

УДК 1:177(378.14)

Мелков Ю.А.,

*д.філос.н., провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України, uka7777@gmail.com*

Україна, м. Київ

ЛЮДСЬКИЙ ВИМІР СУЧАСНОГО ЗНАННЯ ТА ЦІННОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено філософському осмисленню аксіологічних проблем вищої освіти сьогодення та окресленню основних стратегій її розвитку в XXI ст., пов'язаних із завданням формування нового типу людської особистості, здатної жити та діяти в умовах складності та непередбачуваності навколишнього світу. Обґрунтовано специфіку сучасного знання, яка полягає у принциповій відсутності готових формул дії та інструкцій для ефективного наслідування; відповідно, метою сьогоденної вищої освіти має виступати не надання студентам певної кількості знань, але формування в них критичного, незалежного та оригінального мислення. Продемонстровано, що подібна постановка питання відповідає вітчизняним традиціям філософської думки з притаманним їй гуманізмом і орієнтацією на врахування всієї повноти якостей людської особистості. Як доводиться у статті, рівень загальної культури особистості, володіння вмінням творчого осмислення явищ і речей, зокрема новітніх і непередбачуваних, є запорукою успішної життєдіяльності людини у світі XXI ст., а тому й має виступати метою при формулюванні стратегій розвитку вищої освіти на ґрунті людиномірного, особистісного підходу.

Ключові слова: вища освіта; цінності освіти; людиномірність; складність; стратегії розвитку освіти; світоглядне знання; створювальне знання.

Постановка проблеми. Сучасна доба в історії людства виступає доленосною одразу в декількох аспектах. Глобальні кризи сьогодення, зокрема пов'язані з загрозою екологічної катастрофи як наслідком руйнівного антропогенного впливу на природний світ, змушують людство замислитися над необхідністю змінити свою поведінку, спосіб мислення, а певною мірою й власну систему цінностей. Буття людини в умовах сьогоденної техногенної цивілізації відрізняється від її існування протягом минулих століть і навіть десятиліть рисою, що отримала в сучасних дослідженнях у галузі синергетики назву «складності» і навіть «складнісності» [8], в сенсі принципової неможливості редукції характеристик обставин буття навколишнього світу до простих, традиційних понять і категорій. Принципова нелінійність розвитку природи та суспільства обертається його непередбачуваністю, непрогнозованістю – тобто, невідповідністю майбутнього очікуваним і звичним уявленням людства.

За таких обставин особливого значення набуває освіта як фактор формування людської особистості, здатної жити та працювати в умовах «складнісного», нелінійного й непередбачуваного світу, – і насамперед освіти вищої, аналіз і артикуляція цінностей та формування стратегій розвитку якої для XXI століття становить собою одне із найбільш актуальних і масштабних питань філософської думки сьогодення.

Мета роботи. Дану статтю присвячено спробі філософського осмислення проблем вищої освіти сьогодення, її цінностей та ідеалів, і окреслення основних стратегій її розвитку в XXI ст., пов'язаних із необхідністю формування нового типу людської особистості, здатної жити та діяти в умовах

складності та непередбачуваності, – зокрема, розгляду якісного нового типу знання, що виступає запорукою формування освіченої особистості у сьогоденному закладі вищої освіти. Завдання, наявність і послідовність розв'язання яких обумовлено поставленою метою, полягають у формулюванні заявленої проблеми, розгляді наявних спроб її вирішення у вітчизняній та зарубіжній філософських традиціях, в аналізі основних рис сучасного знання, в осмисленні феномена людиномірності та розгляді міри застосовуваності його до сфери вищої освіти, а також у підведенні підсумків щодо методичних рекомендацій і напрямів подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу. На мій погляд, окреслена у вступі проблема у вимірі сучасної вищої освіти полягає насамперед у тому, що наявні стратегії її розвитку характеризуються надмірним механістичним підходом до освітнього процесу, акцентуванням прикладних «професійних компетенцій» і вихолощенням світоглядної серцевини, *ідеалу Людини Освіченої*, що був заданий ще класичними взірцями європейського університету та ідеями Просвітництва [6]. Можна висунути в якості робочої гіпотези те твердження, що за сучасної екологічної, соціальної та політичної ситуації, яка визначається принциповою складністю та непередбачуваністю, не набір компетенцій визначає професійний рівень випускника та фахівця, а загальна його *компетентність*, стан розвитку його особистості, громадянської, наукової та загальнолюдської *культури*. Формування такої компетентності та загалом забезпечення здійснення стійкого суспільства вимагає акцентування на цілісному розвитку людини, на ціннісних аспектах процесу освіти, на можливості Нового Просвітництва, – інакше вища освіта перетворюється на

царину методики без методології та засобів без цілей, а це у свою чергу сприяє подальшій дегуманізації суспільства ризику та неврівноваженості (всупереч настанові на стійкий розвиток людської цивілізації).

Аналіз сучасної світової літератури, присвяченої філософським і світоглядним проблемам розвитку вищої освіти у XXI ст., її відповідністю настановам формування культури стійкого розвитку, демонструє, що сьогоднішні дослідники приходять до приблизно аналогічних висновків. Зокрема, Керрі Шепард з новозеландського Університету Отаго, який присвятив свою книгу проблемі вищої освіти для стійкого розвитку, стверджує, що подібна освіта має включати до себе також і сферу емоцій та цінностей, на відміну від суто когнітивного навчання, що стосується лише раціональних знань. Є багато викладачів, «які стверджують, що відсторонені від турботи про стійкість і все ж таки продовжують викладати традиційні бізнес-розвідки, суспільні науки або, певною мірою, фізику, ніби знання в цих дисциплінах певним чином вільні від цінностей і незалежні від людського світу навколо них» [11, р.37]. Подібна думка висловлюється й у нещодавній доповіді Римського клубу, зокрема, в тому розділі цього документа, який стосується «освіти для стійкої (sustainable) цивілізації». Речники цієї поважної міжнародної організації констатують, що зазначені освітні цілі «потребують принципового зсуву – від навчання запам'ятовування та розуміння – до навчання тому, як мислити по-новому, системним чином. Справжньою задачею є розвиток у всіх учнів здатності до вирішення проблем, а також і критичного, незалежного та оригінального мислення. Освіта, яка зосереджена виключно на розумі, більше вже не є достатньою» [13, р.196].

Варто відзначити, що подібні ідеї не є чимось абсолютно новим ані для вітчизняної вищої освіти, ані для філософської думки в цілому: скоріше, їх можна розглядати як відгомони всієї класичної культурної традиції, що базується на ідеях Просвітництва, – і відображення такого ідеалу освіти, як становлення гармонійної людської особистості та її всебічного розвитку. Зокрема, думка про важливість емоційного аспекту людського буття навіть у суто наукових справах, про його невід'ємність від раціональної сфери є характерною для представників Київської школи філософії. Вводячи людські почуття в категоріальну структуру наукового світогляду, вітчизняні мислителі, починаючи з П.В. Копніна та В.І. Шинкарука, підкреслювали особливо людський, культурний спосіб сприйняття світу: не як даного, не як наявного буття, але як буття в часі, як сприйняття світу можливостей – і, насамперед, можливостей, втрачених у світі минулого, і можливостей, передбачуваних і бажаних у світі майбутнього. Один із провідних українських естетиків минулого століття А.С. Канарський говорив у цьому плані про безглуздість поклоніння одному лише сьогоднішньому як застиглому стану, – поклоніння, що настільки очевидно превалює в багатьох популярних філософських течіях XX століття. Уявлення людини про майбутній, потенційний, ідеальний світ є переживанням

можливостей і конструюванням на їхній основі образу майбутнього буття – як предмета надії, що поєднає в собі знання та віру.

Поняття віри вводить П. В. Копніним навіть до теорії пізнання – справа для академічної філософії середини XX століття світового рівня нечувана, якщо тільки не згадувати традиції класичного українського та руського стилю філософування! – як необхідна для людини переконаність в істинності знання та правильності практичної дії: без перетворення ідеї на особистісне переконання неможлива практична реалізація теоретичних ідей, а тому неможливо й власне пізнання у повному сенсі цього слова, як таке, що ґрунтується на взаємопереході об'єктивного знання та суб'єктивної впевненості. Віра – це установка на сприйняття уявленого та бажаного як дійсного. Вона, як пояснює В.І. Шинкарук, генетично пов'язана із цілепокладаючою творчою діяльністю, містить у собі бачення та передбачення майбутнього, однак як припущення, – припущення, разом із тим, не в сенсі прекраснодушного побажання, але в якості фундаменту та ідеальної схеми людської практики, спрямованої на реалізацію передбачуваних (і бажаних) можливостей світу майбутнього.

Примітно, що в цій обставині П.В. Копнін убаचाє тенденції, які зближують науку з мистецтвом: «відображення прекрасного» настільки ж беззмістовне, як і натуралістичне копіювання в позитивістським чином витлумаченому науковому пізнанні, будучи позбавлене ідеї як свого «людинорізного» стрижня. «Ані істина наукової теорії, ані правда художнього образу не можуть існувати без об'єктивності змісту. Але як можна говорити про об'єктивність того, що по суті є суб'єктивним – пристрасть, почуття, бажання людини? Об'єктивність поведінки людини, її почуттів, прагнень, волі визначається через результати тієї практичної діяльності, до якої вони її спонукають. У них об'єктивуються не тільки теоретичні ідеї, але й емоції, почуття, бажання й т. п. людини» [4, с.266].

Звісно, наведені думки, при всій їх цікавості, відносяться до третьої чверті XX ст., що характеризувалася значним світоглядним оптимізмом і вірою в ефективність і виключну позитивність науково-технічного прогресу людства, – і сьогодні вони можуть виглядати дещо сумнівними та застарілими. Перш за все – в плані акцентування уваги на людській діяльності: очевидно, що в такому випадку не залишається місця екологічному аспекту проблеми, що натякає на тій обставині, що найкращі наміри можуть приводити до зовсім інших результатів, аніж ті, що були бажаними й уявленими людиною. Втім, подібне застереження при всій його значущості аж ніяк не заперечує власне ідеї «людського» виміру, – навпаки: об'єктивування не лише теоретичних знань, але й емоційної сторони екзистенції розкриває перед нами якісно новий аспект і самого знання. Замість суто теоретичного, наукового, яким воно виступало протягом минулих десятиліть, знання постає сьогодні перед нами знанням світоглядним, таким, що поєднає в собі філософський та науковий виміри. Філософське знання за своєю суттю є особистісним,

таким, що апелює не лише до раціональності, а й до вольової, до емоційної сфери особистості людини. Філософія як «любов до мудрості» – це знання у формі любові: воно передбачає не просто любов до знання, але і небайдуже ставлення до предмету цього знання. Про це стверджує й концепція постнекласичної науки: знання сьогодні набуває рис світоглядного, стає етично та ціннісно насиченим.

Водночас саме завдяки такій насиченості перед нами проглядає й зазначена вже проблема непередбачуваності – можливості людської діяльності призводити до небажаних наслідків, зокрема до екологічної кризи, що заперечує світоглядний оптимізм ХХ ст. і активізм «діяльнісного» підходу, притаманного в тому числі й українській філософській думці, при всьому її гуманістичному пафосі. Справа в тому, що будь-яке знання сьогодні, як ніколи раніше, проявляє себе як проблематичне, неповне, неостаточне: відповідно до такої класичної складової наукового етосу, як організований скептицизм, сучасна людина має завжди сумніватися у своєму знанні – і бути готовою до того, що те, що вона створить на основі такого знання, може виявитися не тим, що їй здавалося. Інакше кажучи, в ситуації нелінійності та невизначеності найбільш доречною стратегією дії має виступати мінімізація ризиків, тобто слідування принципу «Не нашкодь!». Скажімо, вчені не можуть упевнено й однозначно стверджувати про те, що глобальне потепління має антропогенну природу, оскільки в історії нашої планети зміни клімату, іноді досить радикальні, відбувалися й за мільйони років до появи людини, – але свою поведінку ми все ж таки маємо налаштовувати, виходячи з припущення про те, що саме розвиток «брудних» технологій є причиною екологічної кризи та невідворотних змін у навколишньому світі.

Звичайно, що для цього потрібний певний зсув у мисленні, навіть свого роду світоглядно-освітня революція: усвідомлення, навіть відчуження якісного нового ставлення до навколишнього світу. Яскравий приклад у цьому плані – розвиток сучасних інформаційних технологій, який поки що базується в деяких своїх рисах на старій лінійній парадигмі доби Модерну, на парадигмі надмірної світоглядної самовпевненості. Зокрема, Джозеф Вейценбаум, один із батьків інформатики та теорії штучного інтелекту, в шістдесяті роки ХХ століття із подивом спостерігав таке явище, як народження субкультури комп'ютерних хакерів. Він писав, що вони створюють свій штучний світ – і впевнені в тому, що цей світ повністю слухняний щодо їх волі. Скажімо, інженер, зазначав Вейценбаум, може припустити, що в світі існує щось невідоме йому, а ось програміст цього допустити не може у принципі [12, р.161].

Ця обставина демонструє, що характер людської креативної діяльності визначається не стільки нашим наявним знанням і навіть не нашою любов'ю до світу, а й нашим усвідомленням того, скільки і що ми ще не знаємо. Це чудово розумів ще Сократ, але в сучасному світі це розуміють далеко не всі. Ілюзія всезнання, що виникла й розповсюдилася в тому числі й завдяки доступу до мережі Інтернет та до «Вікіпедії» й подібних

їй відкритих інформаційних ресурсів, заважає сприймати таке наявне знання як принципово спростовуване та завідомо неповне.

У сфері вищої освіти подібна ситуація у світі обертається усвідомленням того, що в нас сьогодні не просто відсутнє готове знання, але його й не може існувати у принципі. Світ змінюється вкрай швидко, а тому жодних «гарантованих» знань ми студентам дати не можемо. Ми можемо лише навчити їх породжувати знання: одеські дослідники нещодавно запропонували з цього приводу вельми цікаву концепцію «створювального знання», закликану дати позначення цей новітній феномен [1-2]. Така концепція, на мій погляд, як раз і акцентує увагу на не «готовому» характері знання, а на його здатності породжувати нове, – це *originative, generative knowledge*, тобто, власне, здатність, вміння мислити творчим чином. Готових формул, принципів, методів немає, вони залишилися в класичній добі Модерну з її лінійністю та прогнозованістю. Сучасний студент тільки може навчитися створювати своє власне знання, за допомогою певних особистісних установок.

Загалом, в такій ситуації набуває особливого значення людська особистість, її *загальна культура* – на протигагу простій обізнаності у певній галузі (компетенції), на розвиток якої й спрямована ще великою мірою сьогоденна вища освіта. Втім, такої обізнаності вочевидь недостатньо – так само, як недостатньо для успішної діяльності у будь-якій сфері наслідування наявним інструкціям: по-перше, у таких інструкціях відсутні описи непередбачуваних ситуацій, а по-друге, вони самі й можуть бути якщо не відсутніми, то неповними і суперечливими по відношенню до складних («складнісних») ситуацій, – і вибір дії в будь-якому разі залежить від «людського фактору». В якості показового, хоч і сумного прикладу варто пригадати аварію на Чорнобильській АЕС, щодо якої і тридцять із гаком років потому не можна вказати ані однозначні причини, ані окремих винуватців: адже, як доречно було сформульовано ще 1986 року в доповіді Міжнародної агенції з атомної енергії, першопричиною катастрофи виявився малоймовірний збіг порушень порядку та режиму експлуатації, а зробити висновок про помилковість або ж правомірність дій персоналу в такій непередбачуваній ситуації неможливо з огляду на суперечливість вимог регламенту з експлуатації реактору даного типу. Найбільш вдало, на мій погляд, загальну картину факторів, що призвели до аварії, окреслив академік В.О. Легасов: реактори типу РБМК-1000 були історично першими, введеними в дію у сфері атомної енергетики, коли вимоги й інструкції щодо безпеки були ще майже відсутніми, проте з огляду на військове походження ядерної технології в цілому персонал АЕС, звичний до роботи в ситуації постійних ризиків і експериментів, був надзвичайно високо не просто кваліфікованим, але й обережним і дисциплінованим. З роками негласні вимоги щодо суворості процедур обслуговування реакторів пом'якшилися, оскільки нові покоління інженерів, незважаючи на всю свою професійну компетенцію, *некри-*

тично ставилися до апаратів, які вони обслуговували, і до систем безпеки при їх експлуатації [5]. Мова йде, власне, про те, що для запобігання аварій головним виявляється, як це не дивно, не компетенція в окремій сфері й не вміння слідувати інструкціям (відсутнім або суперечливим), скільки *загальна культура* особистості, в тому числі й *культура безпеки*.

Ця теза добре пасує й до концепцій класичної думки в галузі філософії освіти, що сьогодні є актуальними як ніколи раніше: зокрема, варто згадати ідеї Хосе Ортегі-і-Гаскета, який визначав місію європейського університету як таку, що полягає у навчанні студента бути культурною людиною, надаючи йому або їй не набір готових знань, а культуру як життєву систему ідей тієї епохи, «el system vital de las ideas en cada tiempo» [10, p.322], оскільки лише ця система може бути ґрунтом для формування будь-яких професійних компетенцій. Останні, взяті самостійно, в ізольованій формі, становлять собою відчужену повноту людських якостей, їх розкол на окремі, не пов'язані між собою «одномірності» (Герберт Маркузе) людської особистості, демонструючи тим самим своєрідну фрагментацію та розпад, і, отже, самознищення людини як цілісності. Саме ця логіка була і є домінуючою у парадигмі освіти як за доби Модерну, так і сьогодні, коли вона передбачає акцентування уваги на підготовці все тих самих «професійних компетенцій», які мало стосуються загальної культури особистості. І тому, на думку іспанського філософа, це можна було б визначити як головну проблему системи вищої освіти ХХ століття:

El carácter catastrófico de la situación presente europea se debe a que el inglés medio, el francés medio, el alemán medio son *incultos*, no poseen el sistema vital de ideas sobre el mundo y el hombre correspondientes al tiempo. Ese personaje medio es el *nuevo bárbaro, retrasado con respecto a su época, arcaico y primitivo* en comparación con la terrible actualidad y fecha de sus problemas. Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también el ingeniero, el médico, el abogado, el científico [10, p.322].

Можливо, таке позначення середньостатистичного випускника європейського університету ХХ століття як «нового варвара», який володіє всіма навичками, необхідними для успішної професійної діяльності, але не має загальної культури та світоглядного підґрунтя, може здатися деяким перебільшенням. Але мова йде, власне, про те, що повнота і сукупність людських якостей в особистості проявляється не тільки і не стільки в результаті формування її як професійного лікаря, психолога, юриста, фізика тощо, а як результат її становлення як високоосвіченої, висококультурної особистості і громадянина.

Цей факт вимагає переоцінки ролі філософії та гуманітарних наук у вищій школі. Ідея «двох культур», яка була досить популярною в середині минулого століття, – тобто ідея того, що природознавство становить свою власну, особливу культуру, додаткову (або навіть протилежну) щодо культури «гуманітарних наук», – ця ідея використовується для сприйняття цих двох «різновидів» культури як принципово альтернативних.

І це означає, що вченому, який займається, скажімо, фізикою, потрібно вивчати закони Ньютона, але нібито зовсім не потрібно вивчати історію Стародавньої Греції, – а отже, немає потреби й витратити час і енергію студента-фізика на вивчення дисциплін гуманітарних наук або філософії.

Однак варто нагадати собі, що всі великі вчені-природознавці від Ньютона до Ейнштейна здобули саме класичну університетську освіту, а виведення гуманітарних наук із найновішої програми виховання «професійних компетенцій» в будь-якій сфері людської діяльності здатне лише обернутися на шкоду тій чи іншій діяльності. Як стверджував відомий російський педагог Олександр Запесоцький, внаслідок такого виведення вища освіта втрачає свою фундаментальну природу, яка раніше використовувалася для того, щоби дати можливість студентам формувати цілісний і систематичний світогляд, орієнтуючись на основні та узагальнюючі теорії: коли фундаментальні поняття виключаються з навчальних планів, а професійне навчання відокремлюється від набуття моральних орієнтирів, то й «університети випускають у доросле життя морально нестандартних та соціально безвідповідальних осіб, які легко знаходять виправдання будь-яких дій, пов'язаних з отриманням миттєвого прибутку» [3, с.27].

Звичайно, неможливо заперечувати важливість здобуття випускниками вищих навчальних закладів професійних знань і навичок, які є необхідними для пошуку роботи після отримання університетського ступеня, – але формування в них згаданого інтегрального світогляду, моральних настанов та всього, що може бути включено до поняття вищої освіти та культури, є не менш значущим, у тому числі й для суто професійної діяльності. Саме філософія, як *мистецтво продукування смислів*, виступає чи не найважливішою запорукою успішного формування повномірної особистості випускника вищого навчального закладу, здатного осмислювати й опрацьовувати нові, незвичні речі та явища, – інакше кажучи, мислити творчо та критично.

Проблема цих останніх аспектів освіти полягає в тому, що їх наявність важко перевірити, вони не підлягають однозначній оцінці з точки зору їх «якості», а також чіткому опису у вигляді контракту при замовленні певних «освітніх послуг» – і тому вони першими вилучаються з навчальних програм у ході переходу до того, що прагматично йменується «орієнтацією на результат», але насправді може виступити лише прагненням до тієї ж миттєвої вигоди – за рахунок нехтування майбутнім (у тому числі й у сенсі факторів, що сприяють екологічній катастрофі чи глобальному потеплінню, а також і іншими довгостроковими наслідками будь-яких помилкових дій в умовах складності, подібних до чорнобильської аварії).

Аби підсумувати все зазначене, можна стверджувати, що вирішенням окресленої проблеми визначення стратегій розвитку вищої освіти, як такої, що ставить перед собою мету формування повномірної людської особистості, здатне виступати звернення до концепту людиномірності, сформульованого у вітчизняній думці в якості характеристики сучасного типу наукової

раціональності [5]. Даний концепт містить три аспекти свого розуміння. Людиномірність виступає, по-перше, як «людиносумірність» в сенсі позначення властивості людини сприймати події світу в обрії власного набору смислів і цінностей: статус людини як творця смислового образу природного світу є вираженням екологічності сучасної науки, як пізнання природи в якості близького і сумірного людині предмета прикладання вищих людських почуттів, тобто як предмета небайдужого ставлення людини. Повномірна людина не зводиться до своєї іпостасі фахівця, як і до будь-якої зі своїх сингулярних ідентичностей (у формі національній, мовній, родинній, громадянській тощо), а потому й володіє широким колом інтересів і ціннісних орієнтацій, які уможливають далекосяжність питань, які вона здатна розглядати.

По-друге, окремим аспектом людиномірності сучасного знання виступає «людиновимірність» як установка на включення до статусу суб'єкта пізнання всієї повноти людських якостей; проліферація особистісних ідентичностей та інтересів людини сприяє й ефективності її діяльності у будь-якій галузі [9]. Цей аспект людиномірності має свій особливий прояв в ієрархічному характері функціонування людських цінностей в її діяльності: людиновимірність означає, що засадничою виступає орієнтація на універсальність ідеалів істини та гуманізму на протизагнаних переслідуванню партикулярних інтересів окремих соціальних груп, – інакше кажучи, це є й утіленням означеного вище принципу мінімізації ризиків і можливої шкоди.

Визнання людської особистості в якості суб'єкта покладання цінностей становить собою третій аспект людиномірності, який характеризує визнання всієї повноти відповідальності та суб'єктності окремої особистості. Ідея демократії як реалізації постулату суспільно-політичної автономності особистості тут є невіддільною від ідеї гуманізму, ідеї загального звільнення людини від влади традиції та авторитету, виступаючи закономірним наслідком філософського заклику, вираженого у відомих словах І. Канта про мужність користуватися своїм власним розумом. Як відомо, за логікою Просвітництва, такою мужністю має бути за визначенням наділена кожна людина без винятку, звільняючись у ході свого особистісного розвитку й освічення від влади традиції і авторитетів і навчаючись замислюватися над справою керування собою, своїм життям і життям свого суспільства, не прагнучи до відчуження цієї своєї природної здатності на користь королів, президентів чи будь-кого іншого. Якщо прикладати дану концепцію до сфери освіти, це означає орієнтацію вищої освіти на врахування індивідуальності кожного студента, визнання в ньому чи в ній повноправного суб'єкта – а не об'єкта – освітнього процесу, – тобто, знову ж таки, виховання й актуалізацію передусім *особистості* як того в людині, що може бути лише метою, а не засобом. Подібний підхід корелює й із такими фундаментальними настановами сучасного суспільного та політичного життя, як децентралізація, локалізація й передусім докорінна демократизація.

Висновки. В якості висновку можна зазначити, що сучасна вища освіта має прагнути надати студентам не набір знань, і навіть не стільки здатність породжувати нові знання, скільки здатність формувати набори смислів, які допоможуть нам визначити сферу нашого незнання. Такий горизонт незнання і дає можливість не просто творчого, а й критичного знання в ситуації складності та «складнісності». У цьому виражається ще й екологічний момент: я повинен розуміти, що те, що я створю, може бути шкідливо для світу в цілому.

Саме освіта, що орієнтована на людиномірність, здатна виступати підґрунтям для формування нової культури, формування критичного мислення, формування вміння боротися з будь-якими сюрпризами сталого і складного майбутнього світу. Оскільки будь-які готові моделі поведінки, ефективні за будь-яких обставин, і навіть безсумнівні знання та навички, на ефективність яких була орієнтована стара система освіти доби Модерну, втрачають свій сенс за доби сьогодення, то й основною цінністю та ціллю освіти може бути лише формування культурної людини, яка володіє значною сукупністю смислів, а отже, здатна мати справу з ситуаціями невизначеності та непередбаченості. Саме загальний рівень розвитку особистості, досягнутий освоєнням філософії та гуманітарних дисциплін, служить основою та гарантією компетенції людини майже в будь-якій сфері життєдіяльності, підґрунтям для отримання будь-яких конкретних знань і навичок, здатності засвоювати інформацію та перетворювати її на особисті знання.

В ракурсі окремих методичних рекомендацій це означає, що навчальні плани та інша методика навчання не можуть бути предметом стандартизації, але вимагають урахування особливостей кожної особистості студента та напряму його навчання. Більш практичне формулювання шляхів застосування особистісного, людино-мірного підходу у вищій освіті має становити предмет подальших розвідок із зазначеної проблематики.

Література

1. Доннікова І.А. Створювальне знання як концепт / Створювальне знання: теоретико-методологічні та практичні аспекти / Матеріали 2-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта», 14 червня 2019 р. – Одеса : НГУ «ОМА», 2019. – С. 13-15.
2. Доннікова І.А. Створювальне знання: мультидисциплінарність, інновація, самоосвіта / І.А. Доннікова, Н.В. Кривцова // Матеріали IV Міжнародної наукової конференції студентів, молодих вчених та науковців «Методологія та технологія сучасного філософського пізнання» (Одеса, 25–26 травня 2018 р.). – Одеса : НГУ «ОМА», 2018. – С. 98-100.
3. Запесоцький А.С. Філософія образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 24-35.
4. Копнин Л.В. Введение в марксистскую гносеологию. – К. : Наукова думка, 1966. – 290 с.
5. Легосов В.А. Об аварии на Чернобыльской АЭС. – [1988]. – URL: http://samlib.ru/p/panchenko_g/kassetylegasoowa.shtml.
6. Мєлков Ю.О. Ідеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей // Філософія освіти. – 2012. – №1–2. – С. 211-222.
7. Мєлков Ю.А. Человечность постнеклассической науки. – К. : ПАРАПААН, 2014. – 254 с.

8. Свирский Я.М. Инновация и сложностное мышление // Синергетическая парадигма: Синергетика инновационной сложности / Отв. ред. В.И. Аршинов. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – С. 300-312.

9. Mielkov Yu. Human Personality in the Complex World: Pluralism of Identities and the Problem of World-Attitude // *Likars'ka Sprava*. – 2017. – Iss. 7 (1144). – P. 168-174.

10. Ortega y Gasset J. Misión de la universidad // J. Ortega y Gasset. *Obras Completas*. – Madrid: Revista de Occidente, 1966. – T. IV. – P. 311-353.

11. Shephard, K. *Higher Education for Sustainable Development*. – Basingstoke: Palgrave; Macmillan, 2015 – 131 p.

12. Weizenbaum J. *Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation*. – N. Y.; San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1976. – 300 p.

13. Weizsäcker E. *Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome* / E. Weizsäcker, A. Wijkman. – N. Y.: Springer Verlag, 2018. – 220 p.

References

1. Donnikova I. *Generative Knowledge as a Concept (In Ukrainian) // Generative Knowledge: Theoretical-Methodological and Practical Aspects: Proceedings of the 2nd 'round table' "Generative Knowledge: humanism, innovation, self-education", June 14th, 2019. – Odessa: NU OMA, 2019, – P. 13-15.*

2. Donnikova, I., Kravtsova, N. *Generative Knowledge: multidisciplinary, innovation, self-education (In Ukrainian) // Proceedings of the 4th International Conference of Students and Young Scientists "Methodology and Technology of Contemporary Philosophical Cognition", May 25th – 26th, 2018. – Odessa: NU OMA, 2018. – P. 98-100.*

3. Zapesotskiy A. *Philosophy of Education and the Problems of the Contemporary Reforms (In Russian) // Voprosy Filosofii*. – 2013. – Iss. 1. – P. 24-35.

4. Kopnin P.V. *Introduction to Marxist Epistemology (In Russian)*. – Kiev: Naukova Dumka, 1966. – 290 p.

5. Legasov V.A. *On the Disaster at the Chernobyl Nuclear Power Plant (1988, In Russian)*. – URL: http://samlib.ru/p/panchenko_g/kassetylegasowa.shtml.

6. Mielkov Yu. O. *The Ideal and the Goal of Education within the Hierarchy of Cultural Values (In Ukrainian) // Philosophy of Education*. – 2012. – Iss. 1-2. – P. 211-222.

7. Mielkov Yu.A. *Human-Dimensionality of Post-non-classical Science (In Russian)*. – Kiev: Parapan, 2014. – 254 p.

8. Svirskiy Ya. *Innovation and Complex Thinking (In Russian) // Synergetic Paradigm: Synergetics of Innovational Complexity / Ed. by V. Arshinov. – Moscow: Progress-Traditia, 2011. – P. 300-312.*

9. Mielkov Yu.A. *Human Personality in the Complex World: Pluralism of Identities and the Problem of World-Attitude // Likars'ka Sprava*. – 2017. – Iss. 7 (1144). – P. 168-174.

10. Ortega y Gasset J. Misión de la universidad // J. Ortega y Gasset. *Obras Completas*. – Madrid: Revista de Occidente, 1966. – T. IV. – P. 311-353.

11. Shephard, K. *Higher Education for Sustainable Development*. – Basingstoke: Palgrave; Macmillan, 2015 – 131 p.

12. Weizenbaum J. *Computer Power and Human Reason: From Judgment to Calculation*. – N. Y.; San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1976. – 300 p.

13. Weizsäcker E. *Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome* / E. Weizsäcker, A. Wijkman. – N. Y.: Springer Verlag, 2018. – 220 p.

Melkov Yu.O.,

Doctor of Philosophical Sciences, leading research fellow,

Institute of Higher Education of Nacional Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, uka7777@gmail.com

Ukraine, Kiev

HUMAN DIMENSION OF THE CONTEMPORARY KNOWLEDGE AND THE VALUES OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the philosophical investigation of axiological problems of higher education of the present day and to outlining the basic strategies of its development in the 21st c., related to the task of forming a new type of human personality, capable of living and acting under the conditions of complexity and unpredictability of the world. The work substantiates the specificity of contemporary knowledge, which consists in the fundamental absence of ready-made formulas and instructions for effective imitation; accordingly, the purpose of higher education today is not to provide students with a certain amount of knowledge, but to form critical, independent and original thinking in them. It is demonstrated that this formulation of the question corresponds to the national Ukrainian traditions of philosophical thought with its inherent humanism and orientation on accounting the fullness of the qualities of human personality. The article substantiates that the level of the general culture of a person, mastering the ability to think creatively about phenomena and things, in particular the newest and the unpredictable, is the key to successful human life in the world of the 21st century and this it should serve as a major value while outlining of the development of higher education on the basis of human-dimensional, personal approach. It is the general level of personality development, achieved in particular through the studying of philosophy and humanities, that serves as the basis and guarantee of human competence in almost every sphere of life, the basis for obtaining any specific knowledge and skills, the ability to absorb the information into personal knowledge.

Key words: higher education; values of education; human-dimensionality; complexity; strategies for the education development; Weltanschauung knowledge; generative knowledge.