та не стільки відповідно до потреб сьогодення, чи навіть відповідно до потреб завтрашнього дня, скільки відповідно до потреб «вічності». В останній вкорінена обдарованість як наявність у людини здібностей, які перевищують у своєму розвитку та способі здійснення межі звичних і пересічних способів буття. Незвичайність полягає не у їх природі, а у мірі їх розвитку. Значить природа «звичайних» і «незвичайних» здібностей одна і таж сама. У способах нашої поведінки проявляються наші здібності, а наші здібності представлені в нас *всезагальними способами людської діяльності*, які реалізуються в індивідуальному існуванні.

Однією з найбільш потужних спроб оновлення соціально-гуманітарної методології є спроба застосування синергетики щодо осмислення соціальних процесів. У контексті важливості освітніх трансформацій для подальшого розвитку будь-якого сучасного суспільства особливої актуальності набуває «синергетика освіти». У межах останньої відбувається спроба розуміння освітнього процесу як цілісного феномену, що здатний до саморозвитку та самоорганізації. Його змістом постає нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого та зворотного зв'язку, спільної «освітньої пригоди», утворення єдиного узгодженого «темповіту». Представники «синергетичного підходу» трактують подібну освіту як світ, у якому реалізуються власні сили і здібності учнів. Завданням такої освіти є не скеровування та формування дитини, а її пробудження і стимулювання.

У межах подібного підходу актуалізується запит на «цілісну людину» і «цілісне знання», які могли б подолати вузькоспеціалізовану професійну обмеженість сучасної школи. Однак подібні проблеми були сформульовані ще за доби модерну. Яскравою ілюстрацією пошуків «цілісного знання» постає філософія «всеєдності» В. Соловйова, у межах якої відбулася спроба поєднання розпорошеності людського існування в єдину цілісність. Ще раніше подібну спробу здійснив Г. Гегель. Вищезазначені приклади свідчать про те, що в межах синергетики відбувається відродження концептів, розроблених в епоху просвітництва та підданих критиці постмодернізмом. Однак нерелексивне перенесення їх у сучасні соціально-культурні реалії спричиняє актуалізацію прихованих авторитарних тенденцій. Так, на-

приклад, некритична спроба відродити ідеал антропоцентризму, як критерій розгортання освітнього простору, може призвести до реалізації потестарного потенціалу останнього. У такому випадку освіта перестає бути простором самоорганізації та втрачає властиві їй «емерджентні» ознаки.

Література

1. *Аршинов В. А., Буров В. А., Гордин П. М.* Становление субъекта постнекласической науки и образования // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 114–136.
2. *Барт Р.* Мифологии / Пер. с фр., вступ. ст. и коммент. С. Зенкина. – М.: Изд. им. Сабашниковых, 2004. – 312 с.
3. *Бибихин В. В.* Дело Хайдеггера / В. В. Бибихин // Время и бытие: Статьи и выступления: [пер. с нем.]. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – (Мыслители XX в.)
4. *Бибихин В. В.* Другое начало / В. В. Бибихин. – СПб.: Наука, 2003. – 435 с.
5. *Бодрияр Ж.* Символический обмен и смерть / Ж. Бодрияр; Пер. с фр., вступ. ст. С. Зенкина. – М.: Добросвет, 2000. – 389 с.
6. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский; Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1991. – 480 с.
7. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – Т. 2. – М.: Мысль. – 467с.
8. *Делокаров К. Х.* Синергетика и динамика базовых смыслов // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 88–106.
9. *Ильин И. А.* Философия и жизнь / И. А. Ильин // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение. – М., 1990. – С. 34–57.
10. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
11. *Култаєва М.* Праця М. Горькаймера «Критика інструментального розуму» та її значення для філософії освіти / М. Култаєва // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 179–203.
12. *Малахов В. А.* Этнос философии / В. А. Малахов // Уязвимость любви. – К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. – С. 59–108.

13. *Межуев В. М.* Абстрактное и конкретное как исторические категории / В. М. Межуев // Ильенковские чтения: Тезисы выступлений. – М.: Микрон-принт, 2001. – С. 81–87.
14. *Михайлов Ф. Т.* Избранное / Ф. Т. Михайлов. – М.: Индрик, 2001. – 576 с.
15. *Морен Э.* Образование будущего: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
16. *Морен Э.* К пропасти? / Э. Морен; Пер. с фр. Г. Наумовой. – СПб.: Алетейя, 2011. – 136 с.
17. *Соловьев В. С.* Философское начало цельного знания / В. С. Соловьев. – Мн.: Харвест, 1999. – 912 с. – (Классическая философская мысль).
18. *Франк С. Л.* Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
19. *Хайдеггер М.* Европейский нигилизм / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 276–310.
20. *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В. В. Бибихин. – Харьков: Фолио, 2003. – С. 453.
21. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В. В. Бибихин. – М.: Республика, 1993. – С. 201–202.
22. *Хайдеггер М.* О сущности и истины / М. Хайдеггер; Пер. с нем. З. Н. Зайцева // Разговор на проселочной дороге. – М.: Высшая школа, 1991. – С. 19.
23. *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет: [пер. с фр.] / М. Фуко. – М.: Касталь, 1996. – 488 с.

РОЗДІЛ 9

ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Однією з найбільших небезпек сучасної освіти є її інструменталізація. Усе відчутніше навчальний процес та освітні практики прилаштовуються до соціальної кон'юнктури, спрямовуються не так на вирішення вагомих культурних завдань, як на елементарну успішність в системі наявних суспільних стосунків.

9.1. Гуманітарне знання та гуманітарна складова освіти

В інструменталізації освіти можна виокремити два основних виміри. По-перше, це деградація освіти до локальної матриці фахових навичок та знань, згортання того смислового, культурного горизонту, в якому освіта не лише існує, але й який покликана репрезентувати. По-друге, це деградація телеології освіти до вузької соціальної, особистої прагматики успішності в наявних суспільних, економічних, політичних умовах. Очевидно, що обмеженість освітньої підготовки вектором соціальної успішності (значущість якого самого по собі, звісно, немає сенсу заперечувати) різко зменшує евристичний потенціал освіти, робить її малопродуктивною для опанувань нових можливостей суспільно-культурного розвитку.

Освіта, яка лише забезпечує особі місце у суспільній життєдіяльності та відтворює існуючий соціально-економічний порядок, є не

лише безперспективною, а й загрожує майбутньому людства, адже не вирішує більш широких культурних завдань, які покликана виконувати. Необхідно розрізняти ті конкретні, безпосередні цілі, що ставить перед собою освітній процес, та загальнокультурний ефект освіти й освіченості як такої. Для того, щоб повною мірою побачити та розкрити цей ефект, потрібно розглядати освіту не відокремлено, а як важливий елемент самоорганізації суспільства, людської життєдіяльності, як чинник самовідтворення та розвитку людського способу буття. Лише в цій загальній – зрештою, *гуманітарній* (оскільки вона є орієнтацією на людину) – перспективі можна усвідомити справжнє покликання освіти.

На яку б предметну підготовку не були спрямовані освітні зусилля, вони завжди в кінцевому рахунку дають ефект відтворення людини в її людській сутності, оволодіння досягненнями культури та їх реалізація в наявному житті. Це очевидно у форматі шкільної (початкової та середньої) освіти, оскільки її завданням є не стільки пряме опанування певними предметними «знаннями та навичками», скільки за допомогою їх засвоєння та інтеграції особи до світу людської культури, в якому кожен має обрати свій подальший життєвий шлях. Відкрити своє покликання (зрештою, самовизначитись як людина) – це завдання, що є головною метою школи. У цьому сенсі – спрямованості на визначення свого людського покликання – весь процес шкільної освіти є по суті *гуманітарним*.

У форматі вищої освіти ситуація відчутно інша. У ній особистість вже реалізує свій вибір: не обирає шлях, а *стає фахівцем* в обраній сфері. Однак і тут здобуття фаху не можна звести до суто предметного знання. Передусім варто зважати на те, що одним із найважливіших чинників вищої (університетської) освіти є не лише підготовка фахівців певної спеціалізації, і навіть не лише дослідників у відповідній сфері науки. Не менш важливим завданням освітньої системи є збереження та примноження евристичного потенціалу суспільства, розвиток його креативної здатності, що найближчим чином виявляє себе в ефективних реакціях на виклики сучасності. Визначальну роль у виконанні цього завдання відіграє гуманітарна складова освіти. Однак необхідно розрізняти і навіть розвести (у деяких контекстах аж до протиставлення) фахову підготовку гуманітаріїв та гуманітарну складову університетської освіти. Ці два процеси принципово відмінні за характером завдань, які вони вирішують. Перший процес цілковито вписується у формат спеціалізованої підготовки фахівця та науковця, другий – розв'язує проблему загальнокультурного змісту.

На жаль, в українських університетах відмінність цих двох моделей не забезпечена ані концептуально, ані дидактично та методично, ані організаційно. Наслідком цього є майже цілковита втрата українською вищою освітою гуманітарної складової та підміна її або ерзацами професійних гуманітарних знань, або доволі спонтанними та свавільними інтервенціями випадкових світоглядних ідей.

Противагою цій загрозливій тенденції, що призводить до різкого зниження евристичного потенціалу суспільства та якості життя загалом, має стати системна та послідовна, забезпечена всіма необхідними засобами теоретичного, методичного, організаційно-технологічного характеру розбудова гуманітарної складової університетської освіти. Першим кроком у цьому напрямку має стати розробка теоретичної моделі гуманітарної складової вищої освіти в Україні. Останнім часом ми спостерігаємо певні спроби в цьому напрямі, які робляться як на рівні теоретико-методологічних студій, так і в управлінсько-правовій сфері. Реформування освіти стає все більш широко обговорюваною й усвідомленою ідеєю. Разом з тим цілком очевидно, що деякі ініціативи у цій сфері підпорядковані радше політичній чи фінансовій кон'юктурі, а не суто освітнім, науковим чи загальнокультурним прагненням.

Ця колізія створює незвичний ракурс проблеми гуманітаризації освіти. Зазвичай питання гуманітарної складової освіти вирішують у суто предметному плані – як місце змістовного поля (проблематики) гуманітарних наук поруч з іншими проблематиками (математичних, природничих, технічних тощо наук). Про хибність такого погляду вже було сказано. Однак мало додати (і задекларувати), що гуманітарна складова освіти властива системі підготовки будь-якого фахівця. Важливіше перевести цю тезу в систему реальної організації освіти та управління нею. Тут виникають два взаємопов'язані сюжети: перший – це співвідношення управління та самоорганізації у сфері освіти (взагалі освіти і бюрократії); другий – це якість викладача, вчителя як реального безпосереднього організатора навчального процесу.

9.1.1. Управління та самоорганізація освіти

На сьогоднішній день, на жаль, наша країна потерпає від нестачі багатьох потрібних для нормального життя речей. Єдине, чого в ній не тільки вдосталь, а й завжди з надлишком – це бюрократії.

У найзагальнішому сенсі бюрократія означає виокремлення справи управління в окрему галузь, якою займаються спеціально уповноважені на це і відповідно підготовлені особи – чиновники. Загалом інституалізація управління є вагомим чинником історичного розвитку суспільства. Не випадково М. Вебер вбачав у бюрократії важливий компонент раціоналізації суспільного життя. Однак коли ми кажемо (особливо у вітчизняних умовах) про бюрократію в її негативному сенсі, то, вочевидь, маємо на увазі дещо інше. Йдеться зовсім не про цілком виправдану спеціалізацію управління, що сприяє розвитку тієї чи іншої сфери суспільної діяльності, а про перетворення чиновництва на самодостатню величину та пригнічення його діяльністю продуктивності тієї справи, розвитку якої воно мало б сприяти. Бюрократія у такому негативному сенсі означає фактичну підміну самої справи її суто бюрократичними, формальними імітаціями.

Отже, питання бюрократії – це питання організації певної суспільно значущої діяльності, важливої сфери життя суспільства. Не будемо зараз заглиблюватися у джерела і причини засилля бюрократії в Україні. Нашою метою є оцінка організації інституту та процесу освіти з точки зору ролі у ньому спеціалізованого управління з боку держави, а також ролі інших засад та чинників організації. Визнаємо за очевидність, що будь-яка масштабна справа потребує задля своєї успішності серйозної організації. Однак чи є тотожним державний контроль за діяльністю її організації?

Якщо керуватися мовчазною презумпцією, по-перше, що система державних приписів є тим способом, яким здійснюється управління, а по-друге, ототожнити організацію будь-якої справи з управлінням, то неминуче прийдемо до апології бюрократії і не побачимо жодних можливостей її обмежити. Однак обидві ці редукції є глибоко хибними, нічим не виправданими припущеннями.

Ототожнення управління з державними регламентаціями і контролем – це і є типовий вияв бюрократичної свідомості. Вона яскраво проявилася в радянській системі, коли в момент констатації значущої проблеми одразу створювалося відомство для її вирішення. Вважалося: якщо визначено інституцію бюрократичної відповідальності, то й вирішення проблеми не забариться. Чи потрібно додавати, що саме подібний підхід став причиною стагнації радянської економіки та соціальної системи взагалі, втрати нею будь-якої динаміки розвитку? Навіть саме державне управління має бути чимось значно більшим, ніж системою відомчого контролю та бюрократичної звітності (про що, до речі, навіть не здогадуються українські чиновники). Проста

істина – не справи людей для держави, а держава для успішності справ – вочевидь недоступна українській бюрократії. Однак і це питання винесемо за межі обговорення.

Необхідно зосередити увагу на другій бюрократичній редукції, що ототожнює *організацію* діяльності з процесом *управління* нею. Зробимо це не щодо всієї сфери суспільної активності, а щодо конкретної локальної сфери – освіти, і навіть ще конкретніше – вищої, університетської освіти.

Загальна теза, яку варто висунути, полягає в тому, що успішність університетської освіти вирішальним чином залежить від її продуктивної *самоорганізації*, а не зовнішнього державного контролю та регламентацій, здійснюваних під титулом «управління». У цілому подібна констатація є справедливою для будь-якої сфери діяльності. Синергетика переконливо довела, що всі суспільні, соціальні системи за своєю природою є такими, що самоорганізуються. Тому, не виключаючи, звісно, необхідності управління як важливої *ланки* організації справи, не можна не розуміти глибокої та небезпечної деструктивності підміни управлінням, а надто його бюрократичними симуляціями, процесу організації освіти. Тут свою корекцію має внести мислення, «озброєне» принципами синергетики.

Це означає, що центр ваги управлінських зусиль має зміститися на *створення оптимальних умов* для здійснення освітнього процесу, відійшовши від такої улюбленої для чиновників справи, як *регламентація*, освітніх дій. Незвичною для вітчизняних освітянських чиновників є думка, що вони лише *службовці*, які завдяки своїм *адміністративним повноваженням* задовольняють *запит достеменних освітян* (вчителів, учнів, студентів тощо) на потрібні їм ресурси і умови роботи. Співвідношення тут приблизно таке ж, як і між директором (адміністратором) та головним режисером і трупою театру. Що і як грати вирішують режисер та актори, адміністрація лише забезпечує творчий процес.

Натомість у вітчизняних умовах чиновники беруть на себе повноваження все приписувати, вимагати та контролювати, часто мало розуміючи суть справи. Посередні чи просто бездарні фахівці, які зазнали б фіаско у безпосередній справі навчання та виховання, виступають розпорядниками «всього і вся». Наслідки цього цілком передбачувані: чим активніша бюрократія в своїх регламентаціях, тим більше занепадає жива справа освіти, і тим менше може очікувати від неї суспільство.

Природним чином у системі організації освіти чиновнику протистоїть вчитель/викладач. Саме він є тією важливою ланкою, в якій

освітня система виявляє свою змістовну чутливість до зміни освітніх потреб, нових знань, суспільних запитів, культурних інновацій і трансформації екзистенційних прагнень, життєвих сценаріїв людей та світоглядних цінностей. Учитель одночасно є позицією, глибоко інтегрованою у навчальний процес, і мета позицією – транслятором у самих освітніх ситуаціях більш загальних культурних сенсів і вимог. Традиційно ця складова праці вчителя позначається як виховання; вчитель завжди не лише навчає, а й здійснює педагогічну діяльність – виховує, тобто впливає на особистість того, хто навчається. Є очевидним, що справа виховання в своїй основі є гуманітарною практикою і складає один з головних вимірів гуманітаризації освіти.

9.1.2. Гуманітарний засновок діяльності вчителя

Важко охопити різноманітність тем і сюжетів, якими займається педагогіка. Це цілком природно, адже якщо йдеться про справу виховання та освіти людини, то це передбачає опанування всіх можливостей, знань та ціннісних орієнтацій, напрацьованих упродовж розвитку людської цивілізації. Не залишається поза увагою і психологія стосунків учня та вчителя, студента та викладача. Відповідно, не бракує і рекомендацій найрізноманітнішого ґатунку: дидактичних, психологічних, ергономічних тощо. Образно кажучи, поле педагогічної взаємодії добре зоране педагогічним дискурсом. Однак, як не дивно, деякі теми та питання залишаються нерозкритими. Про них мало говорять, їм приділяють недостатньо уваги, а то й просто вважають чимось самоочевидним.

Одна з таких «сліпих плям» педагогіки – це вмотивованість та внутрішня настанова вчителя (водночас вихователя) щодо його стосунків з учнями (власне, з особистостями, які виховуються). Не є секретом, що навчання та виховання – складна й обтяжлива справа, з величезною відповідальністю, надзвичайною кількістю вимог і приписів, обмеженими ресурсами та засобами дії, виснажливим режимом праці, суперечливими результатами та більш ніж скромною винагородою вчителя. Що може спонукати людину взяти на себе тягар подібної несприятливої, а часто й руйнівної для її благополуччя ситуації?

Педагогіка від початку формувалася як цілком світська наука. Вона розглядала свої предмет і задачі як цілком раціоналізовані величини, позбавлені певних сакральних навантажень. Більше того, педагогіка

відчутно змінювалася разом зі зміною характеру суспільства, у якому вона існувала. Приклад радянської педагогіки з її глибокою ідеологізованістю та готовністю працювати на «соціальне замовлення» є досить красномовним. Так само цілком суголосно із загальною інструменталізацією життя в умовах техногенної цивілізації педагогіка все відчутніше технологізувалася. Вона вибудовувала свої рішення як певні навчальні та виховні технології, які лише потрібно навчитися застосовувати для отримання належного результату.

На сьогодні, надто в кризових умовах нашої країни, справа навчання та виховання перетворилася на просту роботу, соціальний престиж якої досяг мінімальних значень, а обтяжливність, навпаки, зросла пропорційно всім негараздам суспільного життя. Образно кажучи, педагоги (не науковці, а реальні діячі-освітяни) перетворилися на майже зниклий соціальний тип, залишивши по собі численну когорту «працівників сфери освіти». Зазначимо, що до останніх вже сама освітня система перестала висувати якісь особливі фахові вимоги, відмінні від простих кваліфікаційних якостей, подібних до вмінь працівника у будь-якій іншій сфері. Вчитель остаточно перетворився на простого найманого працівника. І в цьому, зрештою, ніхто сьогодні не схильний бачити якоїсь гострої проблеми.

Між тим навіть дотепер серед усього розмаїття професій існують лише дві, що їх суспільна свідомість виокремлює як особливо значущі та своєрідні. Це професії лікаря та вчителя. У певному сенсі саме вони є точками опори всього соціального порядку. Однак навіть не ця їх структурно важлива роль виокремлює їх серед усіх інших професій, які можуть реалізовуватися на основі належних навичок і здібностей. У професіях лікаря та вчителя цього замало. Вони потребують особливого *покликання*. Виховувати чи лікувати не можна в режимі спеціалізованої технології чи навіть високого мистецтва. Як лікар, так і вчитель не просто «працюють», а *здійснюють особливу місію*.

Чому це так? Важливо усвідомити, що теза про покликання як конститутивний чинник професії вчителя аж ніяк не є моральним пафосним закликком, яких так багато у сфері педагогічної комунікації. Йдеться про неусувний вимір педагогічної діяльності. Отже, чим зумовлена його необхідність?

Кожна особистість має свою автономію. В усіх суспільних стосунках, хоч би якими проникливими і тісними вони не були, індивіди існують осібно один щодо іншого. Характер, розмір, якість дистанції між ними змінюються, але сама дистанція – певна межа, що відокремлює одну особу від іншої та забезпечує кожному «його власне»

існування – зберігається завжди. Навіть найглибша емпатія, що виникає, наприклад, в естетичному переживанні, її не скасовує.

Натомість, лікар і вчитель отримують прямий доступ до іншої людської істоти. Якщо учень та пацієнт не відмовляться від власної автономії, повністю передоручивши себе вчителю чи лікарю, виховання та лікування не зможуть здійснюватися. Через це ці професії мають той особливий вимір інтимності, який відсутній в інших професійних практиках. По суті, за природою речей, роль якої в даному випадку виконує принцип особистої автономії, таких стосунків взагалі не повинно бути. Вони є неприпустимими, якщо ми мислимо людину в її достеменній самочинності, особистісній цілісності. Але ж у тім-то й річ, що ані учень (вихованець), ані пацієнт такої цілісності та самочинності *не мають*.

Пацієнт – це людина, яку вразила хвороба. Її самочинне – здорове – життя, яке особистість може вести сама, унеможливлене. Завдання лікаря полягає в тому, щоб повернути людині її нормальну здатність самій вести своє життя. Під час хвороби лікар фактично переймає на себе функцію вести життя пацієнта, скеровувати його.

Подібною до цього є ситуація вихованця, воля якого ще не опанувала належних можливостей людської поведінки. Він не знає, як поводити себе. І через це змушений передати власну волю у розпорядження вчителя, щоб той надав їй належний тонус, форму та спрямованість та, зрештою, повернув її вихованцю вже як зрілу людську волю. Учень не є хворим, але він уражений безпомічністю – відсутністю певної «себе волі».

Відтак той, хто здійснює справу виховання, потрапляє в особливий, виключний режим діяльності і взаємодії з іншою людиною. Основою його дій у ситуації «передовірення» йому іншої людини (ніби він перебрав на себе повноваження її волі) не може бути голе вміння чи безпосереднє співчуття. Ситуацію подібної взаємодії мають визначати не лише позитивні чинники вмінь та переживань, а й трансцендентальний чинник покликання. Саме покликання є тією трансцендентальною інстанцією, що уможливорює ті стосунки індивідів (вихователя та вихованця), які якраз за їхньою природою є неприпустимими. Право на свою неприпустиму дію – на виховання – вчитель отримує від покликання. Він не сам виховує, а здійснює місію, що виходить за межі його індивідуальності. У справі виховання не сам вчитель щось вчиняє суто на свій розсуд, а у ньому діє, спрацьовує «щось вище». Тому за своєю природою виховання є не справою суб'єктивності вихователя, а втіленням інтерсуб'єктивної вимоги ста-

новлення людської особистості. Цим, до речі, пояснюється та відома закономірність, що виховуючи вихователь виховується сам. Як проголошує інша максима: хочеш чогось навчитися, починай навчати цього іншу людину.

З вищеописаної диспозиції виховної взаємодії стає цілком очевидно, що вона вимагає відмови вихователя від нормативного ефекту власної суб'єктивності. Звісно, це не означає повного особистого самозречення (воно є і недосяжним, і некорисним). Йдеться, поперше, про вимогу самоскасування вихователем власної автономії (без чого неможливо перебрати на себе повноваження чужої волі, а можна лише панувати). По-друге, особа та її індивідуальність не можуть служити критерієм здійснюваного справою виховання (і тим більш не можуть виступати зразком чи ідеалом).

Як можна здійснити цю непросту для будь-якої людини метаморфозу? Адже кожен існує у глибокій і здебільшого неусвідомленій орієнтації на себе самого. Це не свідчить, власне, про егоїзм, а лише про те, що особа сама для себе є тією універсальною призмою, через яку для неї постає все інше. Лише коли інша особистість стає для неї такою ж дійсною, як і вона сама, оптика опосередкування сама собою втрачає силу. Екзистенційна та смислова тотожність з іншим досягається на основі лише одного відношення – любові. Отже, лише за умови людинолюбства, альтруїзму уможливується ефект покликання у справі виховання. Учитель (вихователь) не може здійснювати свою справу поза ефектом метаінстанції покликання, яке передбачає альтруїстичну пресупозицію як засновок усіх виховних практик. Тож у вигляді виховального, педагогічного виміру освіти у ній повсякчас присутня гуманітарна складова. Її не може уникнути жоден предмет, жодна освітня ситуація. І якщо вона не має позитивного ефекту, то спричиняє негативний вплив – як відчутна вада освітнього процесу.

9.2. Мислення та знання в інформаційному суспільстві

Характеризуючи гуманітарний вимір сучасної освіти (а надто його роль у самоорганізації всієї освітньої системи), необхідно зважати також на глибокі трансформації у характері та формах існування сучасного знання. У нинішньому глобальному інформаційному середовищі усталені диспозиції знання, критерії достовірності, вимоги раціональності та інші пізнавально-культурні засновки інтелектуальної

діяльності зазнають суттєвих змін. Без урахування цих метаморфоз неможливо вести мову про перспективи сучасної освіти та роль в ній гуманітарного чинника.

9.2.1. Трансформація знання: проблема достовірності

У продовж останніх років (якщо навіть не зважати на вельми неспокійні попередні десятиліття) людство привчилось до існування в умовах перманентної кризи. Більше того, криза у своєму усталеному значенні є навіть чимось більш певним, аніж ситуація сьогодення. Адже у кризі оприявнюється відпрацьованість минулого стану речей чи дій, і разом з тим завдяки силі критики «старого порядку» вже відкривається певна перспектива майбутнього. Особливість актуальної кризи полягає в тому, що неефективність наявних форм життя та їх руйнація не супроводжуються змістовними альтернативами. Це своєрідна криза без продуктивної перспективи, образно кажучи, певна хронічна хвороба людства без більш-менш дієвих ліків.

Немічність сучасної цивілізації наочно оприявнюється і у стані її інтелектуальних сил. Історія засвідчує, що саме кризові часи є особливо плідними для інтелектуалів. Це час випробувань та викликів, з яких постають нові ідеї, перспективи розуміння світу, відкриваються нові можливості дій та прагнень. Дарендорф влучно зазначав: «Нормальні часи – найгірші часи для інтелектуалів. Особливо для публічних інтелектуалів» [5, С. 196]. Однак ситуація поточної кризи демонструє, що наявність навіть найнагальнішого запиту ще не гарантує гідної відповіді. Кволість сучасного розуму цілком відповідає наявним неспроможностям цивілізації.

Варто розпочати з даної загальної характеристики світу, щоб гостріше виявився парадокс культурної ситуації, в якій існує та самовизначається наразі освіта. Адже ми існуємо в дійсності, визнаною сутнісною характеристикою якої став примат знання та інформації. Чимало філософів і соціологів розглядають кардинальні зрушення в системі освіти та її нове місце в суспільстві як ключову ознаку процесу соціальних трансформацій останніх десятиліть. Загальним виразом визначальної ролі освіти для сучасної соціальності стало поняття «суспільства знань». Воно виступає теоретичним підсумком чи своєрідним спільним знаменником різноманітних спроб досягнути природу сучасного суспільства через зміни змісту та соціокультурної ролі освіти (від «освітньої революції» Т. Парсонса до ідей П. Друкера,

М. Гоше та інших). Однак парадоксальним чином саме за умов історично нечуваної продуктивності у виробництві знання та інформації людство відчуває гострий дефіцит розуміння можливостей і перспектив свого існування.

Концепт «суспільства знань» наголошує на значущості когнітивних та епістемологічних компонентів людської діяльності, надає знанню роль вирішального засобу як соціалізації, так і ведення будь-якої справи. Знання стає синонімом здатності людини бути учасником суспільства, досягати успіху в ньому та реалізовувати бажаний життєвий сценарій. Цим знання на позір піднесено на п'єдестал вищої соціальної цінності.

Однак разом з цим нечуваним вивищенням ролі знань в сучасній культурі відбувається ерозія та деградація знання як такого. Знання перестало сприйматися в його класичних ознаках об'єктивності, необхідності, всезагальності, істинності тощо. У «Стані постмодерну» Ліотар писав: «Наративна функція втрачає свої функтори: великого героя, великі небезпеки, великі навколосвітні плавання і велику мету. Вона розпорошується в хмари мовних наративних, а також денотативних, дескриптивних тощо часток, кожна з яких несе в собі прагматичну валентність *sui generis*. Кожен із нас живе на перетині траєкторії багатьох цих часток. Ми не формуємо без необхідності стабільних мовних комбінацій, а властивості, які ми їм надаємо, не завжди піддаються комунікації» [3, С. 10–11].

Не будемо заперечувати, що не існує якогось одного, даного на всі часи розуміння знання; визнаємо, що зміст, статус, система обґрунтування, епістемологічний ідеал знання пов'язані з певним типом раціональності. Разом з тим існують теоретичні умови, яких потрібно дотримуватись, щоб взагалі не втратити це поняття і мати змогу виокремити його серед розмаїтих змістів людської свідомості. Серед цих умов вкажемо на гносеологічну опозицію «епістеме» «доксі», що є вихідною для генеалогії самої ідеї знання. Контрверза епістемедокса (знання-гадка) є не тільки історично первинною, а й конститутивно визначальною щодо ідеї знання.

На новий кшталт її відтворив модерн у вигляді опозиції *наукового знання повсякденним уявленням* людей. Статус єдино правдивої дійсності здобула наукова картина світу, якій безумовно підпорядковувалися всі інші (досить численні, зазначимо) способи людського розуміння. У сучасному суспільстві та в сучасній освіченості даний примат наукової картини світу знищено. Це оприявнює *кризу знання як такого*.

Місце знання як свідчення об'єктивного стану речей заступає *розмаїття знань*, які засвідчують розмаїття віртуальних реальностей, створюваних культурою. Це та «радикальна плюральність», в якій В. Вельш вбачає головну ознаку постмодерну: «Постмодерн – це така історична фаза, в якій реальною та визнаною є радикальна плюральність як основна конституція суспільства, і саме тому в ній стає наступальним, навіть домінантним і обов'язковим плюральний зразок смислу та дії» [1, С. 16]. Знання з «істини самої речі» перетворилося на «символічний код». У ньому вбачають не дійсність як таку, а сукупність різноманітних культурних ефектів, наприклад практик владарювання, експертної легітимації справи, компетенції як умови соціальної (фахової) успішності тощо. Знання стало переважно знаряддям соціального самоствердження.

Домінування цієї ролі супроводжується одночасною ерозією пояснювальної функції знання щодо об'єктивної дійсності; це також означає занепад *теорії* як форми знання, адже саме теорія становить засновку його пояснювальної здатності. Зокрема, з пояснювальною функцією ототожнював значення теорії один з класиків соціології ХХ ст., фундатор поведінкової соціології Дж. Гоманс, який висунув таку тезу: «Єдиний обов'язок теорії – пояснювати» [4, С. 49]. Природу пояснення він пов'язує з двома конститутивними чинниками: 1) наявністю положень, що встановлюють стосунки між властивостями; 2) утворенням цими положеннями дедуктивної системи. Таким чином, отримуємо таке: «Коли положення нижчого порядку впливають логічно, то кажуть, що вони пояснені. Поясненням явища є його теорія. Теорії немає або це не теорія доти, доки немає пояснення. Можна визначити властивості і категорії, але ще не мати теорії. Можна встановити існування стосунків між властивостями – і це не буде теорією. Можна стверджувати, що зміна однієї властивості призводить до певної зміни іншої. Однак і це ще не буде теорією. Доти, доки ми не маємо положень, що встановлюють стосунки між властивостями і утворюють певну дедуктивну систему – доти, доки ми не маємо цих умов, ми не маємо теорії» [4, С. 50–51].

Застосовуючи класичні античні поняття, спільний знаменник вищеописаних епістемологічних трансформацій можна визначити як *риторизацію* знання, вторинне переведення його в режим докси, тобто суто соціокультурної символічної практики. Знання на сьогодні з *результату дослідження* перетворилося на *продукт виробництва*. У своєму власному, правдивому епістемологічному сенсі воно віді-

грає незначну роль та виглядає беззахисним. Натомість, воно досягло неабиякої значущості у вигляді *символічного та соціального капіталу*.

9.2.2. Риторизація знання

Можна зазначити, що знання вписує людину та її життєдіяльність в об'єктивний порядок світу. Натомість, покликання риторики посутньо соціальне – нею людина вписана у стосунки з подібними до себе, з іншими людьми, соціальними інститутами, нормами тощо. Необхідно враховувати і першу, і другу складові людського життя, що відображаються у структурі (визначальних форматах) людського мислення. Це вже наочно демонструє історичний початок європейської культури – доба Античності. У ній бачимо постійне співіснування (своєрідний античний агон, змагання) двох великих потужних інтелектуальних практик – філософії та риторики.

Їх суперництво обумовлене тим, що вони працюють на одному інтелектуальному полі, де кожна стверджує власні домагання значущості. Розглядаючи однакові питання, вони дають відповіді, виходячи з принципово різних настанов. Філософія зорієнтована на сенс, на достовірність, тоді як риторика – на акт мовлення та враження від нього. У цілому її домагання лежать у площині артикуляцій, а не змісту. Звісно, було б перебільшенням ототожнювати риторичку з літературою. Але своєрідним представником літературності у сфері мислення риторичку цілком можливо вважати. Тому вже в добу античної класики бачимо не лише автономне, паралельне існування філософської та літературної (мовно-стилістичної) традицій, а й їх посутнє перетинання, боротьбу та взаємне, так би мовити, опилення. Можна було б також згадати переважно поетичну форму існування філософських творів у досократичний період, конститутивну роль давньогрецької лірики у генезі самої філософії та інші аспекти впливу античної літератури на філософське мислення та його мовлення.

Ще більш виразною є ситуація пізньої античності. Згадаємо лише про зв'язок так званої «другої софістики» з явищем елліністичного роману, що за своїм обсягом і розмаїттям є найпотужнішим літературним результатом античності взагалі. Елліністичний роман фактично породжується другою софістикою, чи – будемо уникати мови детермінацій – щонайменше чітко кореспондує з нею. Звісно, є питання ідентичності другої софістики: наскільки це філософія, а наскільки риторика? Але ця залежність та симбіоз суто інтелектуальної практики,

представленої другою софістикою, та власне літературної творчості – елліністичного роману – не викликає сумніву і є показовою для духу пізньої античності. Поруч з розмежуванням філософії та риторики відбувається й їх перетинання.

Але це минулі часи. Звернімося до сучасної ситуації – чи є тут проблема? І якщо є, то в чому вона полягає? У контексті цього питання звернімося до праці Ю. Габермаса «Постметафізичне мислення», де він, зокрема, діагностує ситуацію актуальних стосунків філософії та мовленнєвих практик: «Після руйнування трансцендентальної суб'єктивності аналіз спрямовується на анонімну подію мови» [2, С. 202]. Посутньо все стає мовою, а мова у своїй всезагальності поглинає всі дискурси – літературний, філософський, навіть науковий в анонімну лінгвістичну подію. Ця глибока культурна трансформація посилюється загальною віртуалізацією культурної реальності в останні десятиліття ХХ століття.

Утворюється ситуація, якій властиво стирання усталених меж. Ю. Габермас з цього приводу пише: «Межі між буквальним і метафоричним значенням, між логікою і риторикою, між серйозним і вигаданим у мовленні розчиняються у всезагальній (*рівною мірою керованій мислителями і поетами – Авт.*) події тексту» [2, С. 200]. Маємо ситуацію, коли починає існувати всезагальний анонімний символічний порядок, що веде свою власну гру. Він грає сам у собі. Ті усталеності, які дозволяли в попередні часи розмежувати подію філософського мислення та подію літературного, художнього твору, втрачають свою дієвість, а означені події – свою ідентичність.

У чому це виявляється? Зникає розрізнення рубрик. У класичній ситуації модерну існувала рубрика «пошук істини», була ще й інша – «вигадка, розвага». Поруч з ними – «душевний досвід», зокрема його опановував психологічний роман. Таке чітке розрізнення рубрик зникає разом з руйнацією трансцендентальної суб'єктивності. Саме це розрізнення – від наслідку тут можемо висновувати до витoku – було передусім розрізненням суб'єктів, які здійснювали в одному випадку філософський пошук, в іншому – розважали читача, а в третьому – здійснювали дослідження людської душі тощо.

Наразі відмінність цих суб'єктів зникає. Залишається гра мови в самій собі. Звісно, про мову тут йдеться не в її натуральному вигляді, а як еквівалент символічних порядків. Отже, потрапляємо у всезагальну анонімну ситуацію продукування символічного, тобто універсальних порядків значень. У символічній всезагальності будь-які смислові межі та демаркації стираються. Це ми можемо бачити на

найвіддаленіших сферах суспільного життя, наприклад, навіть ситуацію світової економічної кризи цілком доцільно розглянути крізь призму перевиробництва символічного. У всезагальній символіці окремі коди літератури, філософії, права, економіки втрачають свою автономію.

Конвергенція різних дискурсів і культурних практик на основі всезагальної символічної гри відбувається саме внаслідок руйнації трансцендентальної суб'єктивності, що знаходить свій вияв у вигляді панлінгвістичності та пансимволічності мислення та культурного буття загалом. У чому полягає їх конвергенція? Вони сходяться не на філософії, не на літературі чи науці, а на символічній грі, яку найбільш автентично оприявнює риторика. По суті, риторика є місцем зустрічі, перетинання, симбіозу і, можливо, взаємозникнення різних галузей знання, а отже, – й освітніх практик.

Різні культурні практики, зникаючи рівною мірою в своїх попередніх формах, починають існувати у спільному полі риторики, тобто сучасної риторики в її широкому розумінні символічної та культурної практики мовлення. Щодо неї філософія, наука, література на сьогодні виступають її певними різновидами. Це ситуація досить серйозна. Навіть не заглиблюючись в усю розмаїту сукупність ефектів, створених даною ситуацією, варто визнати, що проблема існує – і це проблема, що потребує глибокого омислення. І, зокрема, осмислення того, які наслідки для освіти має риторизація сучасного мислення та пізнання.

9.2.3. Парадокс «суспільства знань»

Очевидно, що процес риторизації мислення (з конгеніальною йому віртуалізацією людської життєдіяльності) не є ані випадковим, ані локальним – пов'язаним з еволюцією лише сфери знання. Він відображає глобальні зрушення у способі існування людської цивілізації, серед яких вкажемо хоча б на загальну віртуалізацію життя сучасної людини. Зважаючи на небезпеку фундаменталістських редукцій, все ж вкажемо на відчуження людини від «самих речей» і поглинання її символічними порядками сучасної культури, які посіли місце достеменною дійсністю, але насправді є лише віртуальними реальностями, тобто лише режимами культурного мовлення (якщо останнє досягнути в широкому значенні способу існування та руху порядків значень).

Вищезазначене приводить до висновку, що «суспільство знань» виникає і досягає успіху на тлі (і на підставі) кризи знання, що елімінується та витісняється досвідом мінливих символічних практик, основу яких становить створення символічних кодів та оперування ними. У цій релятивізації знання зазвичай вбачають лише поглиблення тенденції прагматизму як у сфері освіти, так і пізнання. Запит на знання стає невід'ємним від запиту на соціальну успішність. Відповідно, освіта все більш відчутно редукується до ролі символічного, культурного капіталу.

Однак така ж ситуація плюральності містить й інший, евристичний потенціал. Він пов'язаний з можливістю інтелектуальної, культурної «еміграції» з сучасності в інші культурно-історичні моделі існування та самовизначення людини. Освіта здатна не лише забезпечувати прагматичний ефект успішності в наявному світі, а й прокладати шлях до «інших світів». У постмодерні зазвичай вбачають лише кризу та деструкцію загальних смислових засад розуміння та дії (метанаративи), але одночасно ця ситуація відкриває можливість денонсації диктату сучасності на користь інших версій людського існування. Постмодерн містить можливість антимодерну у вигляді делегітимації та деактуалізації сучасності.

Те, що сказано, є не простим умоглядним припущенням, а засвідчує зростаюче усвідомлення в сучасній культурі тих втрат, яких зазнав спосіб людського буття у процесі переходу від традиційного до модерного суспільства. Ми бачимо все більш розмаїтий масив психотерапевтичних і релігійних практик, що намагаються компенсувати дефіцит традиційних (які часто тягнуться ще з первісних часів) форм опанування життєвих станів людини. Не менш показовою є філософсько-світоглядна критика сучасності, яка отримує потужну підтримку від соціології, політології, культурології та інших гуманітарних наук.

Можна передбачити, що подолання нинішньої кризи існування глобального людства передбачає не єдиний, спільний «для всіх» сценарій. Більш перспективним виглядає відродження різних культурних патернів існування та самовизначення осіб на їх основі. Звісно, подібний розвиток подій можливий лише за умови глобальних світоглядних зрушень та глибокої перебудови режимів соціальної взаємодії. Однак бурхливий розвиток інформаційного середовища та все більш відчутна віртуалізація життєдіяльності людини роблять такі припущення досить вірогідними. У будь-якому випадку освіта покликана відіграти видатну роль у цій метаморфозі життя людства.

I, безумовно, опанування та успіх цієї ролі буде означати всебічне перетворення самої освіти, зміну її головного суспільного покликання.

У ситуації неусувної відмінності соціокультурних світів, що характерно для глобального світу, різноманітність режимів знання зростає – тепер маємо не лише розмаїття предметних (дослідницьких) дискурсів, а й також знань як відмінних культурних практик. Питання достовірності переноситься у площину культурної релевантності з відповідними наслідками для феномена знання в цілому. Беручи до уваги різні підстави, визначають специфіку сучасного мислення. Відповідно до цього, хочу звернути увагу на дві важливі обставини, які обов'язково мають бути враховані при концептуальному осягненні сучасних, тобто дієвих у наявній дійсності, інтелектуальних практик.

На першій з них всіляко наголошує постмодерний дискурс. Вона полягає в тому, що сучасне мислення позбавлене універсального смислового горизонту, який у класичному модерному раціоналізмі репрезентували так звані «метанаративи». Є багато підстав вважати дану тезу надто радикальною, і особливо вразливою є логіка «делегітимації» модерних метанарацій. Однак варто визнати, що сучасне знання стає все більш контекстуалізованим, позбавленим єдиної пояснювальної основи (тобто політеоретичним) навіть в межах однієї науки. Інколи цю ситуацію не зовсім точно позначають як мультипарадигмальність сучасного наукового знання.

Друга обставина полягає у складно організованій реальності глобалізованого світу, серед конститутивних ознак якого чи не найчастіше фігурують «інформаціональність» (саме таку словоформу, відмінну від «інформаційності», застосовують наразі М. Кастельс та Е. Гідденс), а також «мережність». Звісно, соціокультурна реальність людства завжди була різноманітною та містила в собі гетерогенні утворення. Однак тривалий час логіка всесвітньої історії редукувала це розмаїття до універсальних визначень. Ситуація глобального світу вимагає визнання неспростовних відмінностей. Звідси предмет мислення й постає як своєрідний мікс, в якому сполучаються різноякісні величини. Таким чином, і мислення, щоб врахувати комплексність свого предмету, має реалізовуватися як міждисциплінарний теоретичний синтез.

Визначені дві обставини існування сучасного мислення узагальнено в спільну характеристику гетерономності, тобто такого способу розуміння, що має враховувати в собі різноякісні за походженням вимоги.

Щоб не залишатися в межах абстрактного теоретичного принципу, розглянемо ситуацію в одній з провідних інтелектуальних практик

сучасності, а саме – в економічному дискурсі, у значущості якого для сучасної свідомості нема потреби переконувати. Водночас таке звернення буде перевіркою висунутої загальної тези. Адже якщо вона знайде підтвердження у сфері однієї з ключових інтелектуальних практик, то це стане вагомим аргументом на її користь.

Системна економічна криза, в яку наразі занурений світ, активізує процес концептуального самовизначення сучасного економічного дискурсу. Наявний його формат переконливо засвідчив свою епістемологічну вразливість: економічна думка не змогла ані передбачити потужного всесвітнього потрясіння, ані запропонувати ефективні сценарії виходу з кризи та надійну прогностику подальшого розвитку подій, що є ще більш важливо.

Подібне теоретичне фіаско тим більш болісне для дискурсу, який зробив моделювання, передусім математичне, чи не головним інструментом пізнання. Наразі прагнення подолання вад і недоліків економічної науки призводить до спроб реанімації політичної економії, теоретичного підважування парадигм кейнсіанства та неолібералізму, активізації інституціоналізму, критики базових ідеалізацій економічної теорії (наприклад, ринок та *homo economicus*), розпочатої ще у докризовий період, але цілком суголосній його духу. Однак жодна з цих (та інших у тому ж ряду) метаморфоз економічного мислення не дає відчуття переконливої перспективи якісно нового розуміння господарства та економічних процесів. Таким чином, можна констатувати небезпечний розрив між дійсністю господарювання в широкому сенсі слова, з одного боку, і економічним дискурсом – з іншого. Думка рухається сама по собі, а хід подій – сам по собі.

Такий стан речей, який вочевидь сигналізує про кризу теоретичного розуму, вимагає перетворення характеру, змісту та структури (зрештою, способу самоорганізації та конституювання) економічного дискурсу. Стає зрозумілим, що обґрунтування його концептуальних засад потребує більш потужної та спеціалізованої рефлексії. Така рефлексія, інституційована у вигляді окремого напрямку мислення, постає як філософія економіки. Саме вона покликана нині виконати функцію критичного перегляду усталених концептуалізацій економічної реальності і, зрештою, виявити продуктивні теоретичні можливості подолання розриву між економічним дискурсом та економічними процесами.

Разом з тим було б помилково зосереджувати всі очікування на філософії економіки. Очевидно, що вразливість економічного дискурсу пов'язана значною мірою з його недостатньою внутрішньою не-

структурованістю. Однобічні практики розуміння – чи то у вигляді математичного моделювання, чи то у вигляді політекономічних візій – засвідчили обмеженість свого пізнавального ефекту. Щоб стати успішним в умовах сучасного глобалізованого, гетерогенного та складного світу, економічний дискурс має перетворитися на розгалужений комплекс різнофункціональних пізнавально-дослідницьких практик. На сьогодні провідним покликанням філософії економіки є обґрунтування економічного дискурсу як комплексу епістемологічно гетерогенних дослідницьких практик, а також створення концептуальних засад для їх синтезу в підсумковому економічному знанні.

Відповідно до вищезазначеного, варто наголосити на двох принципово важливих і водночас вкрай вразливих ланках економічного дискурсу, в яких має бути досягнуто його якісного перетворення.

Перша – це подолання дефіциту знання про економічну дійсність. Дана теза у сучасній статистиці та неосяжності різноманітної інформації може здатися безглуздою. Однак зрозуміло, що криза економічного дискурсу та його неефективність значною мірою пов'язані з незнанням того, що відбувається. Знають, безумовно, багато, потоки економічної інформації, що є потужними та різноманітними. Однак знають не про те, що потрібно. Знати (чи радше поінформовані) забагато для того, щоб розуміти. Цьому має зарадити не стільки збільшення масиву інформації, скільки перегляд і переструктурування запиту на економічне знання (що уможливиться разом зі зміною пояснювальних схем і способів розуміння в економічному дискурсі). Істотно інше місце (з одночасною зміною формату) має посісти соціологія економіки, адже без вагомих соціологічних обґрунтувань вся статистика втрачає сенс, створюючи лише ілюзію знання.

Друга вразлива ланка сучасного економічного дискурсу – це спосіб застосування, взагалі ужитковість економічного знання. Передбачається, що знання стає основою рішень. Однак насправді система прийняття, мотиви та зміст рішень в економіці є достатньо автономними щодо знання, яке пропонує економічна наука. Значною мірою це обумовлено проблемою неперекладності мови економічної теорії на мову економічних рішень в контексті поточних процесів. Основною інстанцією економічної волі залишається досвід, а не висновки науки. До того ж це вимагає розширення змістовних меж поняття економічного дискурсу, що не може ототожнюватися з міркуваннями економічної науки, на яких би концептуальних засадах – політекономії, *economics*, інституціоналізму тощо – її не розглядати. У формат економічного дискурсу потрібно ввести як співіснуючі величини

прагматичний дискурс економічного досвіду та теоретичний дискурс економічної науки. Тоді стане зрозуміло, що економічний дискурс складається не з тверджень економічної теорії, а є за своєю природою синтетичним, тобто констеляцією економічної науки і перманентного досвіду економічних рішень. Таким чином, звернення до стану сучасного економічного дискурсу і його перспектив цілком підтверджує вихідну тезу про гетерономний характер сучасного мислення загалом.

Еккурс щодо специфіки сучасного мислення безпосередньо пов'язаний з питанням щодо особливостей сучасної освіти, оскільки залежність другої від першого (та, зрештою, їх взаємообумовленість) є цілком очевидною. Парадокс нинішнього «суспільства знань» полягає в тому, що в ньому не тільки важко відшукати якимось певне, безумовне, хоча б загально визнане знання. Гетерономний характер сучасного мислення оприявнює, що в світі, конституйованому як перетинання та співіснування розмаїтих символічних порядків, кожен з яких автономізується власними домаганнями значущості, класичне об'єктивне знання, єдине для всіх, просто унеможливується. Під титулом знання існують нині надто різні за якістю та походженням констеляції сенсу, інформаційні кластери, символічні коди. Освіта вочевидь стає «заручницею» цих процесів. Тому її нове покликання у цих складних умовах – це озброєння освічених умів стратегією інтелектуальної поведінки в ситуації принципової пізнавальної непевності.

У складі освіти різко зростає вагомість та значущість рефлексивної складової, а саме – вміння виявити вкоріненість «знання» в тій чи іншій символічній системі, орієнтація не стільки на певний зміст чи свідчення, скільки на практику їх застосування тощо. Саме це є основою зростаючої гуманітаризації сучасної освіти, а не якийсь утопічний примат гуманітарних наук. «Людський, надто людський» характер сучасного мислення сукупно з «втратою людини» у зв'язку із сучасною техногенною цивілізацією зумовлюють та спонукають гуманітаризацію освіти сильніше, ніж будь-який інший чинник.

Література

1. *Вельш В.* Наш постмодерний модерн / В. Вельш. – К.: Альтерпрес, 2004. – 320 с.
2. *Габермас Ю.* Постметафізичне мислення / Ю. Габермас. – К.: Дух і літера, 2011. – 280 с.

3. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

4. *Хоманс Дж.* Возвращение к человеку / Дж. Хоманс // Американская социологическая мысль. – М., 1994.

5. *Dahrendorf R.* Versuchungen der Unfreiheit. Die Intellektuellen in Zeiten der Pruefung. – Muenchen: Beck Verlag, 2006. – 240 p.

РОЗДІЛ 10

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЛЮДИНИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Особливістю синергетичної концепції освіти є її трансдисциплінарність в контексті виявлення глибоких взаємозв'язків як між визначеними галузями знання, так і, на перший погляд, розрізненими сферами життєдіяльності. Такий підхід дозволяє розглядати екзистенцію людини не фрагментарно, а системно, з характерною їй самоорганізацією, мінливістю, варіативністю. Синергетична включеність учня у визначену дисциплінарну систему здатна забезпечити набуття ґрунтового та довготривалого знання, що засвоюється як компонент порядку. Даний порядок здатен забезпечити формування цілісної картини світу, розуміння глибокого взаємозв'язку всіх елементів дійсності. Нелінійність, гнучкість мислення забезпечує дисипативність та кооперацію різногалузевих порядків, перетворює їх у відкритий потік трансдисциплінарності. Освіченість як процес та результат освоєння конкретної, динамічно стійкої системи знань невід'ємно пов'язана з формуванням духовних цінностей людини. Разом з тим не приділяється належної уваги значущості духовних цінностей у контексті становлення освіченості, адже акцент припадає на формування людини середнього загальноосвітнього типу.

10.1. Освітні стратегії: відкритість трансдисциплінарності

Загальновідомо, що будь-який вид освітньої діяльності спрямований на отримання конкретного обсягу знань, умінь та навичок. Освітній процес часто визначають як відкрити дисипативну

систему, пізнавальну діяльність людей з метою набуття усталених і загальноприйнятих істинних наукових знань чи таких знань, які можуть суперечити істині, але приймаються в якості обов'язкової норми писаними чи неписаними законами суспільства. Вважається, що рівень загальної та спеціальної освіти детермінований вимогами виробничої системи, станом науки, техніки та культури, а також суспільними відносинами. Через школи, коледжі, університети та інші інститути суспільство цілеспрямовано передає свій культурний спадок, накопичені знання, цінності, навички від покоління до покоління.

Однак все частіше висловлюється думка, що навчальні заклади, які функціонують наразі, не здатні підготувати дитину для життя в реальному, варіативному та хаотичному світі. Відмінне навчання, абсолютне засвоєння академічних постулатів не дають жодної гарантії на ефективне застосування набутих знань, умінь та навичок, а відповідно, пристойне працевлаштування та винагороду. Навпаки, сучасність здебільшого демонструє, що часто успішними та багатими стають люди, які не мають потужного освітнього багажу. На жаль, отримання належної освіти більше не забезпечує успіх, затребуваність та незамінність в структурі суспільно-виробничих відносин. У наукових, педагогічних і батьківських колах часто постає питання: який складник в структурі освіти залишається поза увагою? Якою повинна бути підготовка, щоб у майбутньому дитина змогла успішно реалізувати власні знання на практиці? Р. Кіосакі та Ш. Лечтер у роботі «Багатий тато, бідний тато» зазначають, що світ змінився і сьогодні необхідні нові відповіді на поставлені питання [6].

Сучасну цивілізацію частіше визначають як фінансову. Фінансовий потік на своєму шляху визначає підйоми та спади відкритої дисипативної економічної системи, обумовлює життєдіяльність людини та суспільства в цілому. Глобальність та динамічність фінансової системи є безумовною. Унаслідок такого поступу характер економічного та соціального порядку змінився. Глобалізація фінансово-економічних процесів – це результат функціонування капіталу та виробництва у формі транснаціональних корпорацій і мінливого розподілу праці, при якому конкретна продукція виготовляється декількома країнами. Глобалізаційні процеси характеризуються домінуванням високотехнологічних галузей і технологій, зокрема інформаційно-комунікативних, комп'ютерних, нано-, безвідходних тощо. Проте хоч внаслідок глобалізації об'єктивно інтенсифікуються економічні процеси, вони детермінують різку диференціацію країн та людей, продукують прірву

між багатством і бідністю, спонукають нерівномірний розподіл і доступ до світових ресурсних джерел.

Глобалізація зумовила ще одну контроверзу, на яку вказують представники постмодернізму, де відсутня цілеспрямована активність людини (вона розпорошена між нагромадженням постійно зростаючих потреб і забаганок) та немає чіткої ієрархії цілей і пріоритетів діяльності. К. Ясперс зазначає: «Індивід розпадається на функції. Бути означає бути у справі; там де відчувалась би особистість, діловитість була б порушена» [19, С. 39]. Буття людини зводиться до всезагального, до життєздатності як виробничої одиниці, до тривіальності насолоди. Неоднорідна та еклектична дійсність формує суспільство бездумних споживачів, що живуть примітивними потребами та бажаннями. Людина набуває значущості лише в тому випадку, якщо вона за допомогою розуму, тіла та взаємопорозуміння з іншими людьми займається системою технічного забезпечення мас. Предмети виробляються у великій кількості, зношуються та викидаються; вони легко взаємозамінюються. Від техніки очікують створення в житті людини не чогось цінного, неповторного за своєю якістю, незалежно від моди. Тому все, що пов'язане просто із задоволенням потреб, стає байдужим, а коли джерело задоволення зникає – суттєвим. Екзистенція людини полягає у тому, щоб за умов «однаковості» не втратити волі до діяльності, самовияву, творчості.

Кожен, незалежно від рівня освіти та здобутої кваліфікації, перебуває в означеній розгалуженій мережі фінансово-економічних структур та відносин. Користування грошима, кредитними картками, послугами обміну валют та іншими фінансовими операціями – це буденні складові антропологічної екзистенції. Разом з тим скоріше виключенням є люди, які мають хоча б найменше уявлення про функціонування вищезначеної відкритої дисипативної системи.

У межах загальної середньої освіти викладається курс «Економіка», завданням якого є сформувати базові знання з основ економічної науки, познайомити учнів з основними тенденціями розвитку економіки. Однак така підготовка не завжди здатна забезпечити достатній рівень життєвої компетентності у сфері економічних відносин. «Освіта – це те, що залишиться, коли ви забудете все, чому вчилися», – стверджує народна мудрість. Фінансова грамотність – це здатність та вміння синергетично мислити в категоріях прибутків-витрат, активів-пасивів, інвестування. Такі знання є значущими не лише тому, що в означеній системі продукуються засоби до існування, предмети задоволення вітальних потреб та інтересів людини. Це насамперед відбу-

вається тому, що фінансово-економічна грамотність та свобода здатні сприяти повному розкриттю творчого потенціалу людини, стимулювати розвиток сутнісних сил людини, виявлення задатків та їх перетворення у творчі здібності.

У системі вищої освіти все більше затребуваною стає сфера досліджень, що спрямована на осмислення та розуміння сутності економічного буття людини та суспільства. Такою дисципліною постає «Філософія економіки». Непередбачуваність економічних процесів та розрізнена мозаїчність економічної реальності звертають дослідницьку увагу на нові методи та принципи наукового пошуку. Ця потреба постає і в контексті того, що сутність, каузальні зв'язки економічних процесів, проблем у власне людському вимірі в межах багатоманіття форм життєдіяльності суспільства й особи економікою не розглядаються. Специфіка філософського знання дає змогу піднятися над поверховим, буденним аналізом визначених явищ та їх властивостей, проникнути в сутність глибинних економічних процесів. Філософія аналізує економіку як складну, динамічну, відкриту, нелінійну систему з її незворотністю, можливістю виникнення нових зв'язків та відношень, здатна з'ясувати місце та роль одиничних людських зусиль у цій системі, які за конкретних станів-атракторів соціального середовища можуть суттєво впливати на макросоціальні процеси. Такий підхід до економічного життя передбачає висвітлення фундаментальних тенденцій і закономірностей відношень людини з природою, а також ставлення людини до людини у діяльнісному процесі.

Отже, філософія економіки – це любов до економічної мудрості, що ґрунтується на поліфонічності знань про вічні цінності природних, трудових, виробничих, інформаційних ресурсів; це раціонально орієнтована любов до суспільства, завдяки якому люди, створюючи певні блага, обов'язково вступають у виробничі відносини; це ірраціонально означена любов до підприємницької діяльності, як своєрідної міри єдності соціально-сформованих навичок організації економічного життя та індивідуальної свободи людини. Філософія економіки вивчає сутність економічного буття людини. Її завдання – дати цілісне уявлення про сутність та зміст економічних процесів, ціннісні орієнтації перетворювального суб'єкта та окреслення можливих перспектив на майбутнє. Об'єктом дослідження для філософії економіки виступає економічна сфера життєдіяльності людини та суспільства. Предметом пізнання є співвідношення економічного буття людини та суспільства.

Дослідження реальності та стратегій соціально-економічних взаємозв'язків визначає функції для філософсько-економічної науки. Функціями філософії економіки виступають світоглядна, методологічна, аксіологічна, футурологічна, праксеологічна тощо. Наукове фокусування на конкретному об'єкті пізнання вимагає визначення методів дослідження, зокрема загальнонаукових, філософських та економічних. У межах філософії економіки використовуються такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, індукція, дедукція, моделювання, ідеалізація, аксіоматичний, гіпотетико-дедуктивний, історичний, логічний тощо. До власне філософських методів, що застосовуються у філософії економіки, можна зарахувати такі: діалектичний і метафізичний, матеріалістичний та ідеалістичний, раціоналістичний та ірраціоналістичний, праксеологічний, аксіологічний, комунікативний та інші методи. Суто економічні методи, як наукові варіативності вивчення становлення та розвитку господарських явищ і процесів, також застосовуються у філософії економіки. Такі методи є сукупністю прийомів і способів дослідження господарської діяльності будь-якого економічного об'єкта шляхом виявлення та визначення взаємозв'язку і змін його параметрів, кількісного та якісного вимірювання впливу окремих факторів на ці зміни, а також їх сукупності. Філософія економіки спирається на такі економічні методи, як морфологічний, асоціацій та аналогій, елімінування, інтегральний, графічний, комплексної оцінки тощо.

Разом з тим значущим методологічним принципом філософії економіки є антропологічний підхід, згідно з яким людина сама творить специфічний спосіб власної життєдіяльності, світ, в якому живе. Людський досвід є досвідом практичної активності, який філософія економіки розглядає крізь призму її сутності. Варто наголосити на тому, що філософія економіки не лише визначає людину як суб'єкта та рушія економічного буття, але також окреслює суспільну взаємобумовленість різних типів поділу та кооперування людської діяльності, перспективи її змін, розв'язує не тільки методологічну, але і світоглядну задачу. У межах філософії економіки досліджується не лише економічна реальність, але й формулюються необхідні орієнтири, завдяки яким людська особистість здійснює перспективне моделювання власної життєвої поведінки, створює необхідні й різноманітні умови для свого існування та розвитку.

Звичайно, фінансово-економічна грамотність не вичерпує спектр компетентності у сфері суспільно-економічних відносин. Тут визна-

чальною є здатність та підтримка самоосвіти – безперервної освіти упродовж усього життя людини як у межах виникнення освітньої потреби (позашкільної, дистанційної, додаткової тощо), так і постійного самовдосконалення в різних галузях життєдіяльності. Наприклад, інформаційна епоха вимагає миттєвого та компетентного орієнтування в потужних інформаційних потоках. Знання прав та свобод людини необхідні для можливості компетентно і грамотно відповідати на запити соціальної реальності. Навички дипломатії та риторики також є значущими у межах самореалізації та суспільної затребуваності. Основоположні знання, вміння та навички з цих та інших дисипативних систем людина обов'язково має здобувати в освітніх інститутах і поглиблювати їх упродовж життя залежно від вимог сучасності та власних потреб.

В умовах глобалізації людина трансформується у виробника таких знань, що перетворюються у безпосередню продуктивну силу суспільства, джерело соціального багатства. П. Друкер проголошує, що суспільство знань неминуче стане більш конкурентним, ніж будь-яке інше суспільство за історію людства. Причина проста: після того, як знання стануть доступними для всіх і кожного, вже не буде виправдання неякісній роботі. Не буде місця «бідним» країнам. Залишаться лише неосвічені країни. Те ж саме буде стосуватись і окремих компаній, галузей та організацій будь-якого типу, а також і окремих людей [2, С. 368]. «Суспільство знань – є суспільством підвищеної мобільності ... Ця мобільність означає, що в суспільстві знань соціальні задачі примножуються та ускладнюються. У людини вже немає «коріння». У неї нема «кола», яке б контролювало її життя, її вчинки ... Суспільство знань за визначенням є конкурентне суспільство – суспільство, в якому кожен має доступ до знань, де кожен може відшукати собі гідне місце, де кожен може вдосконалювати та розвивати себе, ставити перед собою якісь цілі та досягати їх. В цьому суспільстві успіх здобудуть набагато більше людей ніж будь-коли. Але разом з тим в цьому суспільстві, за визначенням, набагато більше людей зазнають невдачі чи, у всякому випадку, опиняться «на других ролях» [2, С. 374–375], – зазначає П. Друкер.

У глобалізаційному суспільстві знань кожен має потенціал до володіння та розпорядження засобами праці: ними виступають інформація, досвід, уміння. «Не менш (а можливо, й більш) важливим є те, що в суспільстві знань наймані робітники (тобто робітники розумової праці) знову ж таки є носіями засобів праці» [2, С. 372]. У такому суспільстві істинним капіталовкладенням є не станки та інструменти.

Е. Тоффлер зазначає, що «потреби й бажання є розмаїтими, а тому шляхи їх визнання та заперечення також неоднакові. Звідси існує багато різних «знарядь» і «важелів» влади. Найпершими серед них, однак, є сила, багатство та знання. Саме з них походить більшість засобів керування» [15, С. 562]. Усе частіше визначальним ресурсом виявляються працівники розумової праці. Тут інвестиціями можуть виступати самовдосконалення, самоосвіта, розкриття власних сутнісних сил, освіта дітей, близьких тощо.

Так, сучасна особистість як цілісна, складна, відкрита, дисипативна система з необхідністю має безперервно навчатися, само розвиватися протягом всього життя. Такий поступ можна схематизувати трикутником, кутами якого є освіта, творчість та обдарованість. Освіта постає як діяльність, що спрямована на набуття знань, умінь та навичок. Творчість виявляється процесом неспинного творчого пошуку та реалізації задуманого. Обдарованість – це дисципліна мислення та дії. Кожна людина є творчою, обдарованою невичерпними резервами для накопичення нового досвіду. Освіту, самоосвіту, самовдосконалення, творчість можна розглядати як інвестицію, що є обов'язковою умовою досягнення успіху та забезпечить визначений ефект. Відсутність такої проєкції може означати або ненаявність уявлень про бажане, або неготовність з визначених причин окреслити програму перетворень бажаного в дійсне. Як зазначав К. Ясперс, людина, яка не бачить свого майбутнього, втрачає сенс і в сучасному [20, С. 155]. Основною метою цього процесу виявляється формування людини, яка була б здатною оперувати розкріпаченим інтелектом, готова створювати принципово нові рішення та технології. Розкріпачення інтелекту є можливим і дійсним при використанні низки чинників, серед яких особливе місце займає методологічна культура, розвиток якої є прерогативою філософії.

Основи культури та дисципліни самоосвіти, безумовно, закладаються ще у навчальному закладі. До того ж характерною освітньою методологічною контроверзою постає той факт, що сучасна освіта обирає з цілісної картини світу окремі фрагменти реальності та оформлює їх у визначені дисципліни (наприклад, «Математика», «Фізика», «Біологія» тощо). Тому випускники часто не вбачають взаємозв'язку між окремими науками, розрізненим інформаційним матеріалом та реальністю, втрачають можливість встановлювати каузальні зв'язки.

На противагу такому освітньому підходу, засвоєння сучасної картини світу подібне цілісній величезній фресці, на яку вчені-худож-

ники наносять зображення з моменту виникнення науки. Окремі фрагменти фрески переписуються знову, деякі реставруються, корегуються, інші залишаються пустими. Цей процес відкритий, нескінчений та взаємообумовлений. Одна з визначальних особливостей синергетичного підходу до розгляду освітнього процесу – це можливість створення єдиної, цілісної картини світу. Нелінійна динаміка розвитку реальності, суспільства та особистості призводить до розірваності цілісності суб'єкта пізнання. В учня знижується здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими фрагментами реальності, розрізненим інформаційним матеріалом та власне навчальним процесом і самоусвідомленням. Варіативність пізнавальної самореалізації передбачає складний та комплексний вибір, але разом з тим і відмову від спектру галузей знання. Синергетичність такого динамізму, здатність до формування цілісної картини світу, відповідність освіти тотожності буття та мислення є визначальними завданнями освіти в парадигмі людиноцентризму. Одна з головних особливостей синергетичної концепції освіти – можливість створення єдиної, цілісної картини світу, де кожна галузь знання має свій відповідник у реальності.

Значущою рисою синергетичної концепції освіти є її транздисциплінарність у контексті виявлення глибоких взаємозв'язків як між визначеними галузями знання, так і, на перший погляд, різними сферами життєдіяльності. Такий підхід дозволяє розглядати екзистенцію людини не фрагментарно, а системно з характерною їй самоорганізацією, динамічністю, відкритістю, нелінійністю, варіативністю. У свою чергу, самоорганізація охоплює поняття дії (флуктуації), енергії, розподілу (дисипації), позитивних зворотних зв'язків, ентропії (хаосу), асиметрії, зміни стану (біфуркації), спільної дії (кооперації), порядку. Принципи і підходи синергетики можна застосувати до багаточисленних систем, які стосуються великого спектру дисциплін.

Прикладом синергетичного підходу в освіті може слугувати прогресивний метод вивчення іноземної мови, коли учень повністю заглиблюється в мовне середовище. У межах такого підходу визначальним є принцип системності, а саме – інтеграція суб'єкта навчання в структуру мовних і міжособистісних зв'язків. Забезпечення цієї умови в освітніх закладах можливе та дійсне за умови виключного використання на уроці іноземної мови визначеної комунікативної системи. Наприклад, якщо проводиться урок англійської мови, то засобом спілкування обов'язково має бути англійська. Незнайомі слова та комбінації слів вивчаються шляхом безпосередньої вказівки на них

або їх аналогів. У цьому випадку рідна мова може використовуватись як виняток для пояснення складних граматичних конструкцій і правил. Таким чином імітується мовне середовище, створюється його штучний образ. Цей синергетичний метод часто застосовується в мережах сучасних іномовних курсів і тренінгів.

Синергетична концепція освіти здатна забезпечити набуття ґрунтового та довготривалого знання, що засвоюється як компонент порядку. Такий порядок здатен забезпечити формування цілісної картини світу, розуміння глибокого та відкритого взаємозв'язку всіх елементів дійсності. Динамічність, нелінійність, гнучкість мислення забезпечує дисипативність та кооперацію різногалузевих порядків, перетворює їх у відкритий потік трансдисциплінарності. Таким чином, синергетичний підхід дозволяє сформувати системне уявлення про дійсність, робить можливими і дійсними кооперацію та єдність різногалузевих уявлень у суб'єкта навчання.

10.2. Трансформація ціннісного змісту освіченості людини у динаміці соціокультурного буття

Сучасна система освіти в своїх засадничих стратегіях спрямована на виховання та розвиток різнобічно обізнаної, загальноознайомленої з напрацюваннями фундаментальних дисциплін людини, яка здатна до виявлення аналогії отриманого теоретичного знання з реальністю. Окрім цього, усе більше пропагуються такі освітні підходи, що були б здатні забезпечити умови формування так званої «успішної» людини, яка могла б здійснитися та реалізуватися в суспільстві. У межах становлення затребуваного типу людини дослідники звертають увагу на невід'ємну та визначальну роль розвитку її аксіологічного потенціалу, а також на значення духовних цінностей. На жаль, нині спостерігається дефіцит уваги на плеканні духовного стрижня людини, адже наголошується на формуванні людини «масового», середнього, загальноосвітнього типу. «Безморальнісність нині стала стандартом, і хто тільки не хизується нею» [12, С. 162], – зазначав Х. Ортега-і-Гассет.

Посилена увага до ролі та значення духовних цінностей у процесі набуття освіченості зумовлена не лише розвитком здатності до самореалізації, а й іншими проблемами сучасності. Зокрема, такими проблемами є: загроза припинення майбутнього існування людства, збереження миру на землі та забезпечення буття приватного світу

особистості. С. Кримський та Ю. Павленко у книзі «Цивілізаційний розвиток людства» зазначають, що «могутній розвиток науки породив загрозу термоядерного знищення, антична любов до істини була скомпрометована цинізмом знання, що зорієнтовано на вироблення зброї масового знищення, тобто позбавлене моральних обріїв» [9, С. 274].

Важливим завданням постає вироблення таких орієнтирів відношення та способів взаємодії людини і світу, які б уможливили їх гармонійне подальше співіснування. «Не дивлячись на вражаючі досягнення людського роду в різних галузях, вряд чи доводиться говорити про його помітне моральнісне сходження» [7, С. 3–4], – зазначає Г. Кисельов. Якщо освіта і наука не ціннісно-орієнтовані, то вони є небезпечними. Саме тому необхідним є не лише звернення освіти до сфери духовності, але і зміна парадигми світовідношення, принципів освітньої системи, формування духовно-багатої особистості. Адже освітня діяльність, наповнена духовним і моральним змістом, є необхідним джерелом прогресу та розвитку особистості, культури та науки.

Диспозиція аксіологічних і когнітивних компонентів змісту освітнього процесу обумовлює девальвацію духовних складових. Реальність позбавляє колишні цінності їх значення, переорієнтовує людину на інші смисли буття. Г. Арендт зазначає, що цінності «втратили ту властивість, яка первісно притаманна усім об'єктам культури, властивість приковувати нашу увагу і хвилювати нас. Коли це сталося, люди почали говорити про “девальвацію цінностей”, а завершення всього процесу настало з “розпродажем цінностей”» [1, С. 212]. «Масове суспільство, натомість, прагне не культури, а розваг, а ті продукти, що їх пропонує індустрія розваг, фактично споживаються суспільством точнісінько так само, як і інші товари широкого вжитку. Продукти, необхідні для розваг, слугують для задоволення життєвих інтересів суспільства, хоча можуть бути й не такими необхідними для життя, як хліб та м'ясо. Вони слугують для того, щоб, як кажуть, допомогти згаяти час ...» [1, С. 213–214].

Поступ сучасного суспільства супроводжує загострення низки протиріч. Характерною рисою є зміна характеру міжособистісних відносин, які виявляються все менш стійкими. Прискорена трансформація та девальвація ціннісних систем підвищує ймовірність існування розходжень індивідуальних і групових ціннісних орієнтацій. Сучасне суспільство характеризується втратою згоди, нездатністю прийти до єдиного стандарту поведінки, загальним правилам, мови

тощо. Така мозаїка ціннісних орієнтацій породжує різке зростання субкультур, що збільшує ступінь конфліктогенності суспільства.

В. Ільїн зазначає, що «у міру розвитку господарської системи, наповнення життя товарами, торгово-економічними послугами, демократизацією суспільного буття, пом'якшенням соціальної напруги, переходом від особистої залежності до залежності лише речової, економічної відбувалися зміни в опозиції матеріального і духовного. Антиматеріальні цінності втратили здатність вносити смисл і смислотворчий порядок у життя людини і суспільства» [5, С. 476–477]. Цінності постають такими, що розраховані не на індивіда (цілісного, динамічно стійкого), а на «дивіда» (не гармонійного, замкненого), не на ініціатора, а на конформіста, не на творця, а на споживача тощо.

Разом з тим говорити про відсутність цінностей, «бездуховність» не коректно. В. Ільїн справедливо зазначає, що «постлюдина духовна такою ж мірою, як і людина епохи Просвітництва. Тільки духовність у неї інша – раціональна, технічна, прагматична, “огрошівлена”» [5, С. 498]. «Неможливо сьогодні зберегти минулу духовність (“нематеріальність”), оскільки це означає, поза всім іншим, відмову від сучасного матеріального добробуту, комфорту, задоволень, тепла, чистоти, зручності, ситості, розмаїтості послуг, затишку» [5, С. 479]. П. Козловський підмітив, що в сучасному суспільстві, заснованому на обміні, виникає моральна проблема: індивіди хочуть користуватися перевагами морального стану, але при цьому не брати участі у витратах на нього, що полягає в обмеженні неетичних спонук. Чим більше та безособистісніше суспільство, тим сильніше стимул для індивіда порушувати правила за рахунок інших [8, С. 39]. На думку автора, етика тематизує єдність життєвого світу стосовно диференційованих цілей та оцінок діяльності з точки зору освітніх, діяльнісних, економічних та інших цінностей і принципів.

Дійсно, аксіологічні горизонти нового гуманізму репрезентовані цінностями конструктивного та продуктивного розвитку індивідів. «Сп'янілі прогресом теоретичного пізнання та практики, що спостерігаються в наш час, ми забули потурбуватися про прогрес духовності людини» [18, С. 234], – зазначає А. Швейцер. І все ж намагання відновити роль та значення духовних цінностей у процесі набуття індивідом освіченості наразі не позбавлені смислу. У контексті сучасності показник освіченості (як наслідок набуття визначеної системи знань) має охоплювати духовні якості людини, засади формування ціннісно-орієнтованої особистості. Адже культурні надбання в суспільстві залежать передусім від духовних якостей людини.

Набуття освіченості в даному випадку постає як схильність чи здатність особистості до постійної ініціативної активності щодо самовдосконалення власних компетентностей. Освіченість виявляється як відкрита дисипативна система, яка обмінюється інформацією з середовищем, що зазнає постійних трансформацій. Основними духовними цінностями, які є необхідною умовою становлення та здійснення особистості в контексті динаміки освіченості, є совість, воля, довіра, відповідальність, обов'язок, психологічний клімат, компетентність, наполегливість, цілеспрямованість, самовдосконалення, «сродна» праця тощо.

Духовна цінність «совість» – це одна з провідних категорій етики, найбільш складне структурно-функціональне утворення моральнісної самосвідомості особистості та інструмент суспільної оцінки. Совість характеризує здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральнісні зобов'язання, вимагати від себе їх виконання та здійснювати самооцінку власної діяльності. Достатньо складним питанням в етиці завжди було питання про природу совісті, її виникнення, різноманітність її проявів, адже совість регулює такі дії людини, про які відомо лише їй самій, тільки совість виявляється єдиним моральним суддею людини, безособовою, але нещадною силою самоаналізу та самоконтролю особистості. Совість виявляється як у формі раціонального усвідомлення моральнісного значення здійснюваних дій, так і у формі емоційних переживань (розкаяння, сором тощо). Відсутність совісті людини в будь-якій галузі діяльності стверджує всюдозволеність, нехтування орієнтирами інших суб'єктів та їх діяльністю.

Духовною цінністю, що є здатністю особистості досягати поставлених цілей в умовах подолання перешкод, постає самодисципліна або воля. Воля – це феномен регуляції власної діяльності та поведінки, що забезпечує формулювання цілей і концентрацію внутрішніх зусиль на їх досягнення. Людина, яка здійснює вольові дії, протистоїть імпульсивним, миттєвим бажанням; реалізує дисципліну, наполегливість, самоконтроль. За рахунок цього контролю набувається можливість діяти всупереч потужній мотивації чи ігнорувати сильні емоційні переживання. Вольові якості не дані людині від народження, вони формуються в результаті життєвого досвіду під впливом виховання та освіти. Розвиток волі у дитини, починаючи з раннього дитинства, здійснюється за рахунок усвідомленого контролю над конкретними вчинками при засвоєнні визначених правил поведінки. Позитивні якості волі, виявлення її сили сприяють успішній та ефективній

життєдіяльності особистості. До вольових якостей часто зараховують мужність, наполегливість, рішучість, самостійність, самоконтроль тощо. Тобто воля постає основою самовиховання, самовдосконалення та самореалізації особистості.

Ф. Фукуяма у роботі «Довіра» зазначає, що будь-яке суспільне утворення та ступінь його розвитку значною мірою залежать від такої духовної цінності, як взаємна довіра, яка обумовлена існуючою культурою. Довіра – це очікування, яке виникає у членів спільноти стосовно того, що інші учасники поведитимуться більш чи менш передбачувано, чесно і з увагою до оточуючих, відповідно до деяких загальних норм [17, С. 52]. Спільнота, в якій панує довіра, здатна організувати життєдіяльність людей ефективніше та в більш гнучкому режимі, що набуває, окрім інших, економічних переваг. Відсутність довіри може обмежувати суспільний поступ, адже люди за таких умов можуть співпрацювати лише в межах визначених правил і регламентацій. «Не принижуючи ролі договору та егоїстичного інтересу, треба сказати, що найбільш дієві організації мають іншу основу – колектив, що об'єднаний спільними етичними цінностями. Членам таких колективів не потрібна детальна контрактно-правова регламентація їх відносин, так як існуючий між ними моральний консенсус являється базисом їх взаємної довіри» [17, С. 53]. Таким чином, довіра між членами спільноти сприяє реалізації прогресивних форм суспільного розвитку, появи різних типів соціальних контактів.

К. Мацусіта зазначав, що «завоювання довіри потребує часу, втратити ж її можна в одну мить» [11, С. 30]. Ф. Фукуяма стверджує, що рівень довіри у конкретному суспільному утворенні має культурне коріння та впливає на рівень розвитку суспільства. Чим ширше коло довіри, тим вищим є розвиток суспільства. Автор проводить паралель між роллю сім'ї в суспільстві та здатністю до створення великих і стійких соціальних структур. Культури, в яких базовим інститутом соціалізації є сім'я, менш схильні до складних утворень та потребують у цьому активної допомоги держави. І навпаки, культури, що сприяють добровільним об'єднанням, здатні самостійно, без державної підтримки, створювати великі та стійкі соціальні структури. На цьому прикладі Ф. Фукуяма демонструє, що чим більший масштаб довіри, тим ефективнішим є суспільний поступ.

У межах набуття освіченості, суспільного поступу як такого однією з визначальних духовних цінностей постає відповідальність. Відповідальність – це специфічна для зрілої особистості форма саморегуляції та самодетермінації, що виражається в усвідомленні себе як

причини здійснюваних вчинків та їх наслідків, у розумінні та контролі своєї здатності виступати причиною змін (чи протидією змін) в оточуючому світі та у власному житті. Відповідальність виступає як конкретна фундаментальна вимога, яку діяльнісна людина має визнавати як значущу та необхідну передумову для будь-якої аргументації в реальній соціальній спільноті. Ця духовна цінність уможлиблює подальше існування людства, подолання загрози катастроф планетарного масштабу (у макроетичному контексті). Відповідальна діяльність має виходити не з суб'єктивних позицій і переваг, а з формулювання та реалізації спільної фундаментальної вимоги моральної відповідальності за всю попередню, сучасну та майбутню людську діяльність.

Г. Йонас зазначає, що «імператив, який відповідав би новому типу людської діяльності і був би спрямований на новий тип суб'єкта дії, мав би звучати так: “Чини так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з продовженням автентичного людського життя на землі”, або, якщо це висловити в негативній формі: “Чини так, щоб наслідки твоєї діяльності не були руйнівними для майбутньої можливості такого життя” ...» [4, С. 27–28]. Значущим є усвідомлення суб'єктом навчання, що людина повинна врахувати позицію всієї ідеальної комунікативної спільноти та можливий вплив на неї, приймаючи визначене рішення щодо діяльності. Ідеальна комунікативна спільнота являє собою транс-історичну єдність всіх реально та потенційно існуючих людей, які визнаються рівноправними. Можливість конвенції діє як регулятивний принцип, як ідеал для спільноти, що визначає порозуміння в реальній комунікативній спільноті. Реальна комунікативна спільнота повинна постулювати, як взірець, ідеальну комунікативну спільноту, яка керується засадами макроетики. Макроетичні принципи втілені у відкритій дискусії для досягнення консенсусу, для пошуку оптимального рішення щодо дискусійних соціально важливих питань. Процес досягнення консенсусу має базуватися на принципі публічності, рішення повинні прийматися не колуарно, а шляхом всебічного та всезагального обговорення. Макроетика може здатись утопією, адже людина не захоче взяти на себе відповідальність за непередбачені наслідки сучасного індустріального суспільства, кожен враховує лише зиск власної діяльності. Проте в умовах загрози існуванню людства макроетика є необхідною та всезагальною, адже нерідко одна суспільна група виграє від визначеного виду діяльності, а на інші лягає тягар наслідків.

Обов'язок тлумачиться як суспільна необхідність і є сукупністю моральних зобов'язань людини перед суспільством. Він виступає як

нормативна категорія, що регламентує соціальні зобов'язання, які повинен виконувати індивід відповідно до суспільної необхідності. А. Швейцер справедливо зазначає, що «чим ширша сфера діяльності людини, тим частіше їй доводиться приносити свої почуття в жертву суспільному обов'язку» [18, С. 226]. Проблема обов'язку є проблемою співвідношення особистого та суспільного інтересу. «Масова людина просто позбавлена моралі, оскільки суть її – завжди в підкоренні чомусь, в усвідомленні служіння та обов'язку», – писав Х. Ортега-і-Гассет [12, С. 163]. Хоча обов'язок як такий дещо детермінує, навіть обмежує діяльність людини, разом з тим така регламентація активності уможливорює порядок співжиття людей у суспільстві.

П. Друкер у роботі «Ефективний керівник» наголошує на визначальній ролі в бутті людини такої духовної цінності, як психологічний клімат. Якщо групі людей, які займаються освітньою справою, вдалося створити невимушений психологічний клімат, то таким чином вони створили підґрунтя для продуктивного освітнього процесу. Інакше кажучи, ефективність діяльності залежить від психологічного клімату, що склався в колективі. Підтримка сприятливого психологічного клімату передбачає наступні складові: комунікацію, колективну діяльність, саморозвиток і розвиток інших. Комунікація, будучи процесом взаєморозуміння в спілкуванні між людьми, часто є ускладненою, адже обумовлена статусом людини. Різні статуси роблять неможливим ведення комунікативного процесу на рівних. Так, у вчителя завжди є вибір: займати домінуючу, керівну, вимогливу роль чи рекомендаційну, координуючу, тьюторську позицію стосовно учнів.

Основним завданням учасників комунікативного процесу є надання визначальної ролі не статусу, а оперуванню достатніми раціональними підставами аргументації. Прикладом ефективного координування начально-виховного процесу є евристичний діалог. Евристичний діалог (від грец. «знаходжу», «винаходжу») – це метод навчання, який передбачає, що вчитель доцільно поставленими запитаннями і сформульованими засновками стимулює учнів до виведення самостійних висновків, нових запитань, закономірних правил, використовуючи наявні аргументи, знання, спостереження тощо. Це синергетичний метод творчої взаємодії викладача та учнів, що має на меті розв'язання проблемної задачі за допомогою визначених запитань пошукового характеру для активізації учнів до самостійного пошуку істини.

Сфокусованість на внеску у спільну справу сприяє появі комунікативного процесу та робить можливим колективну діяльність. Ефективна колективна діяльність передбачає спільну діяльність групи

людей, які володіють різними знаннями та навичками на добровільній основі, згідно з логікою ситуації, а не відповідно до формальної регламентації чи субординації. Колективна діяльність є можливою за умови професійного та відповідального ставлення до конкретної справи кожного суб'єкта. Індивідуальний саморозвиток, самовдосконалення значною мірою залежать від сконцентрованості на внеску в спільну справу. Адже дитині цікаво до тих пір, поки цікаво вчителю. Людина, сконцентрована на особистому внеску, стимулює розвиток інших. Отже, підтримка невимушеного психологічного клімату сприяє підвищенню ефективності та вдосконаленню освітнього процесу.

Ефективність розуміється П. Друкером як уміння в усьому досягти оптимального результату: «... ефективність – це звичка, навичка, тобто визначена сукупність методів праці. А методам, як відомо, можна навчитися» [2, С. 250]. Ефективність є можливою та дійсною за наступних умов: контроль за робочим часом, спрямованість на кінцевий результат діяльності, орієнтація на сильні та надійні суб'єктивні й об'єктивні переваги, визначення пріоритетів, послідовність у діяльності тощо. За П. Друкером, «без ефективності ви не досягнете високих показників діяльності, скільки б знань та зусиль не вкладали в неї і скільки б часу вона не займала. Ефективний керівник швидко стає важливим ресурсом суспільства ...» [3, С. 10]. Ефективним керівником у даному випадку виступає вчитель, тьютор, наставник. Саморозвиток успішного керівника – визначальна потреба розвитку будь-якої організації.

Компетентність як значуща духовна цінність освіченої людини постає як нагальна вимога сьогодення. На жаль, проблема некомпетентності, непрофесійності у конкретній галузі характерна для сучасного суспільства. Компетентність – це володіння та вміння оперувати достатньою кількістю знань та інформації для вирішення визначеної задачі. Звичайно, не можна бути компетентним в усьому. «Знання, коли йде мова про його практичне застосування, може бути ефективним лише у випадку, коли воно спеціалізоване. По суті, чим більш спеціалізоване знання, тим воно ефективніше» [2, С. 369], – зазначає П. Друкер. Кваліфікований спеціаліст вузького сегменту людської діяльності завжди більш поцінований, ніж людина, яка знає про все, але поверхово.

Не зважаючи на це, сучасна система освіти здебільшого орієнтує учня на отримання обсягу загальноосвітніх постулатів, набуття масиву різномірної інформації, яку практично неможливо оформити в цілісну когнітивну систему. Нелінійна динаміка розвитку реальності та

суспільства призводить до розірваності, фрагментарності, поверховості уявлень та знань людини. У суб'єкта навчання знижується здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між окремими елементами реальності, розрізненим інформаційним матеріалом і знаннями з різних дисциплін. Одна з визначальних особливостей синергетичного підходу до аналізу освітнього процесу – це можливість створення єдиної, цілісної, динамічно стійкої картини світу. Синергетика як наука, що вивчає динамічні системи як цілісні, відкриті, дисипативні утворення, є важливим методологічним підґрунтям у контексті освітнього процесу, освоєння відповідності тотожності буття та мислення.

Значну роль у набутті компетентності людини мають духовні цінності, наполегливість та цілеспрямованість як здатності та вміння системно спрямовувати власні зусилля на реалізацію визначеної цілі. «Вміння і труд все перетруть», – стверджує народна мудрість. Наполегливість та цілеспрямованість передбачають, що здатності людини набувають доцільності, а отже, визначеного вектору буття. Проте варто зазначити, що жодна, навіть найкращим чином спланована, доцільність не може виключати помилки, обрання хибних шляхів реалізації бажаної цілі. Адже «не помиляється той, хто нічого не робить». Однак якщо «умієш помилятися, умій і виправлятися». У разі припущення помилки людина набуває власний досвід, знання, вдосконалює шляхи реалізації запланованого. К. Мацусіта зазначає, що «враховуючи свої слабкості, ви можете відшукати найкращий шлях для докладання зусиль» [11, С. 91]. Наполегливість, цілеспрямованість, прагнення уникнути помилок передбачають внутрішню настанову людини на постійне самовдосконалення та самореалізацію.

Припущення помилки в контексті синергетичної парадигми можна тлумачити як набуття системою (суб'єктом навчання) стану динамічного хаосу. Хаос (втрата рівноваги, динамічної стійкості) відіграє конструктивну роль в освітньому процесі, адже стверджує необхідність боротьби варіативностей, наполегливості в навчанні, зусиль у набутті знань, вибору стратегій, в результаті яких постає інше цілісне, дисипативне, впорядковане уявлення про дійсність. Учень розглядається як система, що невпинно розвивається, вдосконалюється, здійснює обрання власного вектору з варіативного буття, багатофакторного середовища. Таке становлення особистості можливе та дійсне внаслідок відкритості, дисипативності, набуття творчої енергії.

Пошук людиною власної професійної спрямованості пов'язаний із визначенням шляху її розвитку, подальших «вітальних» орієнтирів,

адже професійна діяльність займає суттєву частину людського життя. Багатою, вільною, соціально значущою є та людина, яка здатна гармонійно поєднати улюблену роботу та отримання достатньої винагороди за працю. Головним засобом досягнення подібної гармонії слугує пошук «сродного» кожному індивіду засобу життєдіяльності. Г. Сковорода зазначав, що лише у «сродній» праці (діяльності, яка відповідає природі кожної окремої людини і є суспільно корисною) людина в змозі розкрити свою натуру, «особство» [13, С. 323]. Усеперемагаючу силу «сродної» праці філософ образно порівнював із силами природи, які ламають все на своєму шляху. Будь-яка діяльність не може приносити лише задоволення, адже вимагає зусиль, але якщо людина обрала «сродну» працю, то вона здатна докласти волю, наполегливість та цілеспрямованість, віднайти потенціал для самовдосконалення. К. Маусіта, стверджуючи цю думку, зауважує: «якщо ви бажаєте жити правильно, те, що ви думаєте повинно бути узгоджене з тим, що ви робите» [11, С. 92]. У такій професійній діяльності розгортаються сутнісні сили людини, її духовність, відкриваються нові горизонти реальності та «вітальні» можливості.

«Людина благорозумна, діяльнісна, справедлива, тверда, твереза представляється найщасливішою, найспокійнішою і найбільш здатною ошчасливити оточуючих її людей. Нерозважлива, зухвала, лінива, розніжена, розпутна людина постійно чинить шкоду самій собі та робить нещасними всіх, хто наближається до неї», – вчив А. Сміт [14, С. 187]. А. Маслоу зазначає, що «досвід останніх років наглядно продемонстрував нам, що матеріальний достаток (тобто задоволення потреб нижчих рівнів) може служити засновком виникнення таких патологічних явищ як нудьга, егоїзм, відчуття елітарності, “заслуженої” зверхності, зупинка особистісного зростання. Очевидно, що перебування на нижчих рівнях мотиваційного життя (як екзистенції, що присвячена задоволенню потреб матеріального плану) не може надовго задовольнити людину» [10, С. 122].

Домінування матеріальних, стандартизованих, споживацьких апеляцій до буттєвого поступу дискредитує духовні пориви, зокрема здатність людини до творчості. Разом з тим потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому є особливо актуальною. У реалізації цього завдання провідна роль належить освіті, навчанню, вихованню, адже творча особистість – це цілісний комплекс визначеного масштабу знань, вмінь і навичок, неперервного процесу самовдосконалення та кропіткої праці. Проте практика свідчить, що процес навчання творчості ще не став

нормою в освітніх закладах. Це означає, що людинознавчому аспекту навчання і виховання, на жаль, не завжди відводиться належне місце.

Отже, освіченість як результат та процес освоєння конкретної, відкритої, динамічно стійкої, дисипативної системи знань невід'ємно пов'язана з формуванням духовних якостей і цінностей людини. Набуття освіченості, сам освітній процес обов'язково повинен враховувати аксіологічний зміст, адже формування особистості в межах нівелювання ціннісних орієнтирів демонструє обмеженість, закритість, примітивність людського мислення та потенціалу. Е. Фромм справедливо зазначає, що перспектива буття «хворого суспільства» полягає у перетворенні його на засадах самовдосконалення та реалізації духовного, творчого потенціалу людини на основі домінування любові до життя [16, С. 31]. Формування духовно-багатої, ціннісно-орієнтованої особистості, яка є совісною, вольовою, відповідальною, компетентною, наполегливою, цілеспрямованою, послуговується довірою, обов'язком, віднаходить «сродну» працю, комфортний психологічний клімат, самовдосконалюється, переорієнтовує людину на раціональне використання власних сутнісних сил, життєвого простору, на вдосконалення форм і видів діяльності, на бережливе ставлення до всіх форм живого.

Література

1. *Арендт Х.* Між минулим і майбутнім / Х. Арендт. – К.: Дух і літера, 2002. – 321 с.
2. *Друкер П.* Энциклопедия менеджмента / П. Друкер. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2006. – 432 с.
3. *Друкер П.* Эффективный руководитель / П. Друкер. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2008. – 224 с.
4. *Йонас Г.* Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
5. *Ільїн В.* Фінансова цивілізація / В. Ільїн. – К.: Книга, 2007. – 528 с.
6. *Кийосаки Р.* Богатый папа, бедный папа / Р. Кийосаки, Ш. Лектер. – М.: Попурри, 2009. – 272 с.
7. *Киселев Г.* «Тайна прогресса» и возможность истории / Г. Киселев // Вопросы философии. – М.: Наука, 2009. – № 2. – С. 3–19.
8. *Козловски П.* Принципы этической экономии / П. Козловски. – СПб.: Экономическая школа, 1999. – 342 с.

9. *Кримський С.* Цивілізаційний розвиток людства / С. Кримський, Ю. Павленко. – К.: Вид-во «Фенікс», 2007. – 316 с.
10. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
11. *Мацусита К.* Принципы успеха / К. Мацусита. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. – 126 с.
12. *Ортега-и-Гассет Х.* Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет. – М.: Изд-во «Весь Мир», 1997. – 704 с.
13. *Сковорода Г.* Твори: У 2-х т. / Г. Сковорода. – К.: Видавництво Академії наук Української РСР, 1961. – Т. 2. – 637 с.
14. *Смит А.* Теория нравственных чувств / А. Смит. – М.: Республика, 1997. – 351 с.
15. *Тоффлер Е.* Новая парадигма власти. Знания, богатство, сила / Е. Тоффлер. – К.: Акта, 2003. – 685 с.
16. *Фромм Э.* Искусство любить / Э. Фромм. – СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2007. – 224 с.
17. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. – 730 с.
18. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
19. *Ясперс К.* Призрак толпы / К. Ясперс, Ж. Бодрийар. – М.: Алгоритм, 2008. – 272 с.
20. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

РОЗДІЛ 11

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СИНЕРГЕТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Сучасний період суспільного розвитку позначений багатьма характерними рисами, серед яких визначальними є пришвидшення технічних і соціальних змін, інноваційність як провідна риса, за якою оцінюють їхню якість, розширення та багаторазове ускладнення інформаційно-комунікаційного простору. Зазначене висуває до людини вимогу відповідності цим умовам, якщо вона хоче бути реалізованою, успішною, принаймні конкурентоздатною. Найбільше це проявляється на рівнях когнітивному (освоєння інформації, що невідкладно збільшується, змушує до навчання упродовж життя), духовно-моральному (пріоритет творчості й інноваційності перед відтворенням відомого й традиції) і комунікативному (розширення предметного поля та зміна функцій комунікації). Інформаційне суспільство з необхідністю увиразнює проблеми освіти, пов'язані із розвитком людини.

Докорінні зміни, що тривають нині в освітній галузі, стосуються не лише змістовної, структурної, методичної, а й методологічної складової. Філософія освіти, пояснюючи необхідність нинішніх освітніх зрушень, водночас прогнозує (моделює) розвиток освіти в майбутньому. Вочевидь, що нагальна потреба розвитку особистості, відповідного часові, що декларується державними освітніми документами, та в ім'я якого здійснюється модернізація всіх ланок освіти, залишається завданням номер один як у найближчій, так і у віддаленій перспективі. Зазначене обумовлює застосування нової методології, яка була б найбільш адекватною запитам суспільства щодо розвитку особистості.

В останню третину ХХ ст. посилюється розвиток наукових напрямів, у яких світ постає цілісно, розробляються спільні наукові основи штучно відокремлених його сфер. Виявлені універсальні закономірності, характерні для складних систем, що самоорганізуються й еволюціонують – від фізичних до соціальних, узагальнені синергетикою. Напрацювання з філософії, в яких ідеться про синергетичну педагогіку, дозволяють стверджувати розв'язання проблеми розвитку особистості з позицій синергетичного підходу.

11.1. Синергетичний підхід до розвитку особистості: *modus vivendi*

У нинішніх умовах, і це вже є загальним місцем усіх досліджень і освітніх документів, перед людиною постає завдання навчатися упродовж усього життя. Але це не має розумітися таким чином, що навчання дитини починається у школі, і потім, після отримання професійної освіти, особистість підтримує свій професійний щабель, загальнокультурний рівень тощо, постійно навчаючись.

Навчання як пізнання життя, як отримання найнеобхідніших і основних навиків опанування життєвими ситуаціями починається з народженням. У розвитку дитини насамперед беруть участь батьки (або ті, хто найближчі до дитини), а також інші особи та інституції, які на кожному з життєвих етапів дитини виступають неформальними носіями освіти в широкому розумінні. Методологічні засновки освоєння світу – стиль мислення, спосіб отримання знань, шляхи розв'язування проблемних завдань та інше, засвоюване дитиною на цьому етапі, – складають патерни її наступного розвитку. На підтвердження думки наведемо результати останніх досліджень з психології учіння. Базуючись на генетико-моделювальному підході до учіння, С. Д. Максименко пише, що розвиток дитини в навчальній діяльності є процесом двостороннім. Способи рішення навчальних задач дитиною привласнюються як засоби і тим самим розвивають. Академік наголошує на двох моментах: перший – засвоєні засоби стають структурною частиною свідомості та впливають на подальше навчання дитини; другий – дитина завжди здатна привласнити засіб. «Власне двосторонній характер розвитку полягає саме в тім, що не навчальна діяльність розвиває щось у дитині, а вона сама, за допомогою навчальної діяльності, розвиває себе. Це і є саморозвиток», – підсумовує С. Д. Максименко [17, С. 262]. Немає сумніву, що учінням можна вважати практично всю

діяльність дитини з пізнання світу й себе в ньому. Отже, розвиток особистості в будь-якій сфері діяльності потрібно розуміти як саморозвиток. Чим більш адекватні патерни будуть засвоєні дитиною в ранньому віці, тим швидшим і більш системним буде її розвиток.

Схожу думку висловлює американський економіст, лауреат Нобелівської премії 2000 р. Дж. Хекман. Він зазначає про важливість раннього розвитку дитини для формування некогнітивних навиків і мотивації, які значною мірою впливають на подальший, у тому числі й когнітивний, розвиток особистості. Останні дослідження в галузі психології пізнання, пише вчений, підтверджують, що життєво важливу роль у формуванні навиків відіграє період раннього дошкільця, коли здібності й мотивація людини формуються сім'єю та неінституціональним середовищем. Успіх чи неуспіх на цьому етапі зумовлюють успіх чи неуспіх у школі, а це, у свою чергу, – успішність післяшкільної освіти. Отже, формальна, чи інституціональна освіта, є лише одним, хоч і суттєвим, аспектом процесу отримання освіти, й останні дослідження засвідчують, що це не обов'язково найважливіший аспект [31, С. 5].

Із викладеного випливає, що у ранньому віці, не очікуючи формальної шкільної освіти, потрібно забезпечити можливість розвитку особистості. Враховуючи обмежені резерви дитини – фізичну, психічно-емоційну, когнітивну сферу, що лише активно формуються, створювати можливості (ситуації) для їх розвитку та давати максимум матеріалу для предметно-перетворювальної діяльності, в яких дитина розвиватиме сама себе. Роль дорослого на даному етапі саморозвитку дитини зводиться до демонстрації засобу, який у наступному стане патерном дій дитини. Чим більш відповідним до умов і потреб суспільно-історичного часу, в який дитина житиме, буде засіб, що вона його отримає, тим краще вона буде підготовленою до життя. Таке розуміння виводить на передній план дошкільні й позашкільні інституції розвитку дитини.

Традиційна система освіти, успадкована від індустріальної епохи, вже не є затребуваною сучасністю. Функції надання знань і когнітивного розвитку, що їх традиційно виконувала в суспільстві система освіти, усе більше бере на себе інформаційно-телекомунікаційне середовище: переважну більшість знань можна отримати через Інтернет та інші ІКТ-засоби, розповсюдженості й популярності набуває дистанційна освіта. Ефективний доступ до світових інформаційних ресурсів задовольняє потребу в інформаційних продуктах і послугах, покриває необхідність в інформаційній взаємодії та обміні.

Неможливо й непотрібно в сучасному суспільстві, з його розгалуженістю наукової й економічної сфер, зі швидким багатократним примноженням знань, з технологіями, що постійно оновлюються, навчати «всіх і всього». Шкідливим є збереження авторитарної системи навчання, в якій вчитель виступає суб'єктом, а учень – об'єктом. «Зусилля традиційної педагогічної теорії зосереджувалися переважно на дидактиці, не приділяючи уваги способам і вигляду тих форм активності, які ведуть до творчого переконаструювання світу, передусім соціокультурного», – зауважує В. Г. Кремень [13, С. 57], характеризує базові принципи освіти недавнього минулого. Натомість у національних освітніх документах сформульовано вимоги формування компетентності особистості в основних галузях знань [6], а перед учителем поставлено завдання впровадження демократичних суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «учитель – учень» [20]. По-новому у сучасній філософії людиноцентризму осмислюється розвиток людини, який визначається як самореалізація особистості [12]. Сучасні вимоги до особистості можна сформулювати як сформованість умінь, необхідних для:

- аналізу інформаційних потоків, розпізнавання та відокремлення істинного знання від хибного;
- екстреного реагування на події швидкозмінного світу;
- динамічного пошуку та ухвалення оптимальних рішень (щодо більш нестандартних);
- продуктивної комунікації;
- проектної діяльності (пов'язаної із толерантністю, взаємодією, результативністю, самоорганізацією) тощо.

Риси особистості, на основі яких виникає відповідна компетентність, і які можна схарактеризувати як інноваційні, неможливо сформувати, продовжуючи застосовувати неінноваційні методи. Отже, нині потрібні нові методологічні основи, які забезпечували б розвиток особистості, що відповідав би викликам сучасного цивілізаційного поступу. Основним завданням формальної освіти, яка, по суті, має продовжувати процес розвитку дитини, постає навчити, як досягти бажаного результату, тобто озброїти особистість метайнструментарієм осягнення навколишньої дійсності, деяким загальним методом міждисциплінарного пізнання.

Вищезазначене переконує в необхідності застосування інших, відмінних від використовуваних у попередню епоху, регламентованих в освітній діяльності, підходів до розвитку особистості. Їх можна визначити за допомогою формулювання потреб, що їх має задовольнити

така методологія, без запровадження якої зазначені потреби задовольнити було б неможливо.

Сучасна філософська думка наголошує затребуваність «синтетичних» моделей пізнання, методологічно збагачених «антропологічним змістом» і принципами некласичного ідеалу наукової раціональності [18, С. 19], а також зазначає, що принципи постнауки полягають у єдності раціонального й ірраціонального, імовірно-статистичному характері причинності, немеханічному типі системності, відносності та енергетизмі [5].

У сучасному науковому просторі поширюється методологія синергетики, яка, за твердженням відомих дослідників синергетики С. П. Курдюмова, О. М. Князевої, є орієнтованою на виявлення загальних ознак еволюції і самоорганізації складних систем, яка стає джерелом нового погляду на світ, нового – еволюційного й холистичного – бачення світу [8, С. 163]. В інтерпретації В. І. Аршинова, В. Г. Буданова – це новий міждисциплінарний напрям, що визначає своєю стратегічною метою відкриття (конструювання) закономірностей (принципів), що є в основі самоорганізації, і що вивчаються різними науками [4, С. 375].

Нині синергетика визначається як міждисциплінарний напрям наукових досліджень, у межах якого вивчаються загальні закономірності взаємних процесів переходу хаосу і порядку у відкритих нелінійних системах фізичної, хімічної, біологічної, економічної, соціальної та іншої природи [28, С. 745]. Застосовуваною в якості методологічного підходу синергетика є саме через виявлення загальних ідей, загальних закономірностей у найрізноманітніших сферах. Визначення синергетики Г. Хакеном як сукупного колективного ефекту взаємодії великої кількості підсистем, що призводить до утворення стійких структур та самоорганізації у складних системах [29, С. 9], відкриває можливості не лише спостереження, а й прогнозування ефекту самоорганізації. Під останньою розуміють виникнення просторових, часових або функціональних структур у нелінійних системах, що знаходяться у далеких від рівноваги станах в особливих критичних точках [28, С. 745–746].

Гуманітарні дослідження усе більше ґрунтуються на синергетичному підході. У роботах В. І. Аршинова, О. Г. Бермуса, В. Г. Буданова, В. С. Лутая, О. М. Князевої, С. П. Курдюмова, В. А. Медведєва та ін. закладаються основи синергетичного підходу до розв'язання широкого кола наукових проблем, що базується на закономірностях нелінійності – виростання складних структур з хаосу, вибудовування складного еволюційного цілого з частин, направленості перебігу процесів

тощо. В. Г. Кремень справедливо зазначає, що «нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них» [13, С. 168].

Розв'язання окремих проблем освіти й педагогіки з використанням синергетичного (іноді його називають системно-синергетичним) підходу пропонують М. В. Богуславський, В. Г. Віненко, А. А. Ворожбитова, С. У. Гончаренко, Е. Ф. Зеєр, Л. Я. Зоріна, В. О. Ігнатова, О. М. Іонова, О. М. Князева, С. В. Кульневич, С. П. Курдюмов, В. В. Маткін, Т. С. Назарова, Т. А. Челнокова, В. С. Шаповаленко та інші. Синергетична парадигма розглядається як «відносно жорсткий каркас методологічних принципів», що дедалі більше застосовуються у реформуванні освітніх систем [там само].

Цілісний синергетичний підхід до досягнення перебігу процесів освітньо-педагогічної галузі й прогнозування перспектив її розвитку застосовують В. П. Андрущенко, О. В. Вознюк, І. А. Зязюн, В. В. Ільїн, В. Г. Кремень, О. С. Пономарьов та інші.

Виходячи з вищезазначеного, логічно стверджувати, що й проблема розвитку особистості може бути розглянутою з позицій синергетичного підходу.

У відстоюванні прав синергетичного підходу до розв'язання проблем розвитку особистості можна керуватися методологічною тезою О. М. Князевої, С. П. Курдюмова: якщо встановлені загальні закономірності самоорганізації і нелінійного синтезу складних систем і формоутворень природи, то на основі цього знання можливо вибудувувати очікування й прогнози щодо характеру перебігу процесів побудови структур та еволюції структур у досліджуваних сферах природничої та людської реальності [8, С. 283].

Не викликає заперечень, що особистість, з точки зору синергетики, – складна багаторівнева самоорганізована система. Складність і багаторівневність зумовлена як на фізико-біологічному, так і духовно-психічному рівнях. Самоорганізованість системи й перебіг розвитку особистості на рівні її організації (емоційно-психічному) утверджує С. Д. Максименко. Він розуміє становлення особистості як саморозвиток єдиної, цілісної й унікальної системи та визначає вихідні рушійні сили даного процесу як досі не пізнану енергію особистості, яку називає «нужда»: «... Власне не потреба і не зовнішні умови слугують джерелами розвитку (вони є чинниками функціонування), а саморух нужди у її складних внутрішніх суперечливих взаємовідносинах із потребами» [16, С. 30].

Потрібно усвідомлювати методологічні засновки використання синергетичного підходу. Дослідники О. М. Князева й С. П. Курдюмов зауважують, що в синергетиці часто використовують дефініції «міждисциплінарність», «полідисциплінарність», «трандисциплінарність», проте їх потрібно розрізняти. Першою з дефініцій іменують кооперацію різних наукових сфер, застосування спільних понять для розуміння деякого явища. Другу використовують для позначення явища, коли будь-який феномен або об'єкт вивчається одночасно і з різних боків кількома науковими дисциплінами. Третій характеризує такі дослідження, які здійснюють «крізь», «наскрізно», долаючи дисциплінарні кордони, виходячи «за межі» певних дисциплін. Трандисциплінарні дослідження визначаються переносом когнітивних схем з однієї дисциплінарної області в іншу, розробленням спільних проектів дослідження. Розводячи ці поняття, є доцільним говорити про міждисциплінарні дослідження, полідисциплінарні дослідницькі поля й трандисциплінарні стратегії дослідження [8, С. 281].

Повертаючись до нашої проблеми, потрібно зауважити, що особистість (дитина) є об'єктом міждисциплінарних досліджень, як-от педагогіки і медицини, соціології і лінгвістики тощо. З іншого боку, особистість виступає полідисциплінарним полем досліджень педагогіки, психології, філософії. Щодо проблеми розвитку особистості, то синергетика має використовуватись саме як трандисциплінарна стратегія дослідження, як методологічний каркас для визначення методів і шляхів впливу на особистість у сучасних умовах розвитку постнекласичної науки. Саме в синергетичному підході закладені можливості діалогу, творчості, індивідуального шляху розвитку. Якраз синергетичний підхід дозволяє зрозуміти й передбачити зростання особистості в творчості як набуття нової системної якості індивіда.

Відповідно до сучасного розуміння нелінійності розгортання процесів, що відбуваються у складних самоорганізованих системах, необхідності відкритості й нерівноважності складних систем як умови їхнього саморозвитку постає необхідність використання синергетичного підходу в такій суто антропологічній сфері як освіта і застосування аналогічних засад до розвитку особистості. На сьогодні немає підходу, альтернативного до синергетичного, тому його використання можна позиціонувати як *modus vivendi* – згоду сторін з різними поглядами на певний об'єкт.

Основним висновком з викладеного є наступний. Синергетика як методологія входить у філософсько-освітнє і педагогічне мислення. Принципи побудови й функціонування синергетичних систем мають

застосовуватися у філософсько-освітньому дискурсі й педагогіці в якості інструментарію побудови теоретичних міркувань, проектування й моделювання освітніх і педагогічних конструкцій.

11.2. Особистість у дефініціях синергетики: філософсько-освітній тезаурус

Традиційно особистість поставала як адитивна система, що є сукупністю біологічних, фізіологічних, психічних, соціальних та ін. складових. «Особистість – соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально-неповторного» [21, С. 351]. Так само еkleктично сприймалася та визначалася особистість як об'єкт для вивчення: вона «є об'єктом вивчення філософії, соціології, соціальної психології, педагогіки» [там само, С. 352].

В Енциклопедії освіти (2008) спостерігаємо намагання адаптувати розуміння особистості відповідно до принципів демократизації та гуманізації освіти, що були проголошені в нову добу періоду незалежності, а також філософії людиноцентризму, що на той час уже голосно заявила про себе. «Особистість у конкретно-історичних обставинах виступає як цілісність, що задана природною і певною соціальною системою ... Вроджені дані дитини розглядаються як підґрунтя для здійснення виховання ... Водночас особистість має здатність до вибору життєвого шляху і самопізнання» [7, С. 627]. З одного боку, особистість розглядається як дещо цілісне – «динамічна, відносно стабільна, цілісна система інтелектуальних, соціально-культурних, морально-вольових якостей людини» [7, С. 628], з іншого – розуміння не виходить за межі класичної методології з усіма наслідками – «особистість являє собою діалектичну єдність загального, особливого й окремого» [там само]. Розвиток особистості визначається як «процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті її соціалізації і виховання ... за допомогою дорослих, які організують і спрямовують її діяльність і спілкування» [там само, С. 788]. Як бачимо, наведені визначення особистості й розвитку особистості містять словесні формули, які свідчать про правдиві зусилля щодо осягнення нового знання у філософсько-освітньому підході, проте застосування усталених дефініцій обмежує (якщо не спотворює) вкладений у них новий зміст.

Отже, розробленню проблеми в дискурсі синергетики має передувати окреслення тезаурусу наукового дослідження, а саме – тезаурусу

проблеми розвитку особистості в поняттях і дефініціях синергетичної парадигми.

Користуючись визначенням В. А. Медведєва, що поняття – це не просто символ, а інструмент формування знання, наголосимо на необхідності формування філософсько-освітнього тезаурусу із залученням понятійного апарату синергетики як інструментарію інноваційного знання в педагогіці. Адекватне прочитання наукового тексту потребує ідентифікації теоретичних конструктів, що їх використовує автор, а це можливо лише виходячи з концептуальних основ, які обумовлюють параметри розглядуваного трактування [18, С. 13]. Таким чином, з метою розроблення концептуальних основ розвитку особистості в синергетичній парадигмі є необхідним опанування дефініціями синергетики в новому понятійному полі.

Для сучасного етапу розвитку науки є характерним зсув у бік диференціації використовуваних мов, що породжує потребу в більш складній та багаторівневій інтеграції знання порівняно з тією, що раніше була забезпечена переважно зусиллями філософії і математики. В. І. Аршинов зауважує, що ця вимога витікає з двох, внутрішньо пов'язаних між собою задач – забезпечення гармонійного збалансованого розвитку як у системі наукового знання, так і в системі «людина – середовище» [3, С. 94]. У нашому випадку актуальною є проблема інтегративної функції дефініцій, яка дозволяє перенести напрацьованя однієї галузі в іншу на основі єдиного понятійного поля.

Поповнення філософсько-освітнього тезаурусу термінологією, вже використовуваною в інших галузях наукового знання (в даному випадку – у синергетиці), може відбуватися в раціональний спосіб – залученням і наданням їй статусу понятійного апарату. С. О. Сисоева та І. В. Соколова окреслюють спосіб поповнення педагогічного тезаурусу наступним чином: «Відбувається трансформація міждисциплінарних понять у систему педагогічного наукового знання шляхом відбору та упорядкування понять за логікою взаємовідносин» [26, С. 95].

Поняття як форма мислення є таким способом відображення дійсності, при якому предмет розкривається за посередництва його суттєвих ознак. Воно (поняття) виникає як результат узагальнення й виокремлення предметів деякого класу за загальними й специфічними для них ознаками [10, С. 165–166], тому, розглянувши поняття синергетики за загальними та специфічними ознаками, можна з'ясувати доцільність їх застосування та особливості використання і ввести до філософсько-освітнього тезаурусу.

Розуміння базальних характеристик самоорганізованих систем, до яких, безумовно, належить й особистість, спирається на осягнення принципу самоорганізації, тобто здатності системи до спонтанного утворення й розвитку складних упорядкованих структур. Передумовою ефекту самоорганізації є наявність потоку енергії, що надходить до системи. Подальший розгляд проблеми є неможливим без застосування дефініцій синергетики, які нині позиціонуються як міждисциплінарні. Отже, розглянемо дефініції та визначення понять, про які, як зазначає В. Ф. Прісняков [23, С. 811], йдеться у більшості робіт із синергетики:

1) відкритість системи, що забезпечує у самоорганізованих системах постійний обмін речовиною, енергією, інформацією (наявність у них їх джерел і/або стоків), що означає неможливість повністю описати систему та повністю її контролювати; відкриті системи пов'язані із зовнішнім середовищем і змушені пристосовуватись до нього;

2) нелінійність розвитку системи, що пояснює неоднозначну непередбачувану реакцію на зміну зовнішнього або внутрішнього середовища, тобто можливість численних варіантів розвитку системи; незворотність й багатоваріантність її еволюції;

3) принцип когерентності означає узгодженість, синхронність взаємодії внутрішніх елементів, що проявляється в масштабі всієї системи;

4) нерівноважність системи репрезентує здатність до спонтанного утворення нових типів структур, але одночасно нерівноважність є обов'язковою для цього умовою;

5) біфуркація (роздвоєння) – нерівноважний стан системи перед вибором шляхів еволюції; з точкою біфуркації може бути пов'язаний стан системи, коли флуктуації (найменші коливання у складових системи) чи випадкові обставини можуть змінити напрям подальшого її розвитку;

6) катастрофа – стрибкоподібні зміни системи, які виникають у вигляді раптової її відповіді на плавну зміну зовнішніх умов;

7) принцип дисипативності – перетворення та розсіювання енергії, що надходить до системи – виражається в парадоксальному ефекті самопідтримування структури або перетворення системи на активну;

8) принцип емерджентності, що характеризує складні відкриті самоорганізовані системи з боку виникнення в них нових, інтеграційних, якостей, що з'являються завдяки об'єднанню окремих компонентів системи, яким новоутворення не були властиві;

9) надмалий вплив – надзвичайно малий чинник зовнішніх стосовно системи діянь, що може призвести до її якісних змін.

Зазначені принципи та пов'язані з ними поняття виявляються саме тими координатами, що дозволяють по-новому, відповідно до вимог часу, зрозуміти принципи розвитку особистості та можливість організації належних виховних впливів. Розглянемо, яким чином вищеозначені поняття виводять розуміння розвитку особистості в нову площину.

Нерівноважність у координатах синергетичної системи «особистість» має сприйматися як особливий її стан, наявність якого забезпечує здатність до утворення якісно нових, бажаних змін у структурі системи – її ускладнень на новому рівні організації. Ця особливість має цілеспрямовано використовуватись в системі суб'єкт-суб'єктних відносин учителя й учня для організації бажаних змін. Постійна нерівноваженість системи створює передумови змін, тобто розвитку, і навпаки – стан спокою, константність означають його (розвитку) відсутність.

Відкритість особистості розуміється як здатність кожної з її підсистем (біологічної, соціальної, психічної тощо) до обміну речовиною, енергією, інформацією, що ми безперечно знаємо про особистість. Новим у синергетичному розумінні особистості як відкритої системи є те, що особистість у кожний момент знаходиться у стані нескінченної кількості впливів, що на неї здійснюються, тобто весь час відчуває більший чи менший зовнішній вплив, який викликає більше чи менше «розхитування» системи. У кожний наступний момент часу особистість не залишається незмінною.

Нелінійність розвитку особистості – один з постулатів синергетичного підходу. Таким чином, розвиток особистості – це закономірне чергування станів нерівноважності й рівноваги (хаосу і порядку). Жодний зі станів не є «добрим» чи «поганим»; це об'єктивні стани особистості як відкритої системи, що здатна до саморозвитку. Стан хаосу означає зміни в системі за рахунок виведення її зі стану рівноваги за допомогою надходження (або витоку) енергії, а стан порядку – виникнення нової структури системи.

Тісно пов'язані між собою, з педагогічної точки зору, поняття флуктуації і надмалого впливу. Флуктуація в синергетиці – це порівняно малі відхилення в системі, які за умови підсилення ззовні можуть призвести до утворення якісно нових складових системи. Надмалий вплив – це той чинник, застосування якого під час появи флуктуації в системі призводить до розв'язання стану нерівноважності (хаосу) в

ній і відповідно – утворення системи вищої складності, порівняно з попереднім станом. Отже, застосовувати методикау «м'якого управління», коли мала флуктуація (відхилення, коливання) може змінити стан всієї системи, – це принципова позиція синергетичної парадигми в педагогіці.

Когерентність як синхронізація елементів у масштабах усієї системи для розвитку особистості означає, що зміна в одному з елементів її структури неодмінно зумовлює зміни в інших елементах (або рівнях структури), що дозволяє «підтягувати», «вирівнювати» одні складові особистості до потрібного (бажаного) рівня за рахунок інших (спиратися на одні компетенції у формуванні інших).

Так само виключно нове розуміння сутності особистісної траєкторії, особистісного вибору вносить поняття точок біфуркації, у яких складна система – особистість – отримує можливість безлічі шляхів розвитку, в яких «розв'язується» стан нерівноважності (нестійкості, хаосу), і після проходження яких система набуває нової якості, іншого рівня розвитку. Точки біфуркації виступають переломними моментами (подіями) у житті особистості, переживаючи (долаючи) які особистість стає іншою. Причому це усвідомлює не лише сама людина (завдяки саморефлексії), а й ті, хто її оточує.

Поняття катастрофи на фоні плавної зміни зовнішніх умов є необхідним для розуміння якості змін, що відбуваються у процесі розвитку особистості як відкритої системи. Воно націлює на усвідомлення того, що сутнісні зміни можуть відбутися надзвичайно швидко і незворотно за найменшого впливу зовні. Поряд із нелінійністю розвитку це робить пояснюваним для оточуючих і очікуваним з боку соціалізатора (учителя, вихователя) процес раптового виникнення нової якості особистості. До того ж воно дає розуміння технології впливу на особистість.

Попередня властивість тісно пов'язана із емерджентністю системи. Емерджентність системи обумовлює виникнення інтегративних якостей, що з'являються за рахунок об'єднання, але не простої перестановки чи додавання, окремих з них нижчого рівня організації. Це пояснює виникнення в особистості надзвичайно важливих для функціонування у сучасному соціумі якостей, які з'являються за рахунок об'єднання окремих знань та умінь – якостей нижчого рівня, – що означає формування компетентностей – якостей вищого рівня.

Дисипативність має розумітися як здатність особистості використовувати енергію, що надходить ззовні, для підтримування власної ідентичності або появи та виявлення активності. Ця характеристика

може оцінюватися і як здатність чинити опір зовнішнім впливам, і як спроможність до активного самотворення.

Отже, особистість у координатах сучасної науки має розглядатися філософією освіти і педагогікою як синергетична система – складна, відкрита, когерентна, емерджентна, дисипативна, здатна до самоорганізації – саморозвитку.

З точки зору синергетики розвиток особистості постає як постійний рух від одного стану системи до іншого, в якому хаос, випадковість, створення/руйнування, проходження точок біфуркації тощо є природними станами системи, що, послідовно змінюючи один одного, вибудовують безперервний ланцюг перетворень. Розвиток особистості неможливо сприймати й прогнозувати як пряму залежність від «педагогічного тиску» – виховних впливів, організації виховного середовища, кількості залучених засобів і зусиль тощо. Можливість розвитку особистості закладена у структурі самої особистості – це потенція, яка може бути спонтанно реалізованою в одному з багатьох варіантів.

Необхідно враховувати, що особистість як складна відкрита біофізіо-соціальна система завжди знаходиться у складній взаємодії із зовнішнім середовищем (інакше кажучи, знаходиться у стані нескінченної кількості впливів, що на неї здійснюються). Отже, не можна підходити до особи вихованця як до статичної, незмінної даності на будь-яких часових відрізках – потрібно весь час рефлексивно визначати її стан і постійно створювати умови подальшого руху (розвитку).

У процесі розвитку особистість практично постійно перебуває у стані відносин, в яких виступає складовою іншої когерентної системи. При цьому необхідно враховувати закономірності феномену надмалого впливу на систему, який може призвести до зміни її структури, що пояснюється виникненням резонансу, при якому мала флуктуація (відхилення, коливання) може змінити стан всієї системи.

Закономірним є осягнення понять і опанування дефініціями синергетики з боку філософсько-освітньої та педагогічної теорії. До їхнього тезаурусу мають увійти наступні одиниці: особистість як синергетична система; принципи організації особистості як синергетичної системи – відкритості, нелінійності розвитку, нерівноважності, когерентності, емерджентності й дисипативності; точки біфуркації; катастрофа; надмалий вплив; флуктуації.

Використання термінологічного ряду, що належить до сфери синергетики, у галузі філософії освіти і педагогіки є утвердженням міждисциплінарних понять і міждисциплінарних дефініцій, які несуть

нові смисли, що дозволяє інноваційно визначити проблему розвитку особистості й окреслити адекватні шляхи її розв'язання. Зазначене ґрунтується на досягненні неподільності світобудови й єдності постнекласичної методології, що дозволяє висувати нові ідеї щодо організації освітньо-педагогічного процесу, розглядаючи особистість в координатах постнекласичної парадигми.

11.3. Постнекласична парадигма в освіті

Проблема визначення нових пріоритетів і домінант освітньо-педагогічного розвитку тісно пов'язана із соціальним поступом, а в цілому – з розвитком цивілізаційним. У чому полягає цей зв'язок?

На це запитання у загальному плані дає відповідь В. С. Стьопін, наголошуючи щодо розвитку цивілізацій на їх переломному етапі: у таких випадках потрібно змінювати стратегію, що означає зміну цілей. За кожною низкою цілей постає відповідна сукупність цінностей. Цінності у свою чергу санкціонують той чи інший тип діяльності та притаманні йому цілі. І тоді питання про стратегію трансформується у проблему цінностей та їх змін. Саме тут може прислужитися філософія, оскільки сама природа її знання є такою, що вона завжди апелює до базисних цінностей суспільного життя. Саме вона здатна «напрацювати ядро нових світоглядних орієнтирів і запропонувати їх культурі» [27, С. 18]. Таким чином, видається абсолютно закономірним перенос цієї логічної схеми у царину філософії освіти, яка визначає цілі й цінності освітньо-педагогічної діяльності.

Цінності нової доби виокремлює В. Г. Кремень, зазначаючи, що нині прогрес соціуму визначається постійним оновленням, «що здійснюється за допомогою властивої людському інтелекту здатності осмислювати дійсність, трансформувати діяльність та вносити елемент новизни». Отже, метою освітніх зусиль має бути людина, яку відрізняє «свідома орієнтованість на здобуття нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також специфічна налаштованість на інновацію» [12, С. 19].

До цінностей потрібно віднести й творче начало та гнучкість, що забезпечують здатність особистості й соціуму постійно адаптуватися до неперервної змінності, якою позначений сучасний етап розвитку цивілізації. Отже, цілі освітньої діяльності – виховання творчої особистості, здатної до досягнення змінності та векторів її неперервного

руху, а також спроможної до коригування напрямів змінності в бік гуманістичних цінностей і прогресивного розвитку. Тому організація освітнього простору, що відповідає зазначеним цінностям – навчання впродовж життя та постійне оновлення знань, а отже, неперервність освітньої діяльності суб'єкта. Цьому відповідає сучасний феномен відкритої освіти, що стрімко розвивається. З іншого боку, зазначені якості можуть бути сформованими із застосуванням методик, що спонукають до творчості й змінності, та постійним оновленням змісту освіти.

Наступна умова розв'язання проблем сьогодення, а отже, цінність – це високий когнітивний розвиток як конкретної особистості, так і соціуму в цілому. Поза всім іншим, нова людина має бути здатною «осмислити сутність сучасних процесів, в тому числі й глобалізації» [12, С. 18]. З одного боку, це означає «зростання значущості методологічних знань та творчих навичок, необхідних для вміння мислити і самостійно аналізувати інформацію» [там само, С. 43], а з іншого – збільшення частки самостійного пошуку та самостійного опанування знаннями у навчальному процесі. Отже, метою навчально-виховного процесу є формування здатності самостійно знаходити знання, а також використовувати нове знання, трансформуючи його в нові ідеї, завдяки інноваційним пошукам.

Наведемо кілька тез Дж. Хекмана, який, аналізуючи освітню політику та її результати у США, приходить до цікавих висновків і наголошує, що вони мають узагальнюючий характер, а їх врахування демонструє намір далекоглядності. Дослідник спирається на положення, що затребуваними у розвитку економіки, іншою стороною якої є успішність особистості, є не лише когнітивні, а й некогнітивні навички. Він зазначає, що традиційно найбільше увага концентрується на когнітивних навичках, що вимірюються освітніми досягненнями або тестами IQ, але виключає соціальні навички, самодисципліну та різноманітні некогнітивні навички, які насправді є визначальними факторами життєвого успіху. Така прихильність до пізнання й академічного «розуму», що вимірюється балами у тестах, виключення соціальної пристосовуваності й мотивації призводять до суттєвого викривлення оцінок людського капіталу

Нинішня політика у сфері освіти, як пише Дж. Хекман, базується на фундаментальній помилці щодо того, *яким чином* формуються в особистості навички життя й діяльності в соціумі. Дослідник зазначає, що загальноприйнята думка, якої дотримуються більшість політиків, освічених неспеціалістів і навіть чимало вчених, полягає в тому, що

основні навички, затребувані в житті людини, утворюються у формальних навчальних закладах, тому саме їм належить центральне місце у процесі розвитку особистості. Однак ця думка є хибною [31, С. 4]. Американський дослідник акцентує увагу на ролі неформальних організацій у якості джерел здобуття освіти в широкому смислі, оскільки саме некогнітивні навички та мотивація є тими факторами успіху, які більшою мірою, ніж когнітивні, сприяють останньому і в старшому віці.

Це означає, що для формування творчої особистості є необхідним залучення її до позашкільної й позауніверситетської освіти та занять за інтересами, в яких для особистості відкриваються можливість якнайбільшого вияву самостійності, ініціативи, нерегламентованих стосунків і дій. До того ж такі форми навчання й розвитку людини, в яких регламент, дисципліна, контроль поступаються самоорганізації, самодисципліні, самоконтролю, сприяють кращому володінню комунікативними навичками, виявленню ініціативи, умінь самопрезентації, а отже, розвитку саморефлексії.

Визнання появи нових суспільних і особистісних цінностей, які у свою чергу породжують нові смисли діяльності у суспільстві, обумовлює новий зміст і форми здійснення освітньо-виховного процесу. Це зумовлює окреслення нової парадигми в освіті й педагогіці з урахуванням нових смислових орієнтирів. Характеристики, які мають вирізняти сучасну особистість, а водночас і забезпечувати відповідні складові її життєдіяльності (громадянську, професійну, особистісну), можна визначити як постнекласичний стиль знання й мислення. В. С. Меськов і А. О. Мамченко виокремлюють три основних принципи постнекласичної методології: холізм, міжрівневу подібність і неелімінування суб'єкта [19, С. 65–66]. Це дає підстави для розгляду особистості в координатах синергетики як універсальної наукової методологічної парадигми сучасності, що відповідає зазначеним принципам.

Аналіз сучасної філософсько-освітньої думки підтверджує, що звернення до питання освітньої парадигми були неодноразовими, і в кожному з них в основу класифікації парадигм покладено інший принцип, який зрештою лягає в основу її визначення. Таким чином, Ш. А. Амонашвілі, акцентуючи на характері стосунків між учителем і учнем, зазначає про авторитарно-імперативну й гуманну парадигми освіти [1]. І. А. Колеснікова, застосовуючи цивілізаційно-культурологічний підхід, виокремлює езотеричну, науково-технократичну й гуманітарну парадигми [9]. Г. Б. Корнетов, використовуючи тенологічний

підхід, поділяє парадигми на авторитарну, маніпулятивну й парадигму підтримки [11]. Є. О. Ямбург, зважаючи на освітню мету, говорить про когнітивну й особистісну парадигми [30]. М. М. Поташнік та М. О. Моїсєєв, спираючись на уявлення про направленість педагогічних зусиль, виокремлюють особистісно орієнтовану й особистісно відчужену парадигми [22].

Звернення до визначення поняття «парадигма» дає можливість розширеного філософсько-освітнього розгляду окресленої проблеми. Енциклопедичний словник з філософії подає поняття парадигми як сукупності наукових досягнень, що визнані науковою спільнотою у той чи інший період часу і які слугують основою та взірцем нових наукових досліджень [28, С. 631]. Уточнюючи поняття парадигми та його статусу, Н. О. Савотіна приходить до висновку, що парадигма – провідна теорія науки (базовий підхід) й вища відносно інших категорій наукового пізнання, що базується на бінарних опозиціях, а також прийнята в якості зразка постановки та рішення проблем протягом певного історичного періоду, що фіксується у науковій літературі та визнається науковим співтовариством незалежно від галузі знань [24, С. 6]. Приймаючи це визначення, звернемося до філософсько-освітньої методології щодо розвитку особистості на сучасному етапі цивілізаційного розвитку.

Основоположною складовою синергетичної парадигми в педагогіці є принцип самоорганізації складної системи. Як зауважують І. К. Кудрявцев і С. О. Лебедев, синергетична система характеризується здатністю утворювати множинність структур, що виникають, параметри яких визначаються властивостями самої системи і характером взаємодії з навколишнім середовищем. Саме це визначає здатність цих систем до еволюції – послідовної зміни структур у процесі розвитку [14, С. 61]. Ця теза є головною в розумінні феномену особистості та її потенціальних можливостей у синергетичній педагогіці.

Характеристика синергетичної парадигми в педагогіці (яку ми подаємо в порівнянні змісту і смислу з традиційною) у бінарних опозиціях матиме наступний вигляд (*табл. 1*).

Окреслена синергетична парадигма дозволяє досягнути пріоритети освітньої та педагогічної діяльності сучасності та практично визначити відповідні чинники щодо змісту, форм, методів навчально-виховної діяльності, а також відповідні їм загальні технології та конкретні методики.

На підтвердження наших міркувань наведемо тезу В. Г. Кременя щодо гуманістичного змісту синергетичної парадигми: «Синергетика

Таблиця 1

Синергетична парадигма в педагогіці у бінарних опозиціях

«Закрита» освіта (лінійність освітньо- виховних процесів, завершеність освіти як процесу)	\longleftrightarrow	Відкрита освіта (нелінійність освітньо- виховних процесів, незавершеність освіти як процесу)
Плановість	\longleftrightarrow	Спонтанність
Однорідність	\longleftrightarrow	Нерівноважність
Сталість	\longleftrightarrow	Змінність
Традиція	\longleftrightarrow	Інновація
Визначення тотальної мети	\longleftrightarrow	Визначення індивідуальних потреб і можливостей
Знання, уміння й навички як кінцевий результат освітнього процесу	\longleftrightarrow	Засвоєння технології навчання як перманентного процесу упродовж життя
Авторитарний (суб'єкт-об'єктний) стиль учителя у стосунках з учнем	\longleftrightarrow	Суб'єкт-суб'єктні відносини у навчально-виховному процесі
Жорстке управління	\longleftrightarrow	Надмалий вплив
Активне навчання та виховання з боку вчителя / пасивна позиція учня	\longleftrightarrow	Самовиховання та самостійне навчання з боку учня / позиція коуча з боку вчителя
Превалювання когнітивного розвитку	\longleftrightarrow	Превалювання комунікативного розвитку
Загальнонавчальний імператив «знати»	\longleftrightarrow	Загальнонавчальний імператив «уміти»

як методологічна парадигма безпосередньо стосується філософії людиноцентризму, яка є виміром сучасної людини. Це означає, що в умовах сучасного інформаційного світу ... недоцільно користуватися старими методами і моделями, оскільки вони використовують як базисні методи лінійного мислення й лінійних «наближень» [13, С. 279].

Зважаючи на коротку класифікацію освітніх парадигм, що нами була наведена вище, потрібно визначити сутність описаної нами парадигми. Враховуючи базальні принципи розвитку складних систем, якою є за синергетичним підходом особистість, визначимо окреслену парадигму як парадигму особистісного саморозвитку.

Основними дійовими особами сучасної освіти залишаються учитель і учень, студент і викладач. Їхні стосунки мають змінитися на суб'єкт-суб'єктні. Нове мислення має витіснити й замінити традиційне уявлення про функції, а отже, і цінність учителя, так само як і про

сутність, а отже, і цінність учіння. Зміна цінностей і визначення нової мети, про що йшлося вище, найкраще розкривається через особистість та завдання, що постають у новій системі сучасної освіти перед учителем і учнем.

Минулі стереотипи (що є досить живучими як у середовищі самих учителів, так і батьків, які виховувалися попередньою, традиційною, системою освіти) передусім передбачали, що саме учитель, який викладає (а отже, *a priori* знає свій предмет), є володарем інформації, тому учень має обов'язково «вкладатися» у ті рамки, які для нього визначені учителем. Насправді інформаційно-телекомунікаційне середовище й ІТ-засоби вже розв'язали проблему домінування вчителя. Нині, як уже зазначалося, отримання будь-якої інформації за допомогою мережі Інтернет, а також надзвичайно швидке продукування знань та їх оновлення, позбавляє вчителя його цінності, як джерела інформації.

Більше того, «той, кого навчають» завдяки оперативності ІТ-засобів (незрівнянно зменшується час на отримання та обробку інформації) та їхній загальнодоступності перетворився на «того, хто навчається». Він (і вже в зовсім ранньому віці) самостійно шукає інформацію, осмислює (аналізує, групує, співставляє, класифікує, адаптує), присвоює її як власне знання, наділяючи його власними смислами й цінністю, та використовує. Якими ж мають бути функції вчителя для того, щоб він зміг знову знайти в них смисл і цінність?

Фахівцю, який здійснює цілеспрямований виховний вплив на особистість, варто пам'ятати, що і він, і його вихованець є суб'єктами взаємодії [26], тобто разом із суб'єктом виховання становлять синергетичну систему, в якій їхня взаємодія має бути когерентною (узгодженою). Суб'єкт-суб'єктна педагогічна діяльність з точки зору синергетики передбачає розвиток як вихованця, так і вихователя. Суб'єкт-вихователь так само піддається розвитку, тобто проходить періоди неврівноважених станів і точок біфуркації, в яких важливо не втратити системний зв'язок із суб'єктом-вихованцем.

Якість виховного процесу передбачає його ефективність. З цієї точки зору синергетичний підхід, по-перше, заперечує нав'язування системі такого стану, який для неї не є властивим, по-друге, зобов'язує враховувати феномен надмалого впливу. Об'єднання цих двох принципів синергетичного підходу показує, що найбільш доцільним виховним засобом є так зване «м'яке управління», що здійснюється за допомогою незначних, але належних резонансних впливів, які були б суголосними власним внутрішнім тенденціям розвитку системи. Завдання такого управління полягає у тому, щоб завдяки незначному зу-

силлю «підштовхнути» систему до одного з її власних сприятливих шляхів розвитку. Своєчасні резонансні впливи виявляють значні потужні внутрішні резерви системи. Тобто ефективним буде такий виховний процес, який при незначній напрузі зовнішнього впливу вихователя викличе резонансний внутрішній відклик у системі дій вихованця. При цьому вектор дії в обох випадках співпадатиме і буде направленим у бік бажанішого шляху розвитку. Відтак це викличе мобілізацію внутрішніх можливостей, представлених задатками особистості, та вивільнення енергії творчості. Суб'єкту-вихователю потрібно керуватися настановою, що немає прямої залежності між силою виховних впливів, кількістю витрачених зусиль, настирливістю дій вихователя та змінами у якостях вихованця в потрібному руслі. Варто пам'ятати, що потужний, але такий, що не відповідає внутрішнім потребам особистості, вплив може зашкодити узгодженому, неконфліктному її розвитку як когерентної системи.

Отже, з вищезазначеного можна зробити наступний висновок: оскільки розвиток особистості виступає як перманентний саморозвиток і самовизначення системи, це передбачає суб'єкт-суб'єктне управління саморозвитком креативності особистості з урахуванням синергетичних закономірностей.

За синергетичним підходом маємо виходити з того, що особистість як відкрита система, що розвивається, у своєму русі, завдяки нелінійності розвитку, закономірно проходитиме нестійкі стани, в яких вплив на систему ϵ , з одного боку, найбільш ефективним, а з іншого – найбільш небезпечним, оскільки може призвести до небажаних стабільних станів системи.

Імовірність існування декількох кінцевих варіантів загострює проблему вибору і проблему адекватного впливу. Проблема вибору зазвичай стоїть перед самою особистістю, що розвивається, тоді як проблема впливу – перед педагогом, вихователем.

Особливе значення має застосування синергетичного підходу в розвитку креативності / креативної особистості. Для креативної особистості є характерним так зване дивергентне мислення, коли пошук іде одночасно в різних напрямках, не підпорядковуючись єдиній логіці, і завданням педагога у такому випадку є спрямування вихованця до пошуку як найбільшої кількості варіантів розв'язання задачі, так і з'ясування найбільш ефективного з них, а також відшукування незвичного, але більш раціонального варіанта.

З точки зору психології, що особливо важливо для здійснення виховного й навчального процесу в межах синергетичного підходу,

креативність як особистісна характеристика «вважається відносно самостійним чинником обдарованості: вона не обов'язково корелює з рівнем інтелекту індивіда та успішністю його навчання» [2, С. 432]. Отже, перед вихователем постає завдання «вирівнювання», «підтягування» ланок, необхідних для розвитку креативності на більш високому інтелектуально-психічному рівні.

Основні параметри розвитку особистості в синергетичному підході, які має неодмінно враховувати соціалізатор (викладач, вихователь), можна схематично позначити наступним чином (рис. 1).



Рис. 1. Параметри розвитку особистості в синергетичному підході

Водночас необхідно зауважити (про це йдеться у дослідженнях І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, О. В. Шевченко), що енергією, яка виступає рушійною силою розвитку особистості, є її духовність.

Основа духовності – моральність – є тим атрактором, що спрямовує (притягує, визначає, змінює) розвиток креативності особистості та в точках біфуркації скеровує в русло гуманістичних цінностей, стає орієнтиром випадкового вибору моральної вчинковості. Наші міркування підтверджує заувага В. С. Лук'янца: «Продуктивним є застосування синергетичного підходу до аналізу самоорганізованих суспільних систем, узгодження їхніх рушійних сил – мотиваційних інтенціональностей соціальних суб'єктів на основі певних духовних та культурних цінностей задля досягнення екологічної рівноваги між соціоантропосферою та біосферою планети, котрі разом утворюють цілісну систему. Оскільки негативні екологічні показники, що загрожують існуванню життя на планеті, можуть набути певного асимптоматичного прискорення у режимі «із загостренням», то їм має бути протиставлене цілеспрямоване культивування духовних параметрів (цінностей, ідеалів та норм) у суспільній свідомості окремих соціумів і глобального співтовариства в цілому» [16, С. 581].

Отже, у розв'язанні проблеми розвитку особистості за умови застосування синергетичного підходу є наступні методологічні орієнтири:

1) ставлення до особистості як до відкритої системи, в якій постійно відбувається обмін інформацією і яка підвладна різноманітним впливам оточуючого середовища, у якій постійно змінюють один одного стани нерівноважності й спокою, що сприяє її розвитку;

2) врахування того, що особистість є системою, яка постійно самодетермінується та саморозвивається, і її розвиток у принципі не обмежений;

3) виховний вплив на особистість має відбуватися в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії, в якій розвиваються обидва суб'єкти, за допомогою суб'єкт-суб'єктного м'якого управління з урахуванням флуктуацій і можливості надмалого впливу;

4) педагогічний вплив має бути орієнтований на внутрішні потреби і властивості суб'єкта розвитку: здібності й уподобання, здатність до самоорганізації, при цьому увага приділяється ствердженню честі й гідності особистості, погодженості виховного впливу із власними тенденціями розвитку особистості;

5) саморозвиток особистості здійснюється на основі її духовності, збагаченню якої має передусім сприяти суб'єкт впливу.

Таким чином, синергетична парадигма сучасної педагогіки спирається на загальнонаукову тенденцію використання синергетики як методології в розвитку різних галузей наукового знання, оскільки поєднує два найбільш актуальних підходи – холізм і системність.

Використання термінології синергетики у філософсько-освітньому й педагогічному полі дозволяє осмислити спільні для різних галузей знань загальні процеси, розпізнати в них нові смисли, досягнути перспективу розвитку нового педагогічного знання.

Синергетичний підхід до проблеми розвитку особистості відкриває шлях до найбільш ефективної форми – саморозвитку особистості, оскільки є засобом врахування внутрішніх її потенцій – обдарувань, схильностей, уподобань. Це шлях самореалізації та вивіщення особистості, вивільнення енергії для творчості.

Література

1. *Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. *Андрієвська В. В.* Креативність / В. В. Андрієвська; Гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України // Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 432.
3. *Аршинов В. И.* Синергетика как феномен потнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М.: 1999. – 203 с.
4. *Аршинов В. И., Буданов В. Г.* Роль синергетики в формировании новой картины мира / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов // Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире. – М.: Наука, 2004. – С. 374–393.
5. *Брянник Н. В.* Философский смысл картины мира неклассической науки / Н. В. Брянник // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 93–104.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. *Князева Е. Н.* Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алтейя, 2002. – 414 с.
9. *Колесникова И. А.* Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84–89.
10. *Конверский А. Е.* Логика традиционная и современная / А. Е. Конверский. – М.: Идея-Пресс, 2010. – 380 с.

11. *Корнетов Г. Б.* Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.
12. *Кремень В. Г.* Людиноцентризм в стратегиях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
13. *Кремень В. Г.* Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму // В. Г. Кремень, В. В. Ільїн; Національна академія педагогічних наук України. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
14. *Кудрявцев И. К.* Синергетика как парадигма нелинейности / И. К. Кудрявцев, С. А. Лебедев // Вопросы философии. – 2002. – № 12. – С. 55–63.
15. *Лук'янець В. С.* Синергетика / Наук. ред. Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук // Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – С. 581.
16. *Максименко С. Д.* Психологічні механізми розвитку і саморозвитку особистості / С. Д. Максименко // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: Матер. методол. сем. АПН України, 19 бер. 2008 р. – К.: АПН України, 2008. – С. 30–37.
17. *Максименко С. Д.* Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: Монографія / С. Д. Максименко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
18. *Медведев В. А.* Концептуальное пространство социологии в формате неклассической модели рациональности // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2005. – Т. VIII. – № 3. – С. 5–21.
19. *Меськов В. С.* Мир информации как тринитарная модель Универсума. Постнеклассическая методология когнитивной деятельности / В. С. Меськов, А. А. Мамченко // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 65–66.
20. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
21. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
22. *Поташник М.* Качество образования в разных образовательных практиках / М. Поташник, А. Мойсеев // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 140–149.
23. *Прісняков В. Ф.* Синергетика / В. Ф. Прісняков; Гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України // Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 811–812.
24. *Савотина Н. А.* Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3–10.

25. *Сисоєва С. О.* Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності / С. О. Сисоєва // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції 16–17.05.2000 р. / За ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Х.: ХДПУ, 2000. – С. 84–90.

26. *Сисоєва С. О.* Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження / С. Сисоєва, І. Соколова / МОН України, НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Маріупольський держ. гуманітарний ун-т. – К.: Видавничий Дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.

27. *Степин В. С.* Філософія в епоху перемін / В. С. Степин // Вестник Московского университета. – 2006. – № 4. – С. 18–34. – (Серія 7. Філософія).

28. Філософія: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 770 с.

29. *Хакен Г.* Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 405 с.

30. *Ямбург Е. А.* Школа для всех: адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.

31. *Heckman James J.* Policies to foster human capital // Research in Economics. – 2000. – Vol. 54. – P. 3–56.

РОЗДІЛ 12

ОСВІТА ЯК ГУМАНІТАРНА ТЕХНОЛОГІЯ: УПРАВЛІННЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ

Освіту зазвичай сприймають як досить консервативний соціальний інститут. Це начебто випливає з переваги у ньому репродуктивної, відтворювальної функції. Навчають зазвичай тому, що випробувало та довело себе як істина (чи, щонайменше, ефективно працююче знання). І якщо зміст самого навчання та виховання (включно із застосовними методами) може змінюватися досить динамічно, залежно від прогресу науки чи інших форм пізнання, то сам сенс освіти виглядає цілком усталеним. У своєму культурному покликанні освіта здається давно і повно визначеним інститутом.

Однак подібна оптика, попри її поширеність, далека від бездоганності. Насправді освіта знаходиться у постійному процесі самовизначення та пере-визначення в просторі суспільного життя. Те, що вона зберігає позірну тяглість деяких своїх функцій (наприклад, функцію трансляції культурного досвіду) ще не означає незмінності сенсу та покликання освіти в різних історичних ситуаціях. Доповідь ЮНЕСКО «До суспільств знань» констатує: «Сьогодні загальновизнано, що знання перетворилося на предмет колосальних економічних, політичних і культурних інтересів настільки, що може служити для визначення якісного стану суспільства, контури якого лише починають перед нами вимальовуватися» [3, С. 141]. Таким чином, особливої значущості набуває проблема самоорганізації системи освіти й освітнього процесу. Як ніколи раніше спосіб організації освіти стає впливовим чинником соціальної організації суспільства.

12.1. Нові режими знання в глобальному світі

В умовах глобального світу досить узвичаєними стали констатації «кризи освіти», всебічна критика її існуючих форм і різноманітні пропозиції альтернативних моделей. Здебільшого ця активність освітнього дискурсу інспірована тим, що усвідомлюється як низька ефективність освіти – її нездатність відповідати новим суспільним, культурним, інтелектуальним завданням і викликам. Це виявляє себе в оцінках типу: «Зміст освіти сьогодні не достатньо відповідає потребам суспільства та ринку праці, не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей» [6, С. 13]. Однак сам критерій ефективності часто обмежений умовами дії в наявній соціальній системі. Він, по суті, не виводить існування освіти за межі наявної дійсності, до більш широких культурних перспектив.

Друга вразлива риса освітньо-критичного дискурсу пов'язана з тим, що цей дискурс розгортається з позицій абстрактного належного. Судження у форматі «має бути так ...» хоч і містять важливу аксіологічну інтенцію, однак зазвичай залишаються недостатньо дієвими через відсутність конкретного зв'язку з наявним станом речей, а також через недостатню обґрунтованість власних вимог. Як зазначав М. Гоше, «галузь виховання є, без сумнівів, однією з тих галузей, де критичний і відсторонений погляд дієвців на небажані наслідки власної практики зустрічається дуже рідко. Більш, аніж у будь-якій іншій галузі, повна відповідність наслідків задуму тут вважається чимось самим по собі зрозумілим» [1а, С. 120].

Таким чином, базовим методологічним принципом у дослідженнях освіти має стати визначення реального стану наявного освітнього середовища одночасно з усвідомленням культурного покликання освіти в перспективі сучасного глобального світу. Лише така «подвійна оптика» може забезпечити, з одного боку, врахування актуальних суперечностей і проблем розвитку освіти (і через це – виробляти реалістичні, практично дієві моделі освітніх трансформацій), а з іншого – орієнтацію у розмаїтті існуючих обставин і складових освітньої справи, утримуючи більш загальну перспективу соціально-культурного поступу. Зрозуміти освіту, залишаючись лише в межах освіти, просто неможливо. Вчиняти так – означає прирікати себе на втрату необхідного смислового горизонту, тільки в якому й можна продуктивно осягнути складний освітній феномен сьогодення. Лише добре розуміючи світ, в якому існує та шлях якому прокладає освіта, можна визначити й сенс самої освіти.

Усе більш поширеною та узвичаєною стає характеристика сучасної освітньої ситуації як «суспільства знань». Популярність подібного визначення, особливо в академічних колах, є цілком зрозумілою. Адже завдяки йому освітянська спільнота набуває особливої соціальної значущості, стверджує себе як визначальний чинник сучасного суспільного розвитку. Через цю ідеологічну у своїй основі привабливість поняття «суспільства знань» вживається все менш критично, а його сенс усе більш відчутно натуралізується та втрачає необхідну рефлексивну складову.

Для визначення якісно нової форми суспільства та його соціальної динаміки вирішальне значення має не сама по собі фактичність знань. Першочерговими стають режими їх існування, нова якість, яку знання надають соціальному середовищу як його конститутивному елементу, зрештою, інакший формат і зміст знань порівняно з їх традиційною формою. Ця перевага режимів існування знання над їх безпосереднім змістом характерна не лише для сьогодення. Вона становить загальник способу існування знання як такого, що обумовлює значення освіти не лише для «передачі», а й для відтворення та поступу знання. Відомий культуролог М. Мід зазначала з цього приводу: «Соціальна структура суспільства й те, яким чином структурований процес освіти – тобто як знання передаються від матері до доньки, від батька до сина, від брата матері до сина сестри, від шамана до новонаверненого, від уславлених фахівців до початківців – набагато більшою мірою (ніж власне зміст знань, що передаються) визначає те, як саме люди вчаться думати, у який спосіб сприймаються і використовуються результати освіти, загальна сума окремих навичок і знань» [8, С. 79].

12.1.1. Антропологічна основа «суспільства знань»

«Суспільство знань» постає не тому, що в сьогоденні глобального інформаційного середовища роль знань «нечувано зростає». Йдеться про складну сукупність гетерогенних ефектів знань, які набувають конститутивного значення для всіх сфер життя. Однак є ефекти, які засвідчують глибокі трансформації в характері самого знання.

Зміна характеру, ролі та ефектів знань в глобальному світі зумовлена вирішальним чином сутнісними змінами в самому способі людського буття, втіленого в реаліях сучасної цивілізації. Не зупиняючись на розгляді всього комплексу таких змін, спробуємо визначити їх у певній генералізуючій моделі – через метаморфозу стосунків людини зі світом загалом. На сьогодні – в умовах надпотуги виробництва,

досягнутої завдяки науково-технічному прогресу, породженої цим «цивілізації дозвілля», глобального інформаційного середовища та зумовленої ним багатовимірної віртуалізації людського існування – людина опинилася у щільному сповитку створеного нею ж символічного порядку, який затулив (і заступив) собою дійсність позалюдського світу. Упродовж тисячоліть поступу культури та цивілізації, людина опанувала та освоювала світ, перетворюючи його – більш чи менш успішно – на продуктивне середовище власного існування. Увесь цей час світ для людини поставав як принципово Інший; понад те: хоч у вигляді сакральної реальності, хоч у вигляді природи, він завжди позиціонувався як вихідна та самочинна реальність, що обумовлює порядок людського буття.

На сьогодні характер світовідношення принципово змінився. Світом для людини став майже суцільно створений самою людиною символічний порядок культури. Отже, сама людина перетворилася з істоти, що опановує світ, на *користувача культурних кодів*. Звідси стає зрозумілою небачена значущість знання: адже саме знання забезпечує людині режим доступу до того символічного порядку, який відтепер став для неї «всім світом».

Вищезазначене можна заперечити, основувшись на тому, що й раніше (власне, в усіх історичних формах суспільства) знання забезпечувало режим доступу до реальності. У цьому, зокрема, покликання науки як способу отримання «об'єктивної істини» про «самі речі». Це дійсно так. Однак не варто перебільшувати можливості та масштаби пізнаваності світу як у минулому, так і зараз. Знання були не більш як «керівництвом до дії», сама ж дія – сукупність стосунків людини зі світом – мала неусувну змістовну автономію. Те, що повсякчас відбувалося в режимі буття-у-світі, лише частково і непевно покривалося (і розкривалося) власне знанням. Поруч зі знанням стояв значно масштабніший *досвід* існування, зміст якого був нетотожний змісту знання. Інколи він виступав не лише як автономний щодо знання, а й як цілком *незалежний* від нього.

Варто зазначити, що наразі людина знає про світ значно менше, ніж самовпевнено вважає. Однак завдяки створеній індустріальною цивілізацією потузі техніки людина опинилась у цілком сконструйованому власними зусиллями світі. На сьогодні людина живе у власній конструкції, що матеріально існує як неорганічне тіло цивілізації, а універсально – як всеохопний символічний порядок. Людство замкнуло себе у штучному «коконі». Таким чином, «досвід світу» для сучасної людини став дорівнювати досвіду дешифровки культурних

кодів і розпредметнення артефактів культури (з метою отримати ті вихідні значення, якими артефакти породжені). Завжди існувавший проміжок між знанням та досвідом – тим, що людина знала про світ, та самочинністю самого світу – в умовах щільного штучного середовища наблизився до нуля.

Які ризики та небезпеки містяться у такому становищі – це окрема велика тема. Зазначимо лише, що за ілюзію існування у цілком звіданому й опанованому (тобто сконструйованому людською волею на позір «слухняному») світі людство може сплатити жорстоку історичну ціну. Наразі нас цікавить інше: які зміни а) в самій людині та б) в режимах існування знання зумовлює вищеописана фундаментальна метаморфоза світовідношення?

Головна трансформація людини полягає в тому, що у цілком сконструйованому світі сама людина перетворюється на *конструкт*. Часто цю тему розглядають переважно у натуралістичному плані (наприклад, Фукуяма [7]). Однак більш важливим є перетворення структури людського існування. З одного боку, впливовим залишається ефект суспільства мас: людське існування деперсоналізується, в життєдіяльності індивіда спрацьовують масові сценарії, мотиви продукуються поширеними уподобаннями, найактивнішими агентами дії стають не особистості, а мас-медіа та інстанції моди. У такій ситуації важко казати про *власне життя* особи. Воно майже цілковито спродуковане потужними соціальними структурами.

З іншого боку, потужне та всеохопне інформаційне середовище, характерне для глобального світу, створює нову позицію індивіда. Він опиняється перед відкритістю великого розмаїття соціальних, культурних та інформаційних мереж. Власне, особливістю сучасного світу є те, що присутньо різні за природою реальності – соціальна, етична, наукова, правова, політична тощо – виступають у вигляді інформаційних мереж. Констатуючи це, варто зважити, що інформаційність тут – лише спосіб подачі певної реальності, радше її вигляд, аніж суть. Образно кажучи, в *оболонку* інформаційного продукту загорнуті певні *можливості людського існування*, відкриті для використання зацікавленими індивідами. Таким чином, у вигляді інформаційних мереж маємо простори відкритих можливостей, до яких особа самочинно може долучитися. Через самочинні залучення до мереж особа конструє власний кластер буття. І в цьому сенсі сама також є конструктом. «Від історії, здійснюваної в режимі масових *мобілізацій*, ми перейшли до історії, конституювальним началом якої є багатоманітні форми *мобільності*» [2, С. 28].

Розглянемо характер трансформації в режимах існування знання, яка впливає з вищезазначеної зміни у світовідношенні. Головною тенденцією тут є технологізація всіх культурних практик. Усе стає технічно організованим виробництвом. Знання не є виключенням. Воно також переходить в режим *виробництва знання*, перетворюється на різновид індустрії. Причому загальна технологізація людського світу є не лише певною фактичністю, історично виникшим станом речей. Технологічність набуває значення достепенності, критерію дійсності як такої. Лише ту справу і ту діяльність можна визнати дійсними (тобто забезпеченими у своїй дієвості, належному ефекті та продуктивності), які набули технічно забезпеченого вигляду. Усезагальність техніки стала в сучасному світі не лише фактом, а й основою легітимаційних процедур – здобуття кожним елементом людського світу права на існування. Ліотар з цього приводу зазначав: «Легітимація оформлюється через продуктивність [виробництва]» [5, С. 114]. Остання ж забезпечується технікою.

Цілковита технологізація світу є довершеною тоді, коли й самовідтворення людини стає особливим різновидом виробництва – сукупністю соціальних та гуманітарних технологій. Освіта у своїй спрямованості на людину також набуває вигляду гуманітарної технології. Більше того, серед усіх гуманітарних технологій освіта особливо значуща, її роль є універсальною. Адже саме освіта забезпечує процес самовідтворення (а отже, і поступу) тих видів життєдіяльності, які набули технічно організованого вигляду. «Вища освіта має поставляти соціальній системі компетенції, пов'язані з її власними вимогами, покликані підтримувати її внутрішню єдність» [4, С. 117]. Щоб досягнути роль освіти як «поставника компетенцій», необхідно окреслити всю систему гуманітарних технологій і з'ясувати підвалини цього явища, тобто умови можливості набуття процесами культурного самовідтворення людини технологізованого вигляду, перетворення цих процесів на гуманітарні технології. Розглянемо це питання як передумову розв'язання іншого: яких якостей набуває освіта, легітимована як гуманітарна технологія?

12.1.2. Феномен гуманітарних технологій

Поняття «гуманітарні технології» не можна вважати однозначним, усталеним і загальноновизнаним у своєму сенсі. Скоріше у його вигляді існує певна тематика, яка все більш активно опановується сучасною соціально-філософською думкою. Для того, щоб взагалі оперувати

цим поняттям, визначення змісту гуманітарних технологій передбачає передусім виокремлення тієї проблемної області, яку позиціонують гуманітарні технології. Цей підхід вигідно відрізняється від узвичаєної стратегії огляду та подальшого логічного синтезу різноманітних версій поняття, що розглядається. Співставлення дефініцій і контекстів їх застосування є хибним у тому, що в умовах недостатньої концептуалізації явища, позначеного поняттям, аналіз стає заручником різноманітних, часто вельми випадкових практик *ad hoc*-використання поняття без його належної обґрунтованості в усталеному смисловому горизонті. Тому доречніше звернутися до своєрідних «точок актуалізації» поняття, які містять запит на новий теоретичний сенс, що і задовольняється відповідним новим концептом.

Очевидно, що смисловим ядром гуманітарних технологій є феномен людини. Однак цю вихідну очевидність настільки ж важливо враховувати, наскільки й уникати її впливу, тобто необхідно аналітично розкласти загальну антропологічну презумпцію, пов'язану з поняттям «гуманітарного» взагалі. У зв'язку з цим виокремимо наступні смислові аспекти.

По-перше, людина є предметом дії гуманітарних технологій. Однак це твердження набуде коректного змісту лише з врахуванням того вигляду або предметної даності, якої набуває людина у силовому полі гуманітарних технологій. Було б помилково мислити людину «натурально», просто як певну істоту з відповідними їй способами існування та життєдіяльності. У гуманітарних технологіях людина є не простою даністю, а ядром людського світу, дієвим началом, активністю та цілеспрямованістю якого створюється вся розмаїта дійсність культури та цивілізації, яку узагальнено можна позначити як історичний світ. Людина як засновок та підстава історичного світу – такий сенс передбачає гуманітарна технологія. Використовуючи відомі дистинкції Аристотеля, можна сказати, що гуманітарні технології цікавять формальна (сутнісна, рушійна та цільова) причина культурно-історичного світу, в якості якої виступає людина. Таким чином, людина як причина культурно-історичного світу та соціальної дійсності є предметом гуманітарних технологій.

По-друге, природа гуманітарних технологій у певному сенсі виключає можливість метапозиції щодо свого предмету. Застосування гуманітарних технологій передбачає перетворення людини самою людиною. Це присутньо ситуація людського *самоперетворення*, що передбачає конститутивну роль гуманітарних технологій щодо людського існування. Виникає ситуація подвійної віднесеності гуманітарної

технології. Вона не лише спрямовується на людину як свій предмет, а й має справу з тими культурними, соціальними, ментальними практиками, завдяки яким людина постає, набуває певних якостей і стає дієвим засновком соціального та історичного світу. Тобто гуманітарні технології є присутньою тим же процесами соціокультурного конституювання людини, які у вигляді гуманітарної технології набувають нової, конструктивістськи спрямованої, цільовідповідної форми.

По-третє, існує відчутна непевність щодо співвідношення гуманітарних технологій з близькими їй по сенсу різновидами діяльності – соціальними технологіями, психотехніками, комунікативними та масмедійними практиками тощо. Відбувається своєрідна «полеміка понять», їх змагання за проблемну царину, пов'язану з існуванням людини і правом бути домінуючим способом її концептуалізації. Вочевидь, подібна полеміка, коли кожне з понять виступає як самодостатня смислова величина, є просто логічною помилкою. Адже ці поняття, як і співвіднесення їх значень, можливі лише на ґрунті та в обширі певної теорії суспільства або онтології людини. Поза цим загальним теоретичним горизонтом подібна справа втрачає свою продуктивність.

Таким чином, ми отримали три аспекти, в яких має мислитися та аналізуватися феномен гуманітарних технологій. По-перше, це *предметна спрямованість* гуманітарних технологій. По-друге, *специфіка* гуманітарної технології як *виду діяльності*. По-третє, *співвідношення* гуманітарних технологій з *іншими соціальними та культурними практиками*.

12.2. Самоорганізація освіти як гуманітарної технології

Розпочнемо з ситуації суспільної дії, в якій *недоречно* розглядати гуманітарні технології. Такою є ситуація традиційного суспільства.

Загалом кажучи, поняття «традиційне суспільство» вимагає обережного застосування через свою надмірну абстрактність. Воно містить надто широке узагальнення різноманітних, глибоко відмінних між собою суспільних форм. У цьому сенсі воно нагадує поняття Сходу, яким охоплюються і зводяться до вельми сумнівної єдності цивілізації, що є присутньою різними як в історичному, так і культурному плані. «Традиційне» у соціально-філософському дискурсі зазвичай вживається як синонім «домодерного». І лише в цьому вузькому застосуван-

ні воно набуває певного теоретичного виправдання. Адже модерні перетворення суспільства дійсно створюють принципово нову ситуацію людського існування, радикально відмінну від усіх історичних попередників. У чому ж полягає ця якісна відмінність? Через її зміст ми зможемо досягнути ту важливу трансформацію суспільного буття, що уможливує появу такого особливого типу соціальної практики, як гуманітарні технології.

«Традиційним» суспільствам, хоч би як вони не відрізнялися між собою, властиве *органічне відтворення людини*. Людина – конкретний людський індивід – завжди була і залишається предметом всебічної суспільної дії. Зрештою, саме в конкретному індивіді суспільство отримує своє продовження, має засновок власного розвитку і єдину живу силу, яка підтримує його існування. Однак вищезазначене не означає, по-перше, що суспільство завжди формує індивіда як індивіда, а по-друге, що його дія є усвідомленою практикою. Традиція має на увазі не конкретну особу, а *спосіб існування*. Її цікавить не окремих індивід, а людський рід, і навіть не сам по собі, а вписаний у певний порядок світоустрою. Будь-який елемент світоустрою підпорядкований йому як цілому, і лише в цій цілісності та її взаємозв'язках отримує свій особливий сенс. Людина не є винятком з цього загального правила.

Силою традиції кожен отримує наперед визначену матрицю свого існування та діяльності. Образно кажучи, традиція визначає не лише спосіб дії, а й її смисловий горизонт – її підвалини та її перспективи. У результаті маємо світ, в якому працюють розмаїті та потужні культурні механізми відтворення та формування людини, але вони існують в режимі онтологічних самоочевидностей. Вони постають невід'ємними від індивіда, єдино можливими формами його буття.

Дана диспозиція змінюється в процесі становлення модерного суспільства. Виникає новий тип соціальної дійсності, засновком якого стає людська суб'єктивність. Найнаочніше це виявилось у секуляризації середньовічного релігійного (оцерковленого!) світогляду та у природно-правовій парадигмі модерну. Звісно, модерні новації мають свою тяглість, вони виникають безпричинно. Однак наразі цікавим є момент розриву, а не спадковості. Природно-правова парадигма обґрунтувала особу як цілком автономне та самочинне буття. Власне, подібне обґрунтування здійснюється вже ренесансним гуманізмом та протестантським персоналізмом, але саме ранньомодерна соціально-філософська думка від Гроція до просвітників XVIII ст. перевела ці ідеї в соціальну площину, довівши їхній емансипаторський потенціал

до завершеного вигляду проекту безкомпромісного перетворення всього суспільства та засад його існування.

Ця всеохопна метаморфоза означала зміну загального механізму легітимації соціальної дійсності та людського буття. Тепер вже не соціокультурна традиція виступала в якості такого механізму, а вимоги «людської природи». Наслідком цього стало перетворення самосвідомого суб'єкта не лише в домінуючий образ людини, а й на засновок соціальності взагалі – людського суспільства в тому, яким йому *належить* бути.

Такий примат належного над даним (наявним) варто розглянути окремо, оскільки в його механізмі за доби Модерну можна наочно побачити підвалини дії у форматі гуманітарних технологій. Розв'язанню саме цього питання надають ключового значення дві попередні висловлені тези. Нагадаємо їх, щоб виразніше оприявнити логіку подальших міркувань.

По-перше, було зафіксовано, що «людина становить предмет дії гуманітарних технологій». По-друге, людина є неодмінним «предметом дії» соціокультурних механізмів будь-якого суспільства. Можна навіть посилити цю тезу до рівня неусувної антропологічної компоненти в будь-якій соціокультурній дії, *на що б вона не була спрямована*. Освоєння природи, перетворення умов і середовища існування, найрізноманітніші способи виробництва речей чи діяльність різних соціальних інститутів по підтримці та відтворенню певного соціального порядку – всі вони одночасно і в тій самій дії є активністю по витворенню людини в певних її бажаних якостях. Гуманітарний чинник в сенсі витворення людини властивий будь-якому виду соціокультурної діяльності. Це можна зафіксувати як загальний рефлексивно-антропологічний («гуманітарний») аспект людської діяльності взагалі: *на що б не була спрямована ця діяльність, що не було б її предметом, у той же час вона формує і створює людину – як людський тип, як життєвий сценарій, як систему ціннісних імперативів тощо*.

З огляду на дану констатацію, особливого значення набуває виокремлення специфіки дії на людину саме у форматі гуманітарних технологій, адже у своєму загальному змісті така дія є загальником соціокультурного світу, а не чимось специфічно властивим виключно гуманітарним технологіям. Природа модерного «належного» дозволяє досягнути особливості дії на людину саме у форматі гуманітарних технологій.

Будь-яка соціальна форма передбачає примат належного над просто наявним. Але спосіб зв'язку належного та наявного, зміст самого

належного та механізм його конституювання й дієвості в кожному випадку відрізняється. Самосвідомий суб'єкт – не натуральна даність людської істоти, а своєрідний *припис* їй з боку власне людського: не людська безпосередність, а *сутність* людини. Це людина, *як-ій-належить-бути*, що витворює такий самий належний, відповідний людській сутності світ людського буття.

У традиційному суспільстві діяльність також обумовлена приматом належного, а не лише безпосередньо даного. Однак «належне» тут – це те, що усталилося з часом: форми життя, виправдані тривалим існуванням. Не випадково посилення на *давність* певного артефакту чи сенсу в системі традиційної свідомості є першим аргументом на користь його достеменності та достовірності. Водночас у легітимуючому механізмі традиції має силу не «голий» час, не абстрактна тривалість існування. Належне в своїй основі завжди передбачає посилення на *ідеальний порядок*, що надає значенню та вимозі *безумовний* характер. Онтологічна достовірність ототожнюється з незмінністю. Достоту має те буття, що незмінно та, зрештою, *вічно* перебуває. За відомим визначенням Аристотеля, «ми називаємо природою кожного об'єкту ... той його стан, що утворюється при завершенні його розвитку» [1, С. 68]. Якщо буття не випадкове, а має певний сенс, то завершення розвитку є телеологічно наперед даним: те, що історично маємо «наприкінці», сутнісно покладене «від початку». Час тут не стільки створює, скільки виявляє та оприявнює.

Натомість, модерне «належне» цілковито належить *майбутньому*, а не минулому. Однак і тут, як і в випадку традиції, абстрактного посилення на темпоральний чинник замало. Йдеться не просто про розрізнення темпоральних інтенцій у механізмі легітимації дії та людського існування – своєрідної «ретенції» у випадку традиції та «протенції» у випадку гуманітарної технології (взагалі соціального конструктивізму). Соціальний конструктивізм також має свій ідеальний порядок, яким обґрунтовується зміст і спрямованість його дії. Ним є, однак, не щось актуально існуюче, а *нове* – нова продуктивна *можливість* людського існування.

Таким чином, сутність гуманітарної технології варто досягнути не лише предметно (в аспекті того, що людина є її предметом), а й *телеологічно* (в аспекті того, що вона спрямована на належний стан людини, якого потрібно (належить!) досягнути для сутнісної відповідності людини самій собі). Про цю *самовіднесеність* людини в просторі гуманітарної дії ніколи не можна забувати. Розгляд гуманітарних технологій з суто технічної точки зору як специфічного алгоритму

діяльності є помилковим. Таким чином можна досягнути лише «як», а не «що». Визнаємо, що ефект гуманітарних технологій є суперечливим щодо становища людини і виявляє себе не лише у здобутках, а й у гострих кризах людського існування. Однак попри це у своїй основі гуманітарні технології постають як новітній спосіб досягнення людиною власної автентичності.

Розпад традиції як основного соціокультурного механізму спричинює необхідність виникнення нового режиму та механізму самовідтворення соціокультурної дійсності. Ним стає комплементарна подвійна дія особистісного самовизначення, з одного боку, і конструктивістська діяльність соціальних інститутів та агрегатів – з іншого. Поняття гуманітарних технологій охоплює зміст і характер цієї дії в її спрямованості на людину. Вони є практиками самовідтворення людини, що організуються суспільством в умовах соціальності, побудованої як світ самосвідомого суб'єкта, який постав від початку модерної доби.

Самосвідомий суб'єкт відносно модерної соціальності є не просто даністю людини, це не особа чи істота, а загальний принцип існування як соціального буття, так й індивідуального. Посутньо він означає неусувне конститутивне значення раціональної рефлексії в усіх актах людської життєдіяльності. Тому гуманітарні технології є витвором самосвідомого суб'єкта і водночас мають його за предмет власної дії. Дана обставина має ключове значення для врахування специфіки гуманітарної технології як типу діяльності, для розуміння її внутрішнього механізму.

Отже, варто узагальнити вищезазначене щодо генезису та предмету гуманітарних технологій.

Людина природним чином твориться культурою. Вся сукупність культурних практик, окрім свого безпосереднього предметного та цільового ефекту, має невід'ємний гуманітарний (антропологічний) ефект – певний вплив на людину, формування певного людського типу та якостей. Однак цей процес технологізується згідно з тим, як соціальна реальність (а отже, і відповідний їй людський тип) стає продуктом цілеспрямованої суспільно-перетворювальної діяльності. Відбувається «знелюднення» культурних практик, які втрачають традиційні антропологічні відповідники. Це відбувається відповідно до руйнації традиційного суспільства в процесі модернізації. Автономна особистість модерну – це чиста самість, що самовизначається. Відтак усі культурно-символічні порядки щодо неї стають соціальними *ролями*, які вона грає. Між людиною (особою) та культурно-символічним

порядком таким чином встановлюється *дистанція*, простір нетотожності людини і культури. Щодо культури особа стає *метапозицією*, а сама культурна реальність – простором її самореалізації. За таких обставин гуманітарні технології можна розглядати передусім як режими *самовиховання* особи.

12.2.1. Структура та механізм дії гуманітарної технології

З попереднього аналізу стає зрозуміло, що генезис гуманітарних технологій невід’ємний від становлення модерного суспільства. Самі вони заступають місце традиції як способу відтворення людини. У своїй основі модерне суспільство є конструктивістським, тобто свідомим витвором людської волі, що реалізує певний соціальний проект. Причому йдеться не про свавільне перетворення суспільства, а про реалізацію вимог самої людської природи, про приведення у відповідність її форм людської життєдіяльності та стосунків. Тому весь модерний конструктивізм – від ліберально-буржуазних перетворень суспільства до тоталітарних утопій чи соціальної держави – надихається ідеалом людської автентичності, якому, зрештою, мають слугувати і гуманітарні технології.

Відтак вони уможливаються у світі, цілеспрямовано створюваному людською волею. Як тип діяльності вони можуть існувати і досягати бажаного ефекту лише у дійсності, що складається з свідомих самопокладань різноманітних суб’єктів. Люди як предмет дії гуманітарних технологій не є простими об’єктами. Продуктом гуманітарних технологій є певні форми життєдіяльності – фактично, форми організації власної людської активності або самореалізації. У гуманітарній технології має бути витриманий внутрішній баланс між заданістю способу діяльності, який вона формує, і самочинністю суб’єкта, формою самореалізації якого стає цей спосіб. Перекіс у той чи інший бік руйнує ефект гуманітарної технології.

Якщо людина зводиться лише до об’єкта, якому намагаються нав’язати певні форми та інтенції життя, то виникає конфлікт між подібною практикою та базовим онтологічним припущенням щодо людини як самосвідомого суб’єкта, яким керується модерна соціальна практика, і лише на основі якого й уможливується сама гуманітарна технологія. Тобто виникає перформативна суперечність між дією гуманітарної технології та її власними передумовами – перше скасовує друге. Очевидно, що наслідком може бути лише криза подібних гуманітарних технологій, неадекватних власному призначенню.

З іншого боку, без відчутного формуючого впливу на суб'єкта, його перетворення силою цілеспрямованих гуманітарних практик гуманітарні технології не будуть мати належного універсального, суспільного ефекту. Недостатньо зазначити, що предметом їхньої дії є людина. Не менш важливо констатувати, що це «людина-для-суспільства», соціальний індивід. Гуманітарні технології стільки ж формують людські особистості, скільки й створюють певну соціальну цілісність – інтерсуб'єктивність спільного життя людей, їхніх стосунків та комунікації. Вплив на особистість гуманітарних технологій відбувається саме через створювану ними соціокультурну інтерсуб'єктивність, а не за допомогою прямих приписів щодо особи.

Отже, варто зробити висновок про те, що необхідний для ефективності гуманітарної технології баланс між автономією (самочинністю) суб'єкта та її загальними, присутньо соціальними цілями досягається через створення форм соціокультурної інтерсуб'єктивності. Саме ці інтерсуб'єктивні форми людського життя, стосунків та самореалізації і є головним продуктом гуманітарних технологій та інстанціями їхнього впливу на життєдіяльність індивідів. Для досягнення максимальної ефективності гуманітарні технології за своєю природою мають бути способами *непрямої дії*. Ними створюється певне середовище, інфраструктура існування, потрапляючи в яке особа зазнає бажаного впливу і набуває відповідних якостей. Гуманітарні технології мають *спонукати*, а не примушувати, *відкривати* перспективу, а не позбавляти можливостей самореалізації, *впливати* на вибір, а не скасовувати його. Виникаючи у світі самопокладань, гуманітарні технології мають на меті не придушувати енергію особистого самовизначення, а *активізувати* її та *спрямовувати* в належне русло.

Втім, потенційно руйнівний (для самої гуманітарної технології) характер перетворення людини на об'єкт не забезпечує побудову деяких гуманітарних технологій саме за принципом такої руйнації. До того ж стає закономірним посилення руйнівного потенціалу гуманітарних технологій на певному етапі суспільного розвитку. Загальним виразом цієї тенденції стає усунення поняття людини на користь поняття «людських ресурсів», що є характерним для суспільства мас і особливо для соціальних практик тоталітарного перетворення суспільства. Отже, гуманітарні технології здатні виконувати дві відмінні, навіть взаємовиключні ролі: бути і практиками конституювання та ствердження людської самості (автономного індивіда), і практиками підпорядкування індивіда суспільному цілому, тій чи іншій тотальності, тобто реалізовувати зазіхання соціуму як цілісності на індивіда.

У просторі тоталітарних утопій ефективність суспільного цілого підпорядковує собі знеособленого індивіда у вигляді мас. Відповідно, у цих умовах гуманітарні технології стають всеохопним процесом *формування та мобілізації мас*. Крах тоталітарних утопій не означає зникнення даної диспозиції, адже її ефекти набувають часткового, локального характеру, наприклад проект «суспільства добробуту (споживання)», дія від імені окремих соціальних тотальностей (корпорації, фірми, політикуми, мас-медіа тощо). Саме тут макросоціальні перетворювальні технології в межах тоталітарних проектів витісняються «гуманітарною інженерією» часткових цілей і окремих соціальних агентів та інститутів.

Така амбівалентність гуманітарної технології повною мірою виражена у змісті та процедурах сучасної освіти. Звідси випливає і ключове завдання, яке мають розв'язувати освітні новації: зважаючи на сутнісно нові властивості освіти як гуманітарної технології, використовувати продуктивність освіти як виробництва, однак разом з тим в організації самого освітнього процесу створювати запобіжники проти руйнівного ефекту, властивого техніці взагалі. Гуманітарним технологіям властиві ті ж суперечності та загрози, що й феномену техніки загалом. З одного боку, техніка стає джерелом небаченої продуктивності щодо умов людського існування, з іншого – її нестримний розвиток спричиняє підрив і навіть унеможливлення існування людини. Цю внутрішню суперечність розвитку техніки уособлює *екологічна криза*, а способом її розв'язання стає екологічно безпечне виробництво. Вимога *екологічної безпечності* також має бути висунута до гуманітарних технологій. Відмінність вимог безпеки в даному випадку від ситуації промисловості полягає в тому, що йдеться не про збереження природного середовища та його ресурсів (поняття природи як «ресурсу» робить дану позицію паліативною), а про збереження людини – живих сил (як органічних, так і духовних) людської особи. Аналіз гуманітарної технології з точки зору її екологічної безпечності є метою *соціокультурної експертизи* гуманітарних технологій.

Помилковим є зведення екологічної безпеки гуманітарних технологій до морального імперативу чи навіть до вимоги виживання чи самозбереження людини. Її вимагає домінуюча тенденція сучасного суспільного розвитку. Варто зазначити, що разом з добою індустріального суспільства відходить у минуле і *принцип мобілізації* як основний чинник соціально-організованої дії. На зміну йому прийшов *принцип мобільності*, що відповідає реаліям інформаційного глобального суспільства. Відбувається своєрідне відродження ролі

та самочинності особистості. Воно не означає відновлення у правах класичної модерної самості, обґрунтованої просвітниками автономії особистості. Ефект суспільства має і на сьогодні зберігає свою дієвість, і в будь-якому випадку спричинений ним історичний, соціокультурний ефект назавжди викарбуваний на «тілі» людства. Тому в сучасних умовах доречно розглядати не класичну форму людської суб'єктивності у вигляді автономної особистості, а нову форму *сингулярності*. Сингулярність від класичної індивідуальності відрізняється передусім іншим типом побудови її ідентичності, яка тепер постає не через абстрактну собітотожність, а через вільне включення в різні «місця доступу». Моделлю цього може слугувати користування Інтернетом та іншими інформаційно-комунікативними мережами. Комплементарною до сингулярності величиною виступає те, що наразі концептуалізується як «мережне суспільство».

12.2.2. Класифікація гуманітарних технологій

Існування гуманітарних технологій породжує ще два важливих питання. Перше стосується їх співвідношення з іншими соціальними та культурними практиками. Друге виникає в зв'язку з широким полем дії гуманітарних технологій та, відповідно, їх змістовим розмаїттям. Розглянемо ці два питання.

Гуманітарні технології є невід'ємною частиною самовідтворення сучасного суспільства. Це робить їх *соціальними* за своїм характером практиками. Разом з тим було б помилково ототожнювати гуманітарні та соціальні технології. Основна їх відмінність полягає у предметній спрямованості. Якщо соціальні технології у власному сенсі слова мають на меті перетворення суспільства, то гуманітарні – спрямовані на конкретну людину, людську особу. Разом з тим їх перетинання, своєрідна змістова дифузія, є не менш характерним моментом, аніж розрізнення.

До того ж якщо виходити з поняття людини в широкому сенсі, то необхідно мати на увазі весь «світ людини» і, природно, суспільство як його невід'ємну частину. У такому ракурсі соціальні технології можуть бути досягнуті як різновид гуманітарних. Не менше підстав і для зворотного підпорядкування: людина не є абстрактним індивідом, а існує завжди як учасник суспільства. Отже, гуманітарні технології як практики формування та розвитку особистості є частиною соціальних технологій, спрямованих на створення певного типу суспільства.

У так званій «системно-мислєдїяльній методології» Г. П. Щедровицького та його колег гуманітарна технологія визначається як «сис-

тематизація, співорганізація та впорядкування у просторі та часі компонентів цілеспрямованої колективної діяльності людей на основі сучасного гуманітарного знання» [4, С. 257]. Дане визначення демонструє неоднозначність феномена гуманітарних технологій. У ньому зроблено акцент на гуманітарній технології як формі організації спільної, колективної діяльності людей. Однак цим втрачено чималий масив гуманітарних технологій, які є техніками «підключення про себе», формами самовиховання особистості та її рефлексії, однак створені не цією конкретною особою, а залучені нею із загального культурного арсеналу. З іншого боку, не враховані численні технології впливу суспільства на індивіда, які є не стільки формами «колективної діяльності», скільки специфічними «місцями присутності» та формами залучення індивіда до соціокультурної реальності. До цієї категорії належать, наприклад, різноманітні вияви того, що Фуко називав «біовладою». Техніки біовлади, якими, образно кажучи, суспільство «викарбовує» себе в тілесності індивіда з великою натяжкою, можна помислити як форми колективної діяльності. Тому визначення гуманітарної технології має робити наголос не стільки на колективному, скільки на соціальному характері її дії.

Уточнення також потребує посилання на конститутивну роль гуманітарного знання у гуманітарній технології. Безумовно, сам феномен техніки є втіленням об'єктивного знання, яке здобуває наука. Однак не менш важливою засадою гуманітарної технології є не лише її основа у вигляді наукового знання про людину, а й її *цілеспрямованість*. У контексті гуманітарної технології знання здебільшого є засобом, а не метою. Варто звернути значну увагу на «телеологізм» гуманітарної технології, а отже, категорію не лише знання, а й *інтересу*. Гуманітарні технології є сукупністю культурних практик, які діють на людські ресурси з цілями різного гатунку: виробничого, споживчого, політичного, освітнього тощо. Під титулом «гуманітарної технології» виокремлюється особливий клас соціальних дій, спрямованих на надання певної якості людині (людям) як ключовому учаснику суспільної діяльності. Узагальнюючи, варто зазначити, що гуманітарна технологія передбачає цілеспрямоване створення певного символічного порядку та комплексу практик, який підтримують та відтворюють.

За своєю спрямованістю гуманітарні технології можуть бути класифіковані наступним чином.

По-перше, це «технології залучення» – становлення та формування людини як культурно визначеної істоти. Найбільш поважний масив

практик такого типу становлять освітні технології, які мають на меті залучення людини до історично посталої культурної реальності. Такого ж гатунку є різноманітні практики соціалізації особи, хоча поняття соціалізації можна тлумачити надто широко, охоплюючи ним весь масив соціального досвіду. Завдяки гуманітарним технологіям залучення конкретний індивід стає учасником культури, особою у певній культурній визначеності.

Другу категорію гуманітарних технологій становлять «технології кваліфікації», які передбачають людину як виконавця певної діяльності, справи. Це різноманітні техніки відбору, підготовки та оптимального використання кадрів (у тому числі використання психологічних ефектів сумісності), тренінги по опануванню певного типу дій тощо. Завдяки цій категорії технологій задовольняється запит на відповідні «людські ресурси» суспільного виробництва у широкому сенсі слова.

Третій тип гуманітарних технологій пов'язаний з політичною та управлінською діяльністю. Це різноманітні техніки здобуття електоральної підтримки, суспільного визнання, створення публічного іміджу, а також виконання задач управління. Спільним знаменником цих вельми розмаїтих технік є вплив на людську волю, досягнення або її прямої підпорядкованості, або прихильності стосовно відповідних персон, інституцій та рішень.

Четверта категорія технологій – це організація процесів комунікації між людьми та загалом комунікативної дії на людину. Через комунікацію особа стає учасником тієї чи іншої спільноти, тому гуманітарні технології комунікації є одночасно формами участі людини у суспільстві та окремих його середовищах.

П'ятий різновид охоплює різноманітні техніки «піклування про себе», самовиховання, самовідновлення тощо. Загальним результатом даної категорії гуманітарних технологій є самосвідома, певна себе особистість, яка здатна виробити і цілеспрямовано реалізувати певний життєвий сценарій.

Вже навіть з цього стислого переліку стають очевидними як різноманіття гуманітарних технологій, так і певна їх контрадиктивність одна щодо іншої. Гуманітарні технології різних типів не лише діють суголосно, в обширі єдиної мети, вони здатні й конфліктувати одна з одною, взаємно протидіяти або виконувати одна щодо іншої компенсаторну чи амортизаційну функцію. Ця обставина вимагає не зупинятися на загальній класифікації гуманітарних технологій, а проаналізувати складну та часом суперечливу структуру їх взаємодії. У цьому

полягає також одне з призначень соціокультурної експертизи гуманітарних технологій, а саме – аналіз інтегративного ефекту їх застосування.

Підсумовуючи зауважимо, що хоч освіта як соціокультурний інститут належить передусім до технологій залучення, вона водночас – в умовах суспільства знань – набуває значення певного інтегратора всіх гуманітарних технологій. Адже саме освіта забезпечує доступ до компетенцій, заснованих на знанні. Тому освіту можна розглядати як гуманітарну технологію *par excellence*. Разом з тим дану інтегративну роль освіти не можна розглядати як безпроблемну. Насправді в умовах сучасного світу «суспільство знань» є не сталою величиною, а *процесом перетворень*, який триває. Компетенції є важливим соціальним капіталом, за який точиться змагання та боротьба. Було б перебільшенням сказати, що освіта має монополію доступу до компетенцій навіть у найбільш інформатизованих середовищах. Роль позицій влади, багатства, соціальних привілеїв та інших чинників залишається значною, що інколи перетворює доступ до компетенцій (а це передбачає і визначення режиму їх функціонування) на місце соціального напруження та навіть конфлікту. Якою повинна бути освітня система, щоб запобігти такому конфлікту та забезпечити найбільш продуктивний режим доступу до компетенцій? Це одне з ключових питань, що має розв'язати сучасний освітньо-філософський дискурс.

Література

1. *Аристотель*. Політика. – К.: Основи, 2000. – 240 с.
- 1а. *Гоше М.* Школа в школі себе самої / М. Гоше // Демократія проти себе самої. – К.: Укр. центр дух. к-ри, 2006. – С. 118–170.
2. Єдність світу і розмаїття культур: Матеріали круглого столу // *Філософська думка*. – 2011. – № 4. – С. 5–48.
3. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005. – 240 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book042.pdf>
4. *Крупник С.* Гуманитарные технологии / С. Крупник // Всемирная энциклопедия: Философия. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2001. – С. 257–259.
5. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. – СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

6. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.

7. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции / Ф. Фукуяма. – М.: АСТ, 2004. – 349 с.

8. Mead M. Continuities in Cultural Evolution / M. Mead. – New Haven: Yale University Press, 1964. – 471 p.

РОЗДІЛ 13

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА ОБДАРОВАНОСТІ: СИСТЕМНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Попри постійні констатації необхідності комплексного системного аналізу процесу формування обдарованості у присвячених цій проблемі дослідженнях усе ще спостерігається значний розрив між різними науковими дисциплінами. Окрім того, нерідко існуючі версії зародження та розвитку творчого потенціалу людини у царині біології, психології, філософії, соціології залишаються не просто погано узгодженими, а багато в чому й несумісними і навіть взаємовиключними. Вищезазначене різко знижує можливості педагогіки, методологічна база якої у розробці конкретних методик, спрямованих на виявлення та розвиток потенціалу обдарованості дітей, залишається вкрай несистематизованою.

Однією з фундаментальних проблем, від правильного вирішення якої залежить розуміння зв'язку між процесом соціалізації людини та формуванням обдарованості дитини, є проблема співвідношення нейрофізіологічних, психологічних і соціокультурних чинників у структурі людської особистості. Складність розв'язання цього питання зумовлена, зокрема, все ще пануючою ілюзією щодо його повної вирішеності. Але насправді це саме той випадок, з приводу якого говорять про те, що справжня креативність – це здатність піддавати сумніву так звані прописні й очевидні істини.

Справді, що може бути очевиднішим за уявлення про соціобіологічну природу людини, яка виникла в процесі біологічної еволюції тварини?

І все ж ця очевидність є позірною. Як буде зазначено нижче, що це зовсім не просте питання, а вирішення вкрай дискусійної проблеми соціальності та соціалізації в контексті дослідження феномену обдарованості має відбуватись на основі синергії, яку забезпечує так званий межовий характер аналізу на стику декількох дисциплін: філософії, психології, нейрофізіології та соціологічних аспектів антропогенезу.

13.1. Проблема співвідношення біологічного та соціального у системному вимірі

Ще на початку ХХ ст. розпочались активні дослідження механізмів гомеостазу, спільних як для соціуму, так і живої природи та навіть Всесвіту взагалі. Не випадково один із основоположників теорії самоорганізації Л. Берталанфі був біологом, а автор «Тектології» А. Богданов, який взагалі випередив у розробці цієї теорії свій час, очолював Інститут переливання крові. На необхідності системного підходу в нейрофізіології завжди наголошував й І. Павлов. Пізніше І. Пригожин також намагався розкрити обумовленість соціальних процесів універсальними принципами загальносистемної нестабільності. Тому не випадково проблема визначення понять «здібності», «здатки», «обдарованість» та навіть «талант» і «геніальність» так гостро стоїть саме в контексті сучасних психофізіологічних досліджень [15; 16].

На перший погляд, наявність в людині біологічної складової є очевидною. Адже в якості особливої системи, що підтримує енергетичний гомеостатичний баланс свого існування, вона справді запозичує із зовнішнього середовища речовину, яку перетворює на енергію за тими ж принципами, що й тварина. Тому безпосередньо декларована або така, що передбачається, установка на трактування людської природи як, по суті, дуальної, соціобіологічної є загальним місцем у сучасній філософській і психологічній літературі. Загальне бачення соціалізації трактується наступним чином: процес розвитку новонародженої дитини «пов'язаний з перетворенням її біологічної сутності в суспільну» [13, С. 14].

Але якщо людина не може позбутися своєї біологічної оболонки, то чи доцільно оцінювати її природу в дусі так званого соціобіологізму,

з якого логічно випливає і психофізіологічний паралелізм? Адже у подібному випадку фізіологія ріднить людину з твариною, а психіка «гомо сапієнс», навпаки, радикально відрізняє, і свідомість та соціальне життя взагалі залишаються виокремленими, відірваними від біологічного виміру буття людини.

Якщо припустити, що розум є похідною від найрозвиненіших форм нейрофізіології тварин, то різниця між твариною і людиною, якою б великою вона не була, *залишається не якісною, а лише кількісною*; гомініди, які через певні сприятливі обставини мають більший обсяг мозку і, відповідно, більш розвинені розумові здібності порівняно з людиноподібними мавпами, нібито також здатних до діяльності з виробництва знарядь і навіть емоційної мотивації, в тому числі й естетичного спрямування, у своїх сутнісних вимірах начебто залишаються біологічними істотами. Тобто здається цілком слушною теза про те, що *соціальність як особлива атрибутивна ознака людської природи розчиняється у біологічності*. Вищезазначене стосується і так званої групової соціальності або колективізму, адже тваринні зграї також існують на засадах складної ієрархічної системи ролей і функціонального розподілу спільних дій. Подібна методологія найбільш яскраво представлена у психогенетичному підході, який виник на тлі небачених успіхів генетики. Саме тоді ідея спадковості не лише видових ознак, а й здібностей, у тому числі творчих, не тільки у тварин, а й людей, – як і претензії біологів виступити фундаторами побудови адекватної моделі соціуму, – набула ще більшого поширення [25; 28].

На перший погляд, подібний підхід справді розв'язує проблему соціобіологічної антиномічності. Згідно з ним, найвищі творчі мотивації через проміжні ланки більш умовно рефлекторних реакцій вже напівтваринного типу «виростають» із власне тваринних інстинктів, формуючи не тільки свідомість, а й так звану надсвідомість людини. Прикладом саме такого бачення може слугувати схема вищої нервової діяльності, запропонована відомим дослідником П. Симоновим, яка стала мало не хрестоматійною і подається у формі істини в останній інстанції у багатьох сучасних навчальних посібниках, в яких ключовими є проблеми психофізіології творчого процесу [10, С. 101–121].

Взагалі психобіологізаторським концепціям людини притаманне розуміння діяльності тварин у категоріях суто людського способу буття, зокрема оцінка вищої нервової діяльності тварин як форми свідомості, психіки, інтелекту, емоцій [11]. Навіть намагаючись розрізнити спосіб буття людини і тварини, тварині приписують зародкові психічні властивості [19, С. 62–68]. Зокрема, стадність, за П. Симоновим,

оцінюється як зоосоціальність, а поняття соціальності трактується як однотипне та рядопокладене не тільки з поняттям когнітивності, емоційності, адаптивності, а навіть і біологічності [31, С. 32]. На нашу думку, подібний понятійний хаос і вказує на нерозробленість принципів методологічних підходів.

Насправді, послідовність, вичерпність та концептуальна бездоганність психобіологічного монізму є дуже позірною, ажде, спираючись на подібний, начебто протилежний вульгарному соціологізму, підхід, не вдається розв'язати жодної з фундаментальних проблем, вкрай важливих для розуміння формування обдарованості в процесі соціалізації людини. Так, залишається незрозумілим, чому досягши вищого ступеня біологічної еволюції людина, яка, по ідеї, набуває максимально можливої форми гомеостатичної адаптивності та стає, так би мовити, вже надтвариною, *саме з моменту свого народження явно програє будь-якій тварині за рівнем пристосованості до виживання*. З цього приводу *Е. Фромм* влучно зазначав, що «... як в онтогенетичному, так і в філогенетичному плані народження людини – явище в основному негативне. Людині не вистачає інстинктивного пристосування до природи, їй не вистачає фізичної сили, за народження вона найбільш безпомічна з усіх тварин і потребує захисту набагато довше, ніж будь-яка з них... Еволюція людини заснована на... неможливості знову стати твариною» [35, С. 148].

Окрім того, за біоонтогенетичного підходу залишається незрозумілим, чому діти, які виховувались у тваринних зграях (феномен Мауглі) практично втрачають можливість власне людської соціалізації. А головне: *подібний підхід взагалі знімає проблему формування у процесі різних етапів соціалізації обдарованості дитини як основи і запоруки досягнення нею у більш зрілому віці рівня таланта чи навіть геніальності*; відповідно до притаманного цьому підходу біологічному телеологізму, що перебуває на межі з релігійно-міфологічним теологізмом, він повністю викривлює розуміння творчого потенціалу людини. Дійсно, якщо, згідно з різноманітними течіями соціал-дарвінізму, здібності людини генетично успадковуються та ще й мають базову біологічну природу, то й обдарованість і навіть геніальність – не що інше, як неконтрольовані жодним чином, *незалежні від будь-яких соціалізуючих впливів форми генної мутації*.

Фрейдистська ж концепція творчості з огляду на не просто біологічну, а багато в чому психофізичну і навіть механістичну методологічну орієнтацію є ще більш деструктивною. В дусі своєрідно психологізованого ніцшеанства *З. Фрейд* розглядає творчість як спробу

компенсації своєї власне біологічної неповноцінності, що, на його думку, є яскравим свідченням не лише нездоланої патологічності генія, а й тотальної репресивності людської культури, тобто процесу соціалізації, який робить невротичним все людське суспільство.

Взагалі саме у питанні співвідношення творчості і, ширше, креативності та соціалізації, на наш погляд, найбільш яскраво проявляється концептуальна непослідовність будь-яких форм біологічного редуccionізму в моделюванні найзагальніших атрибутів людини як у філософії, так і в психології. Адже такий підхід не може пояснити, чому людство за всієї неоднозначності поняття прогресу здійснило такий гігантський ривок у своєму технологічному та духовному розвитку, а примати, розум яких за біогенетичною версією філогенезу, нехай і повільнішими темпами, але все ж повинен був еволюціонувати в тому ж напрямку, що і розумово більш розвинена, але за природою така ж біологічна істота як людина, точніше кентавр («тваринно-людина»), насправді у своєму розвитку практично залишились на місці.

Особливо ж небезпечно те, що стирання межі між соціальним і біологічним завжди дає поштовх до регенерації різноманітних соціалдарвіністських уявлень про вроджену, так би мовити, природну людську агресивність в душі К. Лоренца [24], свого часу підданих послідовній і аргументованій критиці Е. Фроммом у його праці «Анатомія людської деструктивності» [34].

13.2. Соціологізаторська та естетико-містична альтернативи біологічному редуccionізму у трактуванні обдарованості

Щодо соціологізаторських концепцій, автори яких заради цільності бачення людської природи, навпаки, прагнуть витіснити біологічне за межі або, принаймні, на периферію соціального, що трактується у якості особливої форми колективно-групового об'єднання, яке само по собі ініціює первісні форми праці та її поділу, перетворюючи мавпу на людину, то вони також концептуально гранично непослідовні. За такого підходу також залишається незрозумілим, чому за так званого матеріалістичного розуміння історії, згідно з яким економіка є головною рушійною силою історії саме тому, що економічний «базис» спрямований на задоволення «первинних матеріальних потреб», насамперед харчових, тобто фактично тваринного

інстинкту (вже не кажучи про потребу людського і тваринного організмів у повітрі та воді), під впливом праці мавпа стає людиною, яка долає свою біологічну природу. А сутність новоутвореної людини вже можна звести виключно до «сукупності суспільних відносин» (К. Маркс).

Навіть концепціям не такого радикального соціологізму, як марксістська (наприклад, ідея так званих економічних хвиль історії Е. Тоффлера), так чи інакше, властивий економічний детермінізм. А за такого підходу *навіть генії – лише продукт розвитку всесвітньої історії* – з'являється лише тоді, коли в ньому виникає об'єктивна потреба, тобто як відповідь на вдосконалення різноманітних технологій. До того ж соціал-дарвіністські уявлення цілком корелюються з неоліберальною моделлю природи людини як істоти передусім економічної та егоїстичної. Хибність такої позиції для дослідження процесів творчості виявляється у процесі розгляду класичної ієрархії людських потреб – «піраміди Маслоу», яка фактично є екстраполяцією марксістської моделі «базису» і «надбудови» на теорію мотивації творчої людини, згідно з якою первинними є фізіологічні потреби людини та потреби у безпеці: «Людина, яка потребує їжі, безпеки, любові та поваги, скоріше за все, буде бажати їжі сильніше за все інше» [26, С. 61]. Або ще жорсткіше: «У нас ніколи не виникне бажання створювати музику, або вибудовувати математичні схеми... якщо наш шлунок пустий, або ж ми всі помираємо від спраги, або якщо нам загрожує наближення катастрофи, або якщо нас ненавидять» [26, С. 51]. Насправді, не вдаючись в деталі, зазначимо, що саме генія відрізняє здатність творити за максимально несприятливих умов. Більше того, саме стресові, а то й трагічні, ситуації часто є поштовхом до пошукової активності як окремого індивіда, так і соціальної (у тому числі й масштабу етносу) групи.

За такого підходу найважливіші світоглядні мотивації альтруїстичного типу, без яких насправді будь-яка обдарованість просто не зможе трансформуватись у геніальність, не потрапляють у поле зору психолога. Однак уже видатний соціолог П. Сорокін у своїй праці «Кари і нагороди» зазначав, що справді орієнтована на творчість світоглядна мотивація завжди має виразне антиутилітарне забарвлення.

Не випадково один з відомих представників гуманістичного психоаналізу В. Франкл критикував А. Маслоу за його схильність до занадто утилітаристського бачення базових людських мотивацій.

Нарешті, безпосереднім наслідком нездатності як з позицій біологічного редукціонізму, так і антибіологічного соціологізму подолати

амбівалентність, дуальність соціобіологічного типу, замістивши і навіть витіснивши соціальне в людині тваринним або, навпаки, тваринне соціальним, є прагнення низки видатних представників як філософської, так і психологічної думки «втекти», «відірватись» від «дикунської», «нецивілізованої» біолого-соціальної першооснови людини у якості «гомо економікус» якомога далі у бік рафінованої духовності антитваринного типу.

Адже навіть наукова теорія з її, здавалося б, відстороненістю від реальних проблем рано чи пізно виявляється корисною для практики, у тому числі економіки («не має нічого практичнішого за гарну теорію»), найбільшою мірою пов'язаної із задоволенням «матеріальних», тобто, значною мірою, усе ще тваринних потреб людини. Щодо мистецтва, то тут, здається, ситуація протилежна та пов'язана з чистою «грою в бісер» (Г. Гессе), тобто діяльністю, справді близькою до дитячої гри, що характеризується повною відсутністю прагматичної зацікавленості в її результатах, орієнтованістю здобутків не на хоч найменшу корисність для суспільства, а на самовдосконалення через самозадоволення і в кінцевому підсумку розвагу себе та відволікання від буденних негараздів життя (образ башти із словової кістки). У цьому ж ключі А. Бергсон відверто зазначає, що єдино можливий спосіб подолати психофізіологічний паралелізм надає творча інтуїція.

Виходячи з вищезазначеного, стає зрозумілим намагання ототожнити творчість передусім у царині мистецтва з грою у Ф. Шіллера, І. Канта, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше та інших видатних німецьких романтиків, а потім у А. Бергсона, Й. Хейзінги, а також протиставити естетизоване витончене споглядання генія тваринній зануреності у повсякчасну гонитву за «матеріальними благами» пересічності. «Звичайна людина, – писав А. Шопенгауер, – цей фабричний товар природи, яких вона щоденно виробляє тисячами, ... зовсім не здатний ... на незацікавлене спостереження, яке складає власне споглядальність» [39, С. 416]. Отже, має місце прагнення повністю відсторонитися від вульгарно-тваринного способу буття та суто матеріальних інтересів: «Тому геніальність є здатність ставитись цілком споглядально, губитися у спогляданні ... повністю не зважати на власний інтерес, власне бажання, власні цілі, і тому цілком відмовитись на час від власної особи, щоб залишитись чистим *суб'єктом, що пізнає*, ясним оком всесвіту» [39, С. 415].

Звідси не просто протиставлення науки і мистецтва, а фактично приниження науки як більш рутинної «процедурної», емпірично орієнтованої форми діяльності, що може породити лише добросовісного

класифікатора-рутинера, але не генія: «Що ж стосується, зокрема, відношення мистецтва до науки, – зазначає один із найвидатніших засновників інтуїтивістського естетизму В. Шелінг, – то вони ... протилежні за своїми тенденціями ... Позаяк хоча наука у своїй вищій функції ставить перед собою те ж завдання, що і мистецтво, але для науки це завдання через спосіб його вирішення залишається нескінченним; це дає підставу стверджувати, що мистецтво слугує праобразом науки, що воно досягло того, до чого наука тільки ще повинна прийти. Цим можна пояснити і те, чому в науці немає геніїв; наукову проблему; справа зовсім не в тому, що неможливо геніально вирішити наукову проблему, а в тому, що та ж задача, рішення, якої може бути знайдена генієм, доступна і механічному рішенню» [36, С. 481].

Подібний висновок робить і А. Бергсон, який у відомій праці «Сміх» писав: «Будь-яке мистецтво, – чи то живопис, скульптура, поезія або музика, – має своєю єдиною метою прагнення усунути практично корисні символи, загальноприйняті умовні загальні положення, отже, все, що приховує від нас дійсність, щоб поставити нас з самою дійсністю обличчям до обличчя. Мистецтво безсумнівно є лише більш безпосереднє споглядання природи. Але ця чистота сприйняття передбачає розрив з корисною умовністю, вроджене, виключно почуття і свідомості притаманне безкористя, тобто відстороненість від матеріального, яка і є те, що завжди називали ідеалізмом» [5, С. 182–183].

Наслідуючи німецького прибічника протиставлення тваринної волі, і пов'язаного з нею соціального прагматизму та духовного уявлення, а також фактично заперечуючи аналітично-науковий психологічний підхід, що трактується як намагання «каузалістської психології» звести творчий процес до суто причинної оцінки «простого представника виду *Homo sapiens*», К. Юнг, в дусі А. Шопенгауера, абсолютно хибно наголошує на тотальній інтуїтивності процесу творчості, який нібито відбувається у формі ірраціонального споглядання, фактично поза участю самого творця: «Художній твір потрібно розглядати як образотворчість, яка вільно розпоряджається всіма своїми вихідними умовами. Його сенс, його специфічна природа перебувають в ньому самому, а не у зовнішніх умовах; ... Ці твори буквально нав'язують себе автору, немовби водять його рукою, і вона пише речі, які його розум споглядає у здивуванні. Твір приносить з собою свою форму; що він хотів би додати від себе, відкидається, а чого він не бажає приймати, те з'являється наперекір йому. Доти його свідомість безвільно і спустошено стоїть перед тим, що відбувається, його захльостує потоп

думок та образів, які виникли зовсім не з його намірів і які його власною волею ніколи б не були викликані до життя» [40, С. 274, 275].

При цьому до базових вимірів людської природи психолог не включає волю, зазначаючи: «Я виокремлюю чотири функції: мислення, почуття, відчуття та інтуїцію. Функціональною сутністю відчуття є встановити, що дещо існує, мислення говорить нам, що означає це дещо, почуття – якою є його цінність, а інтуїція робить припущення, звідкіль воно і куди рухається» [41, С. 567–568]. Очевидно, К. Юнг також вважає, що цей предметно-практичний вимір індивідуального та колективного буття є надто брутальною нетиповою характеристикою для справжньої людини – естета, яка настільки байдужа до дійсності, що фактично не належить сама собі, завдяки чому немов би принаймні тимчасово позбавляється своєї матеріально тілесної оболонки, стає безтілесною та хоча б на мить припиняє бути твариною.

Отже, А. Маслоу, сповідуючи тотальну взаємонеpronикність соціального та біологічного з позицій естетично-ігрової «теорії» творчості, фактично намагається нівелювати *найважливіший компонент і водночас критерій наявності творчого потенціалу – продуктивність*. За такого підходу обдарованість трактується як особливий стан утилітарно незацікавленого ставлення до дійсності (звідси й апологія мислителем самотності). Фактично відбувається розведення поняття обдарованості, спрямованої насамперед на так звану *самоактуалізацію* [26, С. 205–206]), і власне талановитості (і як її вищого прояву – геніальності). Мовляв, геній – це спадкове і не залежить від тебе, а от чуйною людиною можна стати, виховавши себе самого. І це не менш цінно, аніж геніальність, яка, так би мовити, дається задарма: «Як наслідок, я вважав необхідним розрізнити “креативність таланту” і “креативність самоактуалізації”, причому остання розповсюджена значно більш широко і має більш тісний зв'язок з особистістю, проявляючись в повсякденному житті не тільки у великих та очевидних продуктах творчості, а й численними іншими засобами, наприклад, у своєрідному почутті гумору, схильності будь-що робити творчо, наприклад, викладати» [26, С. 223].

Постає питання: звідки в такому випадку взагалі виникає геніальність? «Самоактуалізатор» А. Маслоу вимушений стати прибічником генетичного походження таланту: «Важко заперечувати, що так звані генії проявляють здібності, які ми навіть не здатні зрозуміти. Відомо лише те, що вони особливим чином обдаровані, але цей дар може ніяк не позначатися на їхній особистості в цілому, будучи, швидше за все, успадкованим. ... Креативність індивідів, що самоактуалізуються

швидше подібна до наявної універсальної креативності маленьких дітей. Складається враження, що так проявляється одна з фундаментальних властивостей людської природи, потенціал, отриманий нами при народженні, більшість представників людства втрачають в процесі залучення до культури, але окремим індивідам вдається зберегти свіжий погляд, або ж, втративши його, в майбутньому знову набути. Сантайана називає це другою наївністю, що, на наш погляд, є вкрай вдалим терміном» [26, С. 204]. Таким чином, протилежність граничного емоційного естетизму та соціогенетизму виявляється позірною, вони легко «переходять» одна в одну. Не випадково А. Бергсон з позицій особливого містичного психобіологічного пантеїзму проводить біологізацію творчої вітальності так званого життєвого поривання, яку він намагається науковоподібно обґрунтувати у відомій праці «Творча еволюція» [5].

Таким чином, залишається фактично один крок до міркувань А. Шопенгаура або Ч. Ламброзо про нерозривність зв'язку між геніальністю та божевіллям, який і робить, як це не дивно, класик гуманістичного психоаналізу: «... Деякі з найвидатніших геніїв людства явно не були психічно здоровими людьми. Наприклад, Вагнер, Ван Гог або Байрон. Великий музичний або математичний талант є більш спадковим, аніж набутиим ... З самого початку необхідно визнати, що психологія дуже мало знає про особливого роду талант, що називається “геній”» [26, С. 172]. Тобто обдарованість виявляється не просто спадковою, свого роду генною аномалією, що з самого початку фактично знімає проблему свідомого формування цих якостей видатними вихователями і педагогами.

Насправді, у відомому дослідженні «Психологія літературної творчості» М. Арнаудов справедливо зазначав, що «твердість духу та нормальна логіка є незворушним началом творчих досягнень. Все, що може здатись ... хворобливим відхиленням ... потрібно врешті-решт пояснювати, не зазіхаючи на ідею про психічну рівновагу обраних натур» [4, С. 49].

Отже, на одному полюсі психофізіологічного паралелізму продовжує перебувати асоціальність, обумовлена редукцією людського до біологічного, а на іншому – асоціальність, обумовлена розчиненням у споглядальній містичності, а власне *соціальність як атрибут людської природи все ще залишається terra incognita*.

13.3. Обдарованість та творчість як феномен соціальності

Розв'язання проблеми визначення соціальності, а отже, і соціалізації як формування особистості знаходиться не на шляху редукції психіки до фізіології або, навпаки, фізіології до психіки, а на шляху усвідомлення некоректності самого *трактування природи людини як соціобіологічної*.

Так, людина, подібно до тварини, справді має тіло, в якому відбуваються складні фізіологічні процеси, залежні від достатньо сталого за своїм хімічним складом і фізичними характеристиками зовнішнього середовища. Вона, як і тварина, потребує певних поживних речовин для підтримання енергетичного балансу, що дозволяє їй ефективно адаптуватися до середовища власного існування. Людина як біологічна істота є ссавцем, подібно до тварини, вона вступає у статеві зв'язки і народжує собі подібних тощо. Нарешті, вона старіє і помирає як і будь-які тварини. Але попри це згідно з нашою концепцією: *жодним чином, в жодному аспекті своїх сутнісних власних соціальних характеристик людина не є біологічною істотою, тобто спорідненою з твариною за специфікою механізмів системної самоорганізації*.

Але в такому разі виникає цілком логічне запитання: якою ж саме є людина як відмінна від тварини істота? Адекватному розв'язанню даної проблеми заважає термінологічна плутанина у визначенні відмінності між соціальними і досоціальними формами самоорганізації, тобто хиби на рівні власне філософської методології. Якщо виходити з етимології терміну «біологічне», що дослівно означає «життя», «живе», то людина як жива істота, безумовно, водночас є й істотою біологічною. Але термін «біологічне» активно вживається і для визначення функціональності, пов'язаної зі здатністю до більш ефективної адаптації порівняно з неживими системами. Тобто значною мірою така нечіткість обумовлена тим, що в літературі, присвяченій аналізу співвідношення між людиною та високоорганізованими тваринами (не просто ссавцями, а мавпами), біологічна істота фактично ототожнюється з твариною, що автоматично призводить до привнесення тваринності у сутність людського або соціального.

К. Маркс писав про людину як природну істоту, хоча більш точним буде наступне визначення: *людина – це складний психо-фізіологічний комплекс, що функціонує в межах соціальності, якісно відмінної від біологічної форми адаптації*. Подібне бачення діалектики нейрофізіологічної та психорефлексивної складових, на нашу думку, дозволяє

остаточно подолати контрпродуктивний психофізіологічний паралелізм та уявлення про соціобіологічну природу людини.

Справді, не лише об'єм мозку, зокрема наявність його передніх або лобних півкуль, здатність до прямоходіння або структура передніх кінцівок пристосовані до виконання власне небіологічних позапристосовницьких функцій в будь-яких сферах суспільного виробництва, а практично вся структура людського тіла вже перебудована на ефективне використання функцій мислення, зокрема особливий апарат мовлення або друга сигнальна система. І це не випадково, адже *системні механізми взаємодії зі світом у тварини і людини визначально принципово відмінні*. З погляду системної адаптації ця відмінність полягає у здатності людини не пристосовуватись, нехай і гранично активно, до оточуючого середовища, а *пристосовувати його* шляхом цілеспрямованої зміни, включаючи створення гранично комфортного для власного проживання штучного світу з речовин, які в первісній природі взагалі не зустрічаються. Як зазначають дослідики, на фізіологічному рівні це, зокрема, проявляється в тому, що навіть розвинені теплокровні тварини порівняно з дорослою людиною значно довше перебувають у пристосовницькому, пасивному з точки зору реальної дії стані сну (вже не кажучи про зимову сплячку). Або, образно кажучи, тварина пильнує (рос. – «бодрствует»), щоб спати, а людина спить, щоб пильнувати, діяти.

Отже, на рівні конкретних *соціальних* характеристик існує принципова якісна відмінність між людиною та навіть найрозвиненішим приматом (людиноподібною мавпою).

Тому варто зробити важливий концептуальний висновок: саме внаслідок того, що природа людини не має біологічної складової, а спосіб буття докорінно відрізняється від механізмів власне біологічної адаптації навіть найбільш розвинених тварин, можна погодитись з положенням про те, що не лише загальна та спеціальна обдарованість, а й здібності дитини не передаються їй генетично [13]. Спроби ж довести цю генетичну запрограмованість творчого потенціалу, зокрема в експериментах над однойцевими близнюками, особливо тими, які соціалізувались у різних умовах, а також дітьми, які виховувались прийомними батьками, свідчать, з одного боку, про високий рівень фальсифікацій в експериментах, видавання бажаного за реальне, а саме: начебто існуючу незалежність базових характеристик особистості від її подальшої соціалізації [22, С. 115–128], а з іншого – підтверджують, у кращому разі, спадковий характер найелементарніших характеристик вищої нервової діяльності, але не творчих задатків як таких [29, С. 101–121].

Та чи існують нейрофізіологічні характеристики, які передаються у спадок, впливаючи на подальше соціальне життя, у тому числі рівень обдарованості людини? Насамперед справді можна говорити про два універсальних типи нервової системи за параметрами її так званої реактивності. Ці властивості досліджувала ціла плеяда фізіологів, серед яких можна згадати І. Сеченова, О. Ухтомського, І. Павлова, Б. Теплова, В. Небилицина, В. Мерліна і багато інших. Незважаючи на відсутність визнаної класифікації типологічних ознак і неоднозначність трактувань тих чи інших експериментальних даних у нейрофізіології, існує усталене уявлення про спадковий характер *двох фундаментальних типів розвиненої нервової системи* тварин і людей, їх поділ на «сильну» та «слабку» [15; 16]. Причому перша характеризується інерційністю, повільністю збудження та затухання нервового сигналу після подразнення, високим порогом чутливості, а отже, і недостатньою лабільністю – оперативністю у переорієнтації на інші подразники (лабільністю); високим рівнем витривалості, силою та тривалістю реакції на значний за інтенсивністю подразник. Відповідно, «слабка» нервова система має знижені порогові характеристики, швидко виснажується, вона не здатна довгий час концентруватись одному об'єкті, надто чутлива навіть до незначних за інтенсивністю сигналів і водночас гнучка, швидко переключається на інші інформаційні сигнали і здатна одночасно контролювати декілька з них, тобто має широкий діапазон інформаційного контролю і легше відстежує найменші зміни в оточуючому середовищі.

У першому випадку, попри всі дискусії щодо можливих критеріїв визначення, процеси вищої нервової діяльності характеризуються здатністю до перенесення довготривалих, монотонних і потужних подразників, у тому числі й найпростіших – світлових і звукових, без втрати своєї функціональної ефективності; в другому – після етапу інтенсивного напруження у відповідь на фізичні та психічні подразники нервова система швидко «видихається», втрачаючи здатність адекватно реагувати на будь-які зовнішні подразники.

Водночас людина зі «слабкою» нервовою системою здатна значно швидше переключатись на вирішення певних завдань, більш вибірково та чутливо реагувати на найменші зміни в оточуючому середовищі, а отже, і «помічати» нові можливості для посилення адаптивної поведінки людини і як біологічного організму, і як особливої соціальної системи. Виходячи з того, що ці фізіологічні характеристики, спадкові й для тварин, і для людей, І. Павлов неправомірно екстраполював на тварин і психічну здатність, застосувавши щодо собак і мавп знамениту

гіпократівську класифікацію особистостей. Але, виходячи з уявлення про синтез психофізіологічних складових соціальної людської природи, подібне бачення потребує суттєвого корегування.

Йдеться про те, що переконливим доказом на користь ідеї психофізіологічної, а не біопсихологічної природи соціальності є існування не просто нервової, *а ще й психічної, функціональної асиметрії півкуль головного мозку*, хоч і з приводу вродженого характеру, психічних асиметричних функцій головного мозку, а також наявності подібної асиметрії у вищих тварин також не вщухають суперечки. Не вдаючись в їх деталі, варто зазначити, що багато авторів у даному випадку не враховують *відмінності між власне нервовими функціями організму, до яких, зокрема, належить перехресна асиметричність функціонування різних органів і асиметрію духовно-рефлекторного бачення світу*.

У високоорганізованих тварин ця асиметрія проявляється лише у рефлекторних реакціях на позитивну та негативну забарвленість інформаційних сигналів (наприклад, у першому випадку хвіст собаки завжди повертається ліворуч, у другому – відповідно, праворуч). Окрім того, потрібно відрізнити слабку розвиненість асиметрії у людського зародку та щойно народженого немовляти, що, однак, зовсім не означає її повну відсутність, адже формування морфологічної структури мозку триває досить довго: «... Значних змін зазнають ... міжпівкульні зв'язки – до 6–7 років формується мозолисте тіло, що з'єднує обидві півкулі. Таким чином, морфологічні перетворення створюють реальні передумови для формування інтегративних процесів в діяльності ЦНС» [7, С. 77].

Отже, у вродженому стані ці різнофункціональні півкулі виступають лише як домінантні зародки загальних властивостей. Навпаки, мірою дозрівання вищої нервової системи і добудови її морфологічних компонентів (включаючи збільшення об'єму головного мозку) збільшується функціональна здатність обох півкуль головного мозку, причому це стосується саме не елементарних, а так званих вищих психічних функцій. «Фізіологічна асиметрія півкуль фіксується вже у новонароджених. Психічна асиметрія притаманна лише людині, а передумови її становлення передаються генетично. Проте характер цієї асиметрії (домінування лівої чи правої півкулі при функціонуванні психічних процесів) формуються протягом раннього онтогенезу» [27, С. 92].

Важливо, що саме міжпівкульна асиметрія у своїх психічних характеристиках виступає як один із найважливіших індикаторів для

вирішення фундаментальних проблем якісного стрибка від царства тварин до соціальності, трансформації філогенезу у соціогенез. «“Подвоєна” структура тваринного поступалася місцем «роздвоєній» структурі мозку людини. Для дзеркально-симетричного предкового мозку була характерна практично повна взаємозамінність півкуль» [3, С. 159]. Причому асиметрія «в процесі антропосоціогенезу “укладається” в гіпотезу, яка розглядає даний феномен як якісний стрибок в еволюційному розвитку центральної нервової системи...» [3, С. 156–157].

Отже, людська істота вже з моменту свого народження наділена унікальною властивістю – *міжпівкульною функціональною асиметрією головного мозку*. Щодо вищезазначеної тези про формування міжпівкульного домінування в ранньому онтогенезі, то важливо наголосити, що, згідно з принципом нерозривності психофізіологічної єдності, сам тип вищої нервової діяльності (статично-інерційний чи динамічно-лабільний) вже має психічну складову, а тому одна і та ж стратегія соціалізації, що змінює характер асиметрії, причому не обов'язково в бік домінування, приведе до різних наслідків у немовлят з різними психофізіологічними типами.

Загальні характеристики функціональної асиметрії описані у величезній кількості наукових і довідникових видань. Дуже стисло її можна охарактеризувати наступним чином: функцією лівої півкулі є оперування знаковою інформацією (зокрема, читання, здатність рахувати), правої – оперування цілісними образами. «Лівопівкульний» спосіб мислення є дискретним і аналітичним, таким, що забезпечує логічно несуперечливий аналіз, який піддається формалізації. «Правопівкульний» – емоційно забарвлене просторове-образне синтетично-цілісне бачення світу, завдяки якому з'являється здатність до миттєвого інтуїтивного «схоплення» істини у формі особливого переживання світу.

Але для даного дослідження важливо зазначити, що функціональна асиметрія фіксується у щойно народжених дітей, а отже, саме яскраво виражена домінантність ліво- чи правопівкульна функціональна домінантність є тим генетично запрограмованим чинником, який справді впливає на особливість стилю мислення та поведінки кожної людини. Причому, на наш погляд, залишається недостатньо осмисленим той факт, що психічний *функціональний дуалізм нерозривно пов'язаний з типом нервової системи, який також передається у спадок*.

Тобто з погляду досліджуваної проблеми вкрай важливо звернути увагу на те, що між типом фізіологічної функціональної дуальності та

психічної функціональної асиметричності має існувати системний зв'язок. Причому якщо зважити на механізм надбудовування органів, пов'язаних з вищими психічними функціями, над системами, які відповідають за нижчі прояви нейропсихологічних процесів, подібна відповідність нейрофізіологічних і психофізіологічних функцій має бути *притаманна* лише людині, потреби якої виходять за межі біологічних або первісних вітальних. Адже людська істота – не тільки «гомо сапієнс» («людина розумна»), а й «гомо фабер» («людина працююча»). І саме тому *«психічна асиметрія тісно пов'язана з руховою. ... Якщо психіка людини, особливо її вищі прояви залежать від спеціалізованої і водночас інтегрованої роботи головного мозку, то її поведінка, як і будь-якої живої істоти, передбачає мобілізацію структур не лише центральної, а й периферичної нервової системи. Таке широке об'єднання різнолокалізованих, різнорівневих нервових структур і процесів дістало назву функціональної системи організму і стало предметом теорії функціональних систем»* [27, С. 92].

Окрім того, можна висунути гіпотезу про те, що існує тісний зв'язок між типом мислення і типом нервової системи, зумовленим особливостями її нейрофізіології, у суто рефлексивних видах творчості (науці, мистецтві). Справді, специфіка лівопівкульної домінанти з погляду її креативних можливостей передусім пов'язана зі здатністю до аналізу та інших логічних операцій, спрямованих на систематизацію існуючого знання й отримання нових результатів творчого пошуку (причому не лише у галузі науки, а й у царині мистецтва) за рахунок наполегливого збору фактичних даних та ретельного впорядкування та структурування масиву отриманої інформації з метою її подальшого ефективного використання. Обов'язковою передумовою цих операцій є ретельна фрагментаризація цілісної картини реальності з метою уважного вивчення кожного з вичленуваних фрагментів або епізодів задля відокремлення суттєвого, первинного, неважливого, другорядного [8; 9; 12; 18; 23].

Подібні креативні функції неминуче «пред'являють» нервовій системі чітко визначені вимоги, наявність властивостей, які І. Павлов пов'язував саме з так званою «сильною» нервовою системою. Йдеться про те, що лівопівкульна форма рефлексії, яка нерозривно пов'язана з тривалим і копітким вивченням певних явищ ретельного опису та класифікації будь-яких фактів з метою їх подальшого узагальнення, систематизації, неодмінно вимагає саме вольової цілеспрямованості та наполегливості.

Уявлення про будь-яку творчу новизну за такого підходу передбачає не заперечення уже існуючих даних, напрацювань, стилів, мето-

дів, технік, а, навпаки, шанобливе ставлення до раніше досягнутих здобутків або в царині науки (так звана кумулятивна, тобто «накопичувальна» модель науки), або в мистецтві. У даному випадку талановитість характеризується як здатність зберігати спадковість, плекати традицію, поважати попередні досягнення тощо, відстоювати здобуте, тобто у системному плані ефективно використовувати функцію відтворення та пов'язані з нею алгоритми творчого пошуку [38].

І навпаки, правопівкульний стиль рефлексії передбачає скоріше навіть не мислення як таке, а духовне осягнення, проникнення, схоплення, а з погляду зв'язку психіки з нейрофізіологією – переважання емоційних станів над вольовими зусиллями, які пов'язані із впертістю, зацикленістю, а у патопсихології – «застряванням». Передумовою такого споглядального підходу є здатність абстрагуватись від будь-якої поверхової емпіричної даності, яка внаслідок своєї мінливості все ж є примарною. А чутливість, оперативність, врешті-решт незацикленість на будь-яких стереотипах можливі лише за умови високого рівня емоційного напруження, здатності не стільки практично здійснити вчинок, скільки пережити в уяві те, що лише потенційно може з'явитись на світ, відлетіти у фантазії від вже нецікавої рутинної реальності, трансформувавши ідею в ідеал, подивитись на світ під принципово новим і незвичайним кутом зору.

Звідси на психологічному рівні орієнтація не з назовні, а прагнення зануритись у власний внутрішній світ, заглибитись у власне «я», що і дозволяє потім ефективніше вжитись в ситуацію, досягти стану своєрідного осягнення сутності, прихованої як за поверховими явищами. Важливо зазначити, що подібна правопівкульна здатність до цілісного схоплення, іноді певного прозріння повинна бути пов'язана саме зі «слабким» типом нервової системи з її чутливістю, гнучкістю, орієнтованістю не стільки на вольове збудження, скільки на емоційне піднесення, а отже, не лише тип нейрофізіологічного, а й нерозривно пов'язаного з ним психічного реагування, має бути спадковим.

Причому важливо зазначити, що подібна творча властивість в царині науки, особливо на етапі висування гіпотези та формулювання проблеми з притаманною цим етапам пізнання інсайтною, має не менше значення, аніж за створення художніх образів, що мають велику етичну та естетичну цінність.

Разом з тим очевидно, що подібний стиль творчого пошуку у будь-якій царині соціального буття задля досягнення власної високої ефективності вимагає доповнення розвиненої сфери уяви потужними

вольовими якостями, які з точки зору нейрофізіологічних параметрів притаманні «сильній», «витривалій» нервовій системі. Це дозволяє компенсувати надто сильну емоційну лабільність та екзальтованість правопівкульності, зайву схильність до безпредметного фантазування за рахунок *сформованої вже в процесі виховання* наполегливості, послідовності, витримки.

З іншого боку, для пошуковця раціонально-вольового лівопівкульного типу, «від природи» не здатного на *вчування*, цілісне інтуїтивне схоплення реальності, навпаки, є надзвичайно важливою притаманна правопівкульному типу розумової рефлексії здатність до абстракції від кайданів будь-яких догматів, які сковують уяву, заганяють фантазію у прокрустове ложе поміркованості, розсудковості, граничного формалізму і у своїй граничних проявах породжують зайві впертість, загальмованість, звуженість бачення, врешті-решт, нездатність «за деревами бобачити ліс».

Отже, аналіз взаємодії між психічними функціями, насамперед лобних ділянок мозкових півкуль, та всією («сильною» або «слабкою») нервовою системою, яка керує поведінкою людини, розкриває синтез між вольовими та духовно-рефлекторними вимірами людського буття (розумом та емоціями). Це дозволяє скорегувати величезну кількість методик розвитку обдарованості дитини, які спираються лише на врахування суто рефлексивно-споглядального аспекту творчості [15].

Зокрема, І. Павлов та більшість його послідовників, відстоюючи позиції біопсихологічного дуалізму та не врахувавши нерозривної єдності психічного дуалізму з нейрофізіологічним, на нашу думку, допустились брутальних помилок навіть на рівні дослідження нервової системи тварин. Так, намагаючись визначити спільну для людини і тварини типологію особистості на основі поділу нервової системи на сильну та слабку, І. Павлов екстраполює на ссавців гіпократівський, власне гранично міфологізований, поділ людей на чотири типи. Характеризуючи і людину, і тварину як сангвініка, він вважає цей тип фактично єдиним по справжньому продуктивним, оцінюючи його як такий, що начебто має сильну урівноважену нервову систему, надто загальмованого флегматика у якості малопродуктивного типу, а надто збудженого та незагальмованого холерика та слабкого і «по життю», і за типом нервової діяльності меланхоліка, відповідно, до непродуктивних особин із сильною нервовою системою, він вільно чи мимоволі закладав хибні орієнтири для розуміння механізмів творчості.

Насправді, нервова система *не може класифікуватися за принципом позитивності та негативності, оскільки обидва генералізовані види ви-*

щої нервової діяльності відіграють важливу продуктивну роль не лише у поведінкових, але й у когнітивних процесах, забезпечуючи ефективність правопівкульного та лівопівкульного типів мислення. Ось чому характеристики запропонованих І. Павловим визначень «сильної» та «слабкої» типів нервової системи, м'яко кажучи, є не досить вдалимими. Адже в даному випадку йдеться про два способи адаптації, кожний з яких має абсолютно рівний ступінь переваг і обмежень. Тому, на наш погляд, більш адекватним був поділ типів вищої нервової діяльності на *витривалу та гнучку або інерційну та мобільну, статичну та динамічну, жорстку та пластичну* тощо. За такого піходу, наприклад, стає зрозуміло, що у якості статичного лівопівкульного домінування флегматик за своєю креативністю аж ніяк не поступається сангвініку, причому останній має правопівкульну не сильну, а «слабку», але врівноважену гарною соціальною адаптованістю психофізіологічну домінанту.

Ще більш методологічно контрпродуктивною є наступна спроба типології особистості: «І. Павлов вважав, що *художній тип* характеризується переважанням активності першої сигнальної системи над другою ... *Мислячому типу* притаманне переважання другої сигнальної системи над першою, тобто «лівопівкульного» абстрактного мислення. *Середній тип* характеризується врівноваженістю функціонування двох сигнальних систем. Більшість людей належить до цього типу» [10, С. 362].

Насправді, психофізіологічні характеристики двох універсальних типів не є ані художніми, ані науковими: фаза інтуїтивного озаріння, в якій домінує емоційно образне «схоплення» майже художнього образу майбутньої наукової ідеї, не менш важлива і для науки, і для мистецтва [38]. Справді, за своїм предметом і об'єктом – створенням емоційного переживання неповторності кожної особистості як своєрідного співучасника подій художнього твору або уявного (драматичного, трагічного, веселого *настрою* в музиці) – мистецтво більшою мірою орієнтовано на правопівкульну образність та нервову «рухомість», «пластичність». Але особи з правопівкульною домінантою в наукових дослідницьких групах, програючи у здатності до систематизації та формалізації отриманого знання, є максимально продуктивними на етапі формулювання наукових гіпотез та постановки проблем. *Отже, професійні якості, які дозволяють на високому рівні розв'язувати як мистецькі, так і наукові завдання формуються вже після народження дитини з правопівкульною домінантою саме в процесі її учбової спеціалізації, а потім і професійної підготовки до діяльності у царині науки чи мистецтва.*

Це є ще одним переконливим аргументом на користь того, що успадковуються психофізіологічні характеристики, які мають гранично загальний характер і трансформуються у спеціальні властивості лише у процесі наступної соціалізації.

Отже, важливо зазначити, що спадковий психофізіологічний комплекс або конституція кожної людини жодним чином безпосередньо не впливає на соціальні якості індивіда і тим більше на рівень його обдарованості. За одних і тих же психофізіологічних характеристик з дитини може сформуватися як асоціальна, так і гранично соціально адаптована особа, тобто кожна дитина потенційно водночас є і генієм, і злочинцем. Усе залежить від тих соціальних впливів, які розпочинаються у перші хвилини життя і навіть в антенатальному періоді формування плоду. Це, власне, і сприяє виникненню ілюзії, що дитина вже народжується з певними схильностями та задатками.

Стосовно ж павлівського міркування про те, що більшість пересічних людей характеризуються врівноваженістю першої та другої сигнальних систем (з якими низка авторів пов'язує свідомість та підсвідомість), а нейрофізіологічна домінанта визначає схильність до науки або до мистецтва, то насправді *ступінь врівноваженості асиметричного домінування є показником обдарованості, а не пересічності*. Адже дослідники вже давно висунули гіпотезу про зв'язок лівої півкулі з функцією стабілізації та «збереження взірця» (Т. Парсонс), а правої – з пошуком, незадоволеністю наявним станом речей, а також постійним прагненням до вдосконалення. Зокрема, С. Іванов, справедливо наголошуючи на важливості розробки проблематики міжпівкульної асиметрії у психології творчості, зазначав, що у креативному стилі мислення парадоксально поєднується відчуття катарсису, емоційного самозадоволення, прагнення до статичності, і це явно вказує на орієнтованість на функцію відтворення, збереження структурної цілісності, прагнення до фіксації механізмів, які вже неодноразово продемонстрували свою ефективність, з націленістю на постійну відкритість світу, незадоволеність собою, пошуковість, прагнення до радикальних претворень. «Ліва півкуля володіє завидним запасом енергії та життєлюбства. Це щасливий дар, але сам по собі непродуктивний. Хмурнуватий скепсис правої діє, очевидно, витверезливо, повертаючи мозку не тільки творчі здібності (без правої півкулі від них, за твердженням фізіологів, не залишається і сліду), а й саму можливість нормально працювати, а не витати в емпіреях марнослів'я. Звичайно, нехтування порадами правого навряд чи небезпечно для життя. Тільки й того, що додасть нам безтурботності і примусить відмови-

тися від творчих планів (втім, іноді це означає відмову від себе самого)» [14, С. 179].

Існує і друга гіпотеза, яка частково узгоджується з першою і полягає в тому, що негативні емоції правопівкульної домінанти обумовлені втратою почуття безпеки, точки опору, тилу, яке дає ліва півкуля і «все розкладає по полицкам» [32, С. 88–89]. Це той самий жах перед релятивним і невизначеним буттям, який описав Ж.-П. Сартр у своєму творі «Нудота», тривога, яка передує «стрибку в невідоме».

Однак необхідно уточнити, що орієнтованість правої півкулі на радикалізм, докорінну реструктуризацію, емоційне відчуття трагічної розірваності дійсного та бажаного ще не означає, що лише з правою півкулею пов'язано творче начало в людині, як вважає низка дослідників. Виходячи з ідеї найбільшого гомеостазу як системного синтезу структурно-функціонального типу, *найвищий прояв обдарованості та навіть геніальності передбачає максимальний синтез лівопівкульної і правопівкульної складової, а також відповідних їм типів нервової діяльності*. «Отже, творчий процес може бути зрозумілий як особливий специфічний стан мозку, що інтегрує психологічні процеси соціально-детермінованого характеру. Специфіка творчості, на наш погляд, полягає в єдності функціонування правопівкульних та лівопівкульних процесів, в єдності свідомих, підсвідомих та надсвідомих механізмів...» [9, С. 64]. Такий підхід узгоджується і з розумінням універсальних механізмів самоорганізації будь-яких цілісних утворень як діалектичного синтезу універсальних функцій структурного відтворення та перетворення системи, як необхідної умови її існування [38].

13.4. Психофізіологічні виміри формування обдарованості в процесі соціалізації

У чому криються причини виникнення вродженого домінування як функціонально біологічної, рефлексорної асиметрії, справді притаманної тваринам, так і розумово-фізіологічної асиметрії людини? Адже поки що «ми не знаємо, які фактори грають провідну роль у виникненні асиметрії мозку, але очевидно, що і морфологічна, і фізіологічна асиметрія формується ще до народження» [23, С. 211].

Одним із пояснень подібного характеру генетично запрограмованого функціонального домінування може бути саме той факт, що з погляду забезпечення максимальної адаптивності будь-якої соціальної

групи ця асиметрична дуальність забезпечує максимальну гомеостатичність соціумів, в яких «лівопівкульна» частина соціального колективу здатна більш ефективно діяти за ситуації стабільності й орієнтована на відтворення існуючих алгоритмів поведінки, а правопівкульна більш ефективна за різких якісних змін, коли потрібно шукати нестандартні виходи із кризи. *Разом ці дві частини цілісного групового утворення функціонально взаємно стримують і водночас взаємно доповнюють одна одну* (не випадково у високоадаптивному «здоровому» колективі завжди існує формальний – «організуючий» – і неформальний – «креативний» – лідери).

Ось саме чому, ймовірно, людина вже народжується з вираженою психофізіологічною домінантністю, залишивши потенціал для її добудовування до більшої урівноваженості у процесі подальшого соціального онтогенезу.

Водночас психофізіологічне домінування зовсім не означає, що на індивідуальному рівні найбільш соціально адаптовані ті, хто має найбільшу психофізіологічну спеціалізацію. Навпаки, ефективними з точки зору здатності до власних творчих здобутків виявляються ті, хто за рахунок наступної соціалізації змогли максимально урівноважити свої здібності. *Це означає, що на індивідуальному рівні стратегія виховання повинна передбачати максимальне усунення вроджених системно-функціональних «перекосів»*. Ж.-Ж. Руссо в своєму знаменитому педагогічному романі «Еміль» наголошував на тому, що «закон необхідності, постійно відроджуючись, з ранніх пір навчає людину робити те, що їй не подобається з метою попередити зло, яке б ще більше не сподобалось. Ось на що придатна передбачливість, а з цієї передбачливості, гарно чи погано спрямованої, народжується вся мудрість або всі лиха людські» [30, С. 203].

Але в царині власне психології творчості пріоритет у формулюванні принципу творчої компенсаторності, безумовно, належить А. Адлеру. Саме цей видатний психоаналітик висунув плідну гіпотезу про те, що дитина народжується з вродженими вадами, які й складають комплекс неповноцінності, точніше обмеження щодо ефективності соціальної адаптації, і можуть або долатись або, навпаки, посилюватись у процесі наступної соціалізації та формування так званого індивідуального «прототипу». «Коли формується прототип – ранній варіант особистості, який втілює ціль, – встановлюється напрям та орієнтованість життя індивіду. Все це дає нам можливість передбачити, що відбудеться в його житті в майбутньому» [1, С. 30].

Вищезазначене стосується як набутих, так і спадкових рис характеру, які взаємодіють у «прототипі»: «Припустимо, що наші індивідуальні недоліки є вродженими. Тоді метою психології стає навчання людей гарно жити з іншими і тим самим допомогти зменшити ефект їх природних недоліків» [1, С. 47].

Причому «зламати» вже сформований прототип, який є поєднанням вроджених і набутих у перші роки психофізіологічних характеристик майже неможливо: «Виправлення помилок легше і більш безболісно відбувається під час формування прототипу ... Таким чином, в світлі індивідуальної психології зменшується проблема спадковості, позаяк важливо не те, що успадковує людина, а те, що вона робить зі своєю спадковістю у ранні роки, інакше кажучи, важливий прототип, який формується дитиною в її оточенні» [1, С. 31].

Не володіючи належним знанням щодо надзвичайно складних механізмів міжпівкульної асиметрії, А. Адлер, однак, сформулював базовий принцип компенсуючої щодо вродженої конституції та навіть темпераменту дитини стратегії формування обдарованої особистості: «... Будь-який крок на життєвому шляху є одночасно прагненням до доповнення, компенсація ж має завдання відшкодувати мінус, «знизу» потрапити «нагору». Таким чином, цей компенсаторний рух, найбільш глибокий сенс людського життя, є творчою силою. Вона створила культуру як засіб збереження людського роду і точно так же вона створює всі форми виразу «*я життєвий стиль*» індивіду як відповідь на тиск зовнішнього світу, як *засобу безпеки* і як невпинні спроби встановити баланс у взаємодії між людиною, землею та суспільством. Отже, кінцевою метою всіх душевних устремлінь є досягнення рівноваженості, безпеки, пристосування, цілісності» [2, С. 9–10]. Видатний психоаналітик цілком вірно зафіксував головне завдання навчання та виховання, орієнтованого на розвиток обдарованості: «Якщо ми хочемо ввести поняття, щоб зорієнтуватися, *куди піде рух душевного життя, це буде рух до більшого, до доповнення, до підсилення ...*» [2, С. 28]. А. Адлер має на увазі, що саме *взаємодоповнення різноманітних вимірів людської природи, нерівномірно розвинутих в психофізіологічному дитини, саме в процесі подальшої соціалізації має бути доповнене до їх максимальної системної цілісності, гармонійності.*

Видатний вітчизняний психофізіолог О. Лазурський паралельно з А. Адлером висунув положення про геніальність як вищий синтез багатомаття базових вимірів людського буття.

Механізм соціалізації він трактував як взаємодію ендо- (вроджених) та екзо- (набутих в процесі взаємодії із зовнішнім середовищем)

факторів. «... Бік особистості, який розкривається в цих проявах і який зазвичай визначається термінами “темперамент”, “характер” та “розумова обдарованість”, ми будемо називати ендо-психікою. Таким чином, сюди увійде вся сукупність таких психічних (геср. психофізіологічних) функцій або здібностей... Інакше кажучи, ендо-психіку ми цілком ототожнюємо з нервово-психічною організацією людини, розглядаючи останню, як складний, організований, неперервно діючий двосторонній психо-фізіологічний процес ... Ендо-психіка складає, безсумнівно, ядро людської особистості, головну її основу ... Другий, також дуже суттєвий бік особистості ... можна назвати ... екзо-психічним. ... очевидно, що індивідуальність людини визначається не тільки своєрідністю її ендо-психічних рис, ... але не меншою мірою і її відносинами до оточуючих явищ, тим, як кожна людина реагує на ті чи інші об’єкти, що вона любить і ненавидить, чим цікавиться і до чого байдужа, тобто, згідно з нашою термінологією, її екзо-психічними проявами» [21, С. 49–50].

Подібний підхід дозволив О. Лазурському – психологу виразно філософського спрямування, з позицій саме системного розуміння процесу адаптивності, як він сам зазначає, перетворити «порівняно вузьку однобічну класифікацію характерів у значно більш широку за своїми завданнями класифікацію особистостей. ... Завдяки чому з’явилася можливість включити в опис окремих типів не тільки ендо-та екзо-прояви особистості, провести їх розділення на основі не одних тільки психо-фізіологічних особливостей, а й психо-соціальних комплексів ...» [21, С. 83]. На цих методологічних засадах О. Лазурський зафіксував ступеневі характеристики сходження особистості до найвищих творчих здобутків відповідно до того, наскільки ефективними були механізми ступеневої соціалізації. Так, він виокремлює три ієрархічні класифікаційні рівні щодо того, наскільки цілісними у своїх багатопарадигмальних стратегіях буття є індивіди. Йдеться про нижчий, середній та вищий рівні соціальної системної адаптованості та відповідні їм рівні творчого потенціалу: «На нижчому рівні вплив зовнішнього середовища та зовнішніх обставин є, безумовно, домінуючим. Підкорюючи собі слабку, розрізнену психіку малообдарованої людини, середовище ... насильницьки пристосовує її до своїх запитів та вимог ..., представників нижчого рівня (і при тому не тільки збочених, але й навіть чистих) можна в цілому охарактеризувати як недостатньо пристосованих.

На протилежність цьому, люди, що належать до середнього психічного рівня, ... володіють значно більшою здатністю приноровлювати-

ся до оточуючого середовища ... Більш свідомі, такі, що володіють більшою працездатністю та ініціативою, вони ... працюють продуктивно і з цікавістю ... Тому їх можна назвати такими, що пристосувалися» [21, С. 62–63]. На вищому рівні найвища динамічна пристосованість є запорукою найвищої креативності.

Але якою саме повинна бути стратегія соціалізації, спираючись на сучасні уявлення про співвідношення фізіології та психіки?

Відповідаючи на це запитання, зазначимо, що щойно народжена дитина з огляду на не просто нерозвиненість, а й функціональну домінантність своєї психофізіологічної конституції лише у процесі подальшого дозрівання нейроморфологічних структур і соціалізації набуває тих остаточних характеристик темпераменту та характеру, які й будуть складати майже незмінний «прототип» її індивідуальності. Очевидно, може існувати лише *дві стратегії виховних, освітніх індивідуальних і колективних практик в усьому їхньому багатомітті*. Одну з них можна загалом спрямувати на посилення вродженої психофізіологічної домінанти, а вектор іншої має протилежне спрямування – послаблення, корекцію, урівноважування спадкової акцентуації.

Зрозуміло, що посилення функціональної схильності ще більше зробить її можливості однобокими й обмеженими, а отже, *мінімально адаптивними* і, навпаки, *компенсаторний розвиток протилежних властивостей формує особистість більш багатогранною та досконалою у будь-якій царині діяльності*. Так, розвиток мобільності та чутливості нервових процесів, а також емоційно-інтуїтивістського бачення світу у «лівопівкульників» і, відповідно, урівноваженості та витривалості нервових процесів і прискіпливої класифікаційності, аналітичної фрагментарності світосприйняття у «правопівкульників» неминуче сприятиме розвитку потенціалу обдарованості дитини (саме за рахунок функціонального взаємодоповнення та згладжування вродженої надмірності). Невипадково дослідники наголошують на нерозривності зв'язку між рівнем обдарованості та здатністю до функціонального синтезу, за якого міжпівкульна асиметрія головного мозку мінімізується.

Виходячи із сформульованого положення про вроджену психофізіологічну асиметрію та компенсаторну спрямованість соціалізації як подолання первинної дезадаптивності людини, нарешті стає можливим сформулювати базовий принцип формування творчого потенціалу людини, який нами було вперше висунуто ще більше двадцяти п'яти років тому [37, С. 312–323]. Він конкретизує всі вищезгадані

міркування загального характеру щодо урівноважуючого характеру виховання та освіти: *сприятливим для формування обдарованості є таке спрямування всіх форм адаптації дитини в межах загального процесу соціалізації, яке є протилежним її вродженій психофізіологічній домінанті*. Саме таке спрямування результуючого вектору всієї сукупності впливів на дитину є необхідною, хоч і недостатньою, умовою творчого розвитку особистості.

Важливо зазначити, що кожна із основних виховних стратегій позитивного та негативного вектора спрямування розпадається на два підвиди, які умовно можна назвати *пасивним і активним*. Так, посилення психофізіологічних задатків, яке призводить до асоціальності та до мінімізації творчого потенціалу, може базуватись на максимальному сприянні подальшому розвитку вродженого психофізіологічного комплексу, посилюючи його функціональну однобокість – потакання, розбещення, невимогливість, а також культивування неухважності, безпредметного фантазування для правопівкульної домінанті або ще більше розгальмовування потенціалу нестримності, неконтрольованості, врешті-решт, агресивності у поведінці та фрагментарності, звуженості, емпіричності бачення світу у лівопівкульному стилі мислення та дії.

Можлива і зовні протилежна інша практика – не культивування домінуючих, а активне придушення навіть зародків протилежних їм вродженим психофізіологічних характеристик: остаточне витравлення вольових характеристик у поведінці та пізнавальної аналітичності в особистостей з правопівкульною домінантою та придушення будь-яких почуттів, співчутливості, уяви, здатності до символічно-художнього опанування дійсності в акцентуєваних особистостей з лівопівкульним переважанням.

На практиці асоціальне виховання пов'язане з певною комбінацією обох цих контрпродуктивних підходів.

У соціальному ж плані обидва варіанти *антикоригуючого* виховання (в їх двох підвидах), які і є предметом аналізу садомазохістського комплексу у сучасному психоаналізі, неминуче призводять до різноманітних форм граничної соціальної дезадаптованості, а отже, і знищення потенціалу обдарованості дитини.

Аналогічно, доповнення міжпівкульної десинхронізації до максимально можливого синтезу, за яким вроджена нейропсиходомінанта майже не вгадується, також можна реалізувати в режимі захоочення розвитку якостей, протилежних успадкованим, шляхом неусвідомленого для дитини її залучення до розвиваючих поведінкових та інте-

лектуальних вправ (на необхідності саме такої виховної стратегії на-полягає Ж.-Ж. Руссо). Зокрема, йдеться про те, щоб формувати додаткові вольові й аналітичні навички у дітей, з виразним переважанням емоційно-споглядалної сфери та поведінкової пасивності (лабільна нервова система) або розвивати неформальні колективістські, засновані на здатності до співпереживання, установки, а також тренувати уяву та навіть мрійливість у психофізіологічно лівопівкульних дітей. Причому будувати виховні практики за допомогою залучення і тих, й інших до різноманітних ігрових вправ або особливих умов існування, що формують бажаний стиль життя.

Можна піти іншим шляхом – допомагати дитині раціоналізувати свої «слабкі місця» (раціональний аспект фрейдистської методики лікування невротичності), орієнтувати її на те, щоб «стати дорослішою» і самостійно *зживати*, витравлювати в собі власну психологічну одномірність, використовуючи у процесі виховання, орієнтованого на подолання власних вад, різні форми заохочення не лише з боку того, хто користується неформальним авторитетом, а й групового оточення. Очевидно, талант педагога і полягає в здатності на основі індивідуального підходу вправно комбінувати ці дві стратегії (хоча очевидно, що перша із них більш ефективна у застосуванні до раннього дитячого віку, а друга – відповідно, підлітків та юнаків).

Звичайно, вищезазначене зовсім не означає, що і вроджені психофізіологічні особливості зовсім не потребують постійного цілеспрямованого розвитку, адже дозрівання нейрофізіологічних структур, які забезпечують ефективну діяльність так званої другої сигнальної системи, завершується лише у старшому дитячому віці. До того ж необхідно зазначити, що і надто форсований і потужний вплив, спрямований на добудовування в процесі соціалізації другого боку протилежності, яка утворює діалектичний синтез, що лежить в основі будь-яких творчих звершень, легко може призвести до протилежних наслідків – свого роду «зриву різьби», внаслідок чого відбувається не компенсація у напрямку гармонізації мислення і дії, а навпаки – перехід у свою позірну протилежність та невротизація особистості (наприклад, К. Хорні описує багато випадків, коли діти, від яких вимагали надто багато у надто жорсткій формі, не рахуючись з їх психофізіологічними та віковими особливостями, втрачали навіть вже набуті здібності).

Тому вище мистецтво освіти та виховання полягає не в тому, щоб придушити ту чи іншу функціональну асиметрію або повністю нівелювати нейрофізіологічні властивості організму дитини, а в тому, щоб у процесі різних форм соціалізації, враховуючи їх взаємокомпенсуючі,

взаємопідсилюючі та навіть взаємонейтралізуючі ефекти, *постійно зберігати відносне переважання таких педагогічних і психологічних практик (у тому числі й на рівні рекомендацій із саморозвитку у більш пізньому дитячому віці), які б максимально синтезували ліво- та правопівкульні психофізіологічні функції, а також сприяли становленню більшої цілності та цілісності за системним критерієм багатопарадигмальної природи людини* [38].

Зокрема, вроджену правопівкульну некомпенсованість у процесі соціалізації необхідно урівноважувати шляхом максимального розвитку здібностей до аналітичного, розсудкового, заснованого на ретельних спостереженнях, теоретичного ставлення до світу і водночас наполегливості, дисциплінованості, послідовності, витримки, буквально «сили волі».

Стосовно лівопівкульної домінанти у царині практичних дій, то тут необхідно максимально сприяти емоційній чутливості, у повному розумінні слова «творчій уяві», поетичності, романтичності, ігноруванню будь-якої фрагментарності світосприйняття на користь цілісного осягнення світу, а також здатності до емоційного співпереживання, співчуття у процесі спілкування.

Очевидно, в обох випадках, відповідно до ступеня цього міжпівкульного функціонального синтезу, можна виокремити декілька типів не просто різноманітних типів особистості, а й особистостей з різним творчим потенціалом. О. Лазурський пише про три таких варіанти адлерівських прототипів, хоча ми вважаємо, що коректніше говорити про чотири типи особистостей з різними ступенями міжпівкульної взаємодії.

Перший тип – гранично асоціальний, який постійно перебуває на межі з патологічним відхиленням (акцентуованість за К. Леонгардом). Це коли в обох варіантах доведеного до крайності психофізіологічного акцентування має місце зляканий характер інфантилізму та водночас межовість з психічною патологією потенційно кримінального стилю мислення та буття. Згідно з нашою гіпотезою, подібні *функціонально гранично декомпенсовані* психологічні типи виникають внаслідок застосування соціалізуючих стратегій, які *максимально поглиблюють генотипічні особливості психіки та нервових процесів, доводячи міжпівкульну розірваність і функціональну домінантність до гранично можливої межі*. З цією тезою, між іншим, цілком узгоджуються дослідження, згідно з якими втома [18, С. 2], а також нервово-психічна патологія [12, С. 35–36] посилюють функціональну асиметричність та домінантність.

При цьому внаслідок збереження високого рівня функціональної дисгармонічності потенціал новаторства у такої особи знаходиться майже на нулі. Вона, як справедливо зазначав ще О. Лазурський, не проявляє жодних ознак обдарованості та внаслідок однобічності свого стилю мислення, а також непристосованості до будь-яких форм соціального співжиття така людина в нормальному, нетоталітарному суспільстві (за тоталітаризму соціальна піраміда перевернута «догори ногами») займає лише нижні щаблі або маргінальні сфери соціальної структури суспільства.

Для характеристики саме подібних особистостей, які у лівопівкульній монополії мають широко протрактовані садистичні нахили, а правопівкульній, відповідно – мазохістські, Е. Фромм вживав поняття *некрофілії*, як протилежне будь-яким формам продуктивного – *біофільського* – ставлення до світу.

Якщо гранично некомпенсована дитина, формування якої відбувається в режимі посилення вродженої психофізіологічної акцентуації, має ступінь дезадаптованості й асоціальності, що підводять її до нижньої межі, а часто і за межу психічної норми (таким чином, що часто важко встановити, йдеться про вроджені чи набуті психічні відхилення), то мінімальна корекція психофізіологічного збочення вже дозволяє людині, хоча і з високим рівнем нейротизму і психотичності, все ж таки краще адаптуватись у соціальному світі, а у перспективі й уникнути морального та світоглядного збоченства. Отже, у другому випадку вже йдеться про ситуацію, за якої компенсуючі впливи ще настільки незначні, що корекція психофізіологічного генотипу майже непомітна (і вроджена функціональна неповноцінність, про яку писав А. Адлер), ще зберігається у *вираженому вигляді міжпівкульної асиметрії*.

Тобто в даному випадку йдеться про здатність лише до гранично рутинної, конвеєрної, такої, що не потребує жодної самостійності, малокваліфікованої праці. Фактично, саме цьому рівню некомпенсованості відповідають ще *сильно неврівноважені або мало компенсовані* типи, які отримали далекі від наукової точності назви «*холерик*» та «*меланхолік*». Якщо стосовно першого типу йдеться про осіб, які в процесі неадекватної соціалізації зберегли високий рівень лівопівкульної асиметрії та вкрай погані механізми загальмованості інерційної та високопорогової нервової системи, то меланхолік – це погано компенсований «*правопівкульник*» зі «*слабкою*» (низькопороговою) нервовою системою. (До речі, сам І. Павлов небезпідставно зараховував холериків і меланхоліків до малопродуктивних типів).

Варто наголосити ще раз, що другий варіант спеціалізації пов'язаний із незначним, але вже помітним компенсуючим переважанням психофізіологічних властивостей над успадкованими в процесі соціалізації.

Наступна, ще більш сприятлива для розвитку обдарованості модель соціалізації передбачає значний рівень компенсаторності, за якого відбувається вже суттєве вирівнювання початкового психофізіологічного дисбалансу, що деформує цілісність сприйняття світу, а також ускладнює ефективні індивідуальні та колективні дії у стресових ситуаціях. Стосовно індивідів, що мають подібні якості, у даному випадку можна говорити про наявність такого потенціалу обдарованості, який за умови вірної світоглядної орієнтації, і на це також вірно вказував О. Лазурський, вже потенційно дозволяє соціально адаптуватись людині у якості висококваліфікованого виконавця.

Це саме ті типи особистості, які за павлівською класифікацією отримали назви «сангвінік» та «флегматик». Тобто йдеться про помірно компенсовану особу з вродженою правопівкульною домінантою та гранично чутливою нервовою системою та відповідну лівопівкульну домінантність, пов'язану з витривалістю до сильних і монотонних подразників. Асиметричність тут уже пом'якшена настільки, що не є явною, і вже важко розрізнити психофізіологічну міжпівкульну домінантність, особливо за умови застосування ефективного психологічного захисту. Не випадково І. Павлов хибно вважав сангвініка добре урівноваженим типом із «сильною» (витривалою) нервовою системою; хоча насправді за рахунок функціональної компенсуючої вольової урівноваженості сангвінік поєднує нервову лабільність з активністю і здатністю до фізичної та інтелектуальної витривалості. *Межею можливостей для подібного роду особистостей є високо кваліфіковані та достатньо інноваційні форми діяльності.*

Нарешті, достатньо рідкісний збіг багатьох факторів у процесі соціалізації на загальному та спеціалізованих рівнях соціалізації пов'язаний з досягненням не просто вирівнювання, а саме великого ступеня синтезу симетричності вищої нервової діяльності та психіки. Це той рівень компенсаторності вродженої психофізіологічної домінанти (гарна або дуже гарна компенсованість), який є необхідною передумовою талановитості.

«На вищому рівні, – писав О. Лазурський, – ... загальний запас психічної енергії ... досягає свого максимуму, що тягне за собою, з одного боку, надзвичайне багатство особистості, різноманіття та диференційованість окремих її проявів, а з іншого, – значну силу, інтенсив-

ність цих проявів... Цьому сприяє також загальне посилення координації психічних елементів, що сприяє так званому гармонійному розвитку або єдності особистості, – ... однак цю гармонійність слід розуміти не в сенсі однакового за ступенем розвитку всіх основних психічних функцій, а в сенсі загального об'єднання психічних елементів навколо одного ... центру. Внаслідок цього представники вищого психічного рівня ... завжди проявляють ... здатність до творчості, до створення нових шляхів, якими вже прямують за ними всі інші» [21, С. 213–214].

Що ж стосується генія, то відповідно до вірної тези О. Лазурського про відсутність чіткої межі між обдарованістю рівня таланту і геніальності, можна говорити про *такий рідкісний варіант ефективної взаємодії між функціями правої та лівої півкулі, за якого внаслідок корекції психофізіологічних особливостей в процесі соціалізації гальмуючі чинники нейрофізіологічного типу практично повністю нівелюються, а особистість досягає гранично можливого синтезу або гармонійності.*

Рівень компенсації за подібної ситуації настільки потужний, що взагалі вроджені особливості нервово-психічних процесів майже невловимі. Людина з правопівкульною психічною домінантою може демонструвати величезний потенціал логічності у мисленні, здатності до систематизації та структурування, вольові якості у поведінці, а з лівопівкульною – ефективно вирішувати творчі завдання, які потребують уяви, образності, інтуїції, цілісності бачення проблем як у науці, так і мистецтві, а також здатність до гранично неформальної комунікації. Отже, завдяки виключно сприятливим умовам справжній геній – *це живе втілення функціонального психофізіологічного синтезу, який виникає внаслідок виключно сприятливих умов ранньої соціалізації на дитячому етапі формування обдарованості, про які йшлося вище, та у процесі наступного опанування послідовно гуманістичним світоглядом, який ще більшою мірою посилює креативність творчої особистості.* Пропоновану концепцію, на нашу думку, ілюструє схема на рис. 1.

На основі проведеного аналізу виникає необхідність зробити декілька узагальнюючих концептуальних висновків, кожний з яких потенційно може бути розгорнутий у розлогий коментар. Запропонована нами типологія особистості серйозно корегує, а в деяких випадках і розкриває повну концептуальну неспроможність багатоманіття вже існуючих класифікацій особистості [16], вона спрямована на виявлення ступеня обдарованості дітей, причому не лише потенційних

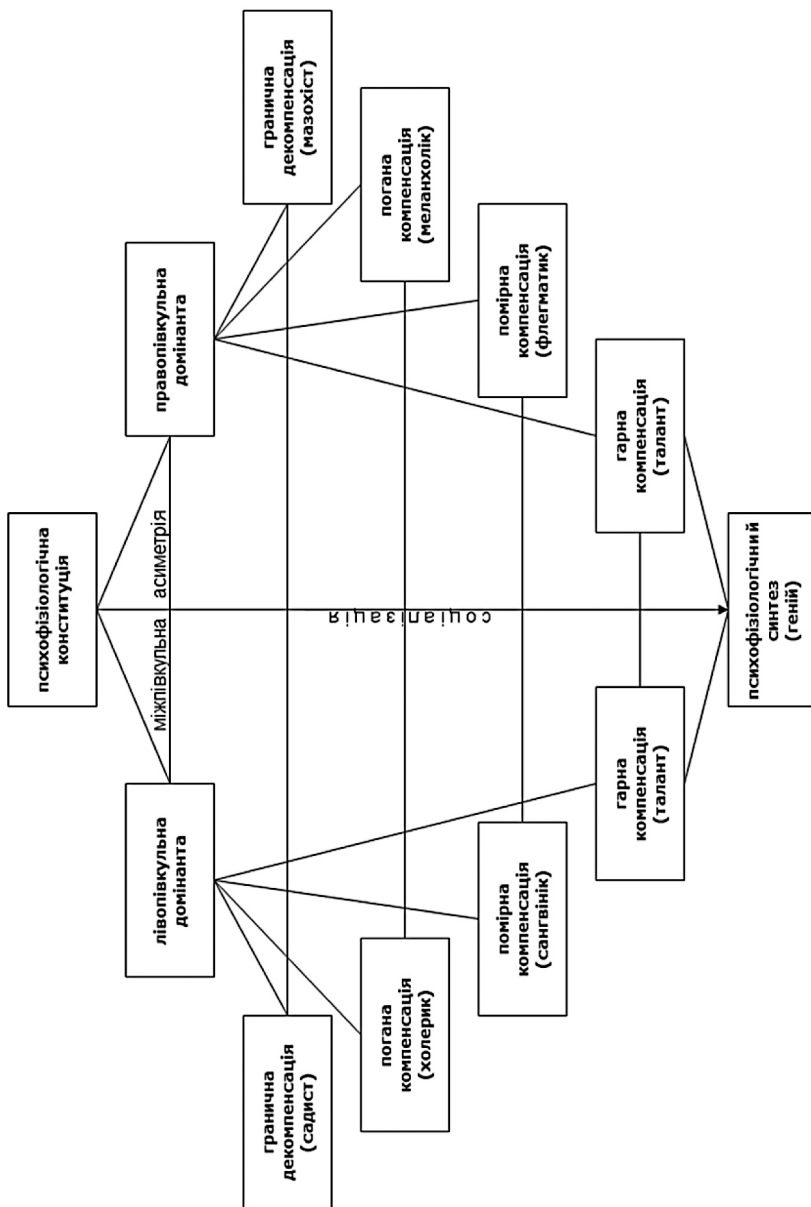


Рис. 1. Типологія особистості за ступенем обдарованості

геніїв, а й акцентуєваних осіб, які потребують термінової психопедагогічної корекції, з метою недопущення їх майбутньої десоціалізації. Практично ці ж підходи вкрай актуальні для розробки лікувально-діагностичних заходів, спрямованих на досягнення позитивного ефекту у подоланні психотичних і невротичних станів, які мають ознаки граничної міжпівкульної асиметрії та відповідних їй особливостей поведінки в осіб із серйозною психічною патологією [20].

Вона буде корисною і для розробки методики не просто психологічної сумісності в межах різноманітних неформальних груп і навіть у процесі індивідуального спілкування та подружнього життя, а й для створення максимально сприятливого духовного мікроклімату при формуванні різноманітних творчо-пошукових колективів.

Таким чином, із вищезазначеного безпосередньо випливає і розуміння логіки педагогічної та виховної стратегій для досягнення найвищих результатів в усіх сферах діяльності людини з позицій забезпечення найвищого потенціалу її креативності (у тому числі в процесі навчання та виховання дітей).

Література

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К.: Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: «КОГИТА-ЦЕНТР», 2002. – 220 с.
3. Андреев И. Происхождение человека и общества / И. Андреев. – М.: Мысль, 1988. – 415 с.
4. Арнаудов М. Психология литературного творчества / М. Арнаудов. – М.: ПРОГРЕСС, 1970. – 654 с.
5. Бергсон А. Собрание починений: В 5-ти томах / А. Бергсон. – СПб.: Издание М. И. Семенова, 1914. – Т. 1–5.
6. Данилова Н., Крылова А. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Данилова, А. Крылова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 399 с.
7. Безруких М., Фарбер Д. Психофизиология. Словарь / М. Безруких, Д. Фарбер // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти т. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 128 с.
8. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М.: Медицина, 1988. – 201 с.
9. Вейн А., Молдовану И. Специфика межполушарного взаимодействия в процессах творчества. Принцип метафоры / А. Вейн,

И. Молдовану; Под ред. М. И. Панова // Интуиция, логика, творчество. – М.: Наука, 1987. – С. 54–64.

10. Данилова Н., Крылова А. Физиология высшей нервной деятельности / Н. Данилова, А. Крылова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 399 с.

11. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.

12. Деглин В. Лекции о функциональной асимметрии мозга. – Женевская инициатива в психиатрии, Ассоциация психиатров Украины, 1996 г. – 151 с.

13. Дубинин Н., Карпец И., Кудрявцев В. Генетика, поведение, ответственность: О природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения / Н. Дубинин, И. Карпец, В. Кудрявцев. – М.: Политиздат, 1989. – 351 с.

14. Иванов С. Абсолютное зеркало / С. Иванов. – М.: Знание, 1986. – 192 с.

15. Ильин Е. Дифференциальная психофизиология / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

16. Ильин Е. Психология индивидуальных различий / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

17. Ильин Е. Эмоции и чувства / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 783 с.

18. Ильюченко Р. Ю. Взаимодействие полушарий мозга у человека. Установка, обработка информации, память / Р. Ю. Ильюченко, А. Л. Финкельберг, И. Р. Ильюченко, Л. И. Афтанас. – Новосибирск: Наука, Сиб. отд-ние, 1989. – 169 с.

19. Леонтьев А. Общая характеристика психики животных и человека / А. Леонтьев // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с. – С. 62–68.

20. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М.: Независимая фирма «Класс», 2003. – 48 с.

21. Лазурский А. Классификация личностей / А. Лазурский. – Л.: ГИЗ, 1924. – 290 с.

22. Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда / Р. Левонтин. – М.: Прогресс, 1993. – 208 с.

23. Леутин В., Николаева Е. Функциональная асимметрия мозга. Мифы и действительность / В. Леутин, Е. Николаева. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.

24. Лоренц К. Так называемое зло. К естественной истории агрессии / К. Лоренц // Обратная сторона зеркала. – М.: Республика, 1998. – 393 с.

25. *Марков А.* Обезьяны, нейроны и душа / А. Марков // Эволюция человека: В 2 кн. – М.: Астрель: CORPUS, 2011. – Кн. 2. – 512 с.
26. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. – М.: «Питер», 2008. – 352 с.
27. *М'ясоїд П.* Загальна психологія / П. М'ясоїд. – К.: Вища школа, 1998. – 479 с.
28. *Протопопов А. И., Вязовский А. В.* Инстинкты человека: попытка описания и классификации / А. И. Протопопов, А. В. Вязовский. – Якутск: Компания «Дани АлмаС», 2011. – 144 с.
29. *Равич-Щербо И. В.* Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов / И. В. Равич-Щербо // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 101–121.
30. *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: В 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 653 с.
31. *Симонов П.* Информационная теория эмоций / П. Симонов // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 232–238.
32. *Симонов П. В.* Мотивированный мозг / П. В. Симонов. – М.: Наука, 1987. – 272 с.
33. *Теплов Б.* Способности и одаренность / Б. Теплов // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 281–286.
34. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.
35. *Фромм Э.* Мужчина и женщина / Э. Фромм. – М.: АСТ, 1998. – 512 с.
36. *Шеллинг В.* Сочинения: В 2 т. / В. Шеллинг. – М.: Мысль, 1987. – Т. 1. – 637 с.
37. *Шморгун А.* Противоречие и психологическая типология личности / А. Шморгун // Закон единства противоположностей. – К.: Наук. думка, 1991. – С. 312–323.
38. *Шморгун О.* Теорія творчого процесу: філософсько-психологічний вимір / О. Шморгун // Евристичний потенціал мислення людини в інформаційному світі: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 2013. – С. 133–136.
39. *Шопенгауэр А.* Избранные произведения / А. Шопенгауэр. – М.: Просвещение, 1992. – 479 с.
40. *Юнг К.* Архетип и символ / К. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
41. *Юнг К.* Психологические типы / К. Юнг. – СПб.: Ювента. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 716 с.

ЗАКЛЮЧНЕ СЛОВО

Важливою рисою синергетичної концепції освіти є її трансдисциплінарність в контексті виявлення глибоких взаємозв'язків як між визначеними галузями знання, так і, на перший погляд, розрізненими сферами життєдіяльності. Такий підхід дозволяє розглядати екзистенцію людини не фрагментарно, а системно з характерною їй самоорганізацією та варіативністю. Принципи і підходи синергетики можна застосовувати до багаточисленних систем, які належать до великого спектру дисциплін.

Синергетичне долучення учня до визначеної дисциплінарної системи здатне забезпечити набуття ним ґрунтового та довготривалого знання, яке засвоюється як компонент порядку. Даний порядок передбачає формування цілісної картини світу, розуміння сутнісного взаємозв'язку всіх елементів дійсності. Нелінійність, гнучкість мислення забезпечує дисипативність та кооперацію різногалузевих порядків, перетворює їх у відкритий потік трансдисциплінарності. Таким чином, синергетичний підхід дозволяє сформувати в суб'єкта навчання системне уявлення про дійсність.

Варіативність пізнавальної самореалізації людини передбачає складний та свідомий вибір, але разом з тим і відмову від усталеного спектру галузей знання. Синергетичність такого динамізму, здатність до формування цілісної картини світу, відповідність освіти тотожності буття та мислення – це визначальні завдання освіти в парадигмі людиноцентризму. Одна з головних особливостей синергетичної концепції освіти – можливість створення комплексного світогляду, де кожна галузь знання має свій відповідник у реальності.

У сучасному інформаційному суспільстві зростає роль високоінтелектуальної особистості, здатної орієнтуватися у великих потоках інформації, існувати в умовах нелінійності світу. «Освіта надає людині гідність, навіть раб починає усвідомлювати, що він не народжений для рабства», – писав Д. Дідро. Адже основною метою освітнього процесу є формування людини, яка була б здатна оперувати розкріпаченим інтелектом, готова приймати принципово нові рішення та створювати технології їх реалізації. Освіту, самоосвіту, самовдосконалення, творчість можна розглядати як інвестицію, що є обов'язковою умовою досягнення успіху і обов'язково принесе визначений ефект.

Самореалізація людини та її затребуваність у суспільстві вимагає безперервного навчання упродовж усього життя. Л. да Вінчі влучно зазначав, що «природа так про все потурбувалась, що постійно ти знаходиш, чому навчитись». Разом з тим «люди в тисячу разів більше турбуються про набуття багатства, ніж про освіту розуму та душі, хоча те, що є в людині для нашого щастя безсумнівно важливіше того, що є у людини», – наголошував А. Шопенгауер. Процес набуття знань, здатність аналітично мислити та доцільно діяти – це основні здатності людини як істоти розумної. У сучасному світі особливо актуальною є потреба в активному розвитку творчого, інтелектуального потенціалу кожної особи, нації, суспільства в цілому. У реалізації цього завдання провідна роль належить саме освіті, навчанню та вихованню.

Наукове видання

СИНЕРГЕТИКА І ОСВІТА

За редакцією
В. Г. КРЕМЕНЯ

Монографія

Редактор *Дар'я Ярош*
Верстка *Сергій Нікіфоров*

Підписано до друку 13.11.2014 р. Формат 60×84 1/16
Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий. Умов. друк. арк. 20,23
Наклад 300 прим. Зам. № 101

Видано за рахунок державних коштів
Продаж заборонено

Видавництво: Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, Україна, м. Київ, вул. Артема, 52-Д
тел./факс: (044) 481-27-27
E-mail: iod@iod.gov.ua
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 3366 від 13.01.2009 р.