

Світлана Ганаба

## “ЛЮДИНОВИМІРНИЙ” ХАРАКТЕР ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПТУ СКЛАДНОСТІ

*У статті розглядаються можливості методологічного потенціалу концепту складності щодо модернізації сфери освіти, яка б враховувала складність як суспільства, так і світу людини. Наголошується, що одним із орієнтирів освіти інформаційної доби є акцентуація на вільному розвитку особистості, створенні умов для її творчої самореалізації.*

**Ключові слова:** концепт складності, особистість, творчість, людина складна, сфера освіти.

### **S. Ganaba. “Homomeasuring” character of education in the context of conception of complexity**

*The article deals with the possibilities of methodological potential of conception of complexity concerning to the modernization of educational sphere which considers the complexity of society and the human world as well. It is emphasized that the accentualization on free development of the personality, creative self-realization is one of the educational bearings of informational epoch.*

**Keywords:** conception of complexity, personality, creativity, Homo Complexus, educational sphere.

### **С. Ганаба. “Человекоизмеримый” характер образования в контексте концепта сложности**

*В статье рассматриваются возможности методологического потенциала концепта сложности относительно модернизации сферы образования, которая бы учитывала сложность как общества, так и человеческого мира. Подчеркивается, что одним из ориентир овобразования инфор- мационной эры является акцентация на свободном развитии личности, создании условий ее творческой самореализации.*

**Ключевые слова:** концепт сложности, личность, творче- ство, человексложный, сфера образования.

Початок ХХІ століття дослідники окреслюють як ситуацію культурного та цивілізаційного переходу, що зумовлена зміщен-

ням акцентів з норм та цінностей індустріального суспільства на інформаційне, основним ресурсом якого є знання та освітній капітал. Усі аспекти сучасного людського життя та діяльності пронизані інформацією, під впливом якої створюються нові соціальні структури, виникає новий спосіб розвитку людської цивілізації – інформаціоналізм (М. Кастельс). “В епоху телекомунікацій, потужних потоків інформації, Інтернету ми переповнені відомостями про складність світу, численні інформаційні відомості, що надходять про світ, переважають нашу здатність їх осмислення”, – пише Е. Морен [6, с. 55-56]. Зростання обсягу інформації породжує фрагментарність світосприйняття та світорозуміння і, як наслідок, кризу самоідентифікації людини, напруженість у міжнаціональних та міжконфесійних взаєминах, у її стосунках з природою, соціумом тощо.

У такі періоди суспільного поступу руйнується викристалізована “органічна цілісність епохи” (М. Бердяєв), а людське життя та свідомість перебувають у “граничній ситуації” (К. Ясперс), яка нищить звичний “грунт” людського існування та жорстко впливає на світовідчуття особи.

В умовах інформаціонально-комунікативного способу розвитку суспільства *HomoSapiens* опиняється і перебуває у просторі небезпеки, безпорядку та потенційних ризиків, з якими до сьогодні не зустрічався. Він стає заручником світу, який сам створив, щосекунди зустрічаючись з реаліями майбутнього та виявляючи недостатню здатність адаптуватися до швидкоплинного життя. Такі обставини спонукають до пошуків нових життєвих смислів, що покликані подолати всеохоплюючий стан ситуативної тривожності, задовольнити вітальні та духовні потреби людини, окреслити шляхи її самовираження та самовдосконалення, культивувати здатність збагнути та розкрити світ власної унікальності та духовно-культурної самобутності.

Сучасні суспільні екзистенції зумовлюють необхідність становлення людини нової формації, здатної до створення та сприйняття нового. Така людина відіграє провідну роль у розгортанні соціальних процесів. Вона уявляє, бачить, розуміє, сприймає світ не лінійно. Діяльність людини здобуває істотно нелінійний, інноваційно-циклічний характер. Змінюється її зміст: з діяльності активного суб’єкта епохи модерну, що цілеспрямовано й агресивно засвоює світ, вона спрямовує свою діяльність у напрямку до креативного комунікативного конструювання активних нелінійних се-

редовищ складних реальностей. Відбувається становлення нового типу людини – людини складної (*HomoComplexus*), якій властиві не лише нове мислення, але і нові відчуття, нова інтуїція, нові адекватні способи бачити самих себе та навколишній світ. Відтак, наявне різноманіття соціокультурних систем, на думку І. Предборської, у сучасному світі перестають сприйматися як певні етапи єдиного закономірного процесу сходження людства до вершини світлого майбутнього, а починають розумітися як реалізація багатоваріантності шляхів розвитку *HomoSapiens*. Дослідниця наголошує на тому, що не лише соціум, але й людина також все частіше розуміється як феномен багатомірний [9, с. 94].

Своє бачення людини як багатомірного, складного суб’єкта презентує Е. Морен. Дослідник звертає увагу на ту обставину, що пізнавальні парадигми, які спрощують, редукують світ людини до світу природи чи розглядають його лише як елемент соціуму заважають розумінню складності людської природи як подвійної єдності людського буття (одночасної приналежності людини до природи та відокремлення людини від світу природи). Людина за своєю природою є множинною єдністю та унікальною багатоманітністю, своєрідною “точкою голограми, яка несе у собі Космос” [6, с. 52]. “Нам належить також зрозуміти, що будь-яка людина, навіть найбільш пересічна, в найбільш банальних ситуаціях життя, творить у собі певний великий світ. Він несе у собі свою внутрішню множинність, свої віртуальні індивідуальності, нескінченість химерних персонажів, полі екзистенцію у реальному та мрійливому, у сні та наяву, у покорі та порушеннях, у явному та таємному... в своїх потаємних печерах та у своїх бездонних глибинах”, – пише Е. Морен [6, с. 52]. Однак складність, багатомірність людини, полягає не лише у сукупності фізичних, фізіологічних, психологічних, ментальних, емоціональних, інтелектуальних тощо характеристик, але і у визнанні між ними очевидного та прихованого взаємозв’язку. “Раціональна людина є також емоційною людиною, людиною міфу, безумства. Людина праці є також людиною гри. Емпірична людина є також людиною з уявою. Економічна людина є також людиною “споживання”...”, – стверджує дослідник [6, с. 52]. Тому набуття сучасною людиною сукупності раціонально-технічних знань ніякою мірою не знищило у ній чуттєвого, поетичного, міфічного, символічного тощо пізнання світу. Усе різноманіття людського єства та його проявів сплетено, зіткано у певну єдність, цілісність, що створює людську тканину,

становить світ людського буття, тобто є зв'язком між єдністю та множинністю. Такий погляд на людську сутність дозволяє Е. Морену кваліфікувати її як людину складну – HomoComplexus.

Такі складні утворення як суспільство та людина не лише за свідчують про свою багатомірність, багатоаспектність, багатогранність та множинність проявів, але й потребують освітньої моделі, яка б враховувала та визнавала складність як суспільства, так і світу людини. Навчально-пізнавальна діяльність покликана допомогти людині швидко адаптуватися до мінливостей сьогодення, навчитися вчитися, орієнтуватися серед великого обсягу інформації, і, водночас, не втратити зв'язок із традиціями, духовними надбаннями попередніх поколінь. Така людина, як HomoComplexus, має не лише вижити в умовах інформаційної епохи, але й своєю діяльністю, своїми ціннісними орієнтаціями та світоглядними орієнтирами сприяти сталому розвитку світової спільноти.

У світі, який постійно змінюється та ускладнюється, класична методологія освіти спричинила проблему повноцінної адаптації знань до реалій сучасності, оскільки зорієнтована на репродуктивне знання і зводиться до накопичення матеріалу. При чому це накопичення відбувається в межах незмінної системності, в якій кожна дисциплінарна структура замкнута на собі. Освітнє середовище постає жорстко структурованим простором, у якому використання джерел інформації має тенденцію звужуватися до інструкції, настанови, певного зразку, а методами, що переважають у засвоєнні навчального матеріалу – є зубріння та натаскування, контроль здобутих знань, як правило, репресивний. Цінність суб'єкта визначається певною сумою знань, навичок, здібностей в освоєнні навколишнього світу, а не його екзистенцією. За таких умов він виступає як “споживач”, а не “творець” знань. Ці обставини зумовлюють потребу переорієнтації навчального процесу зі світу науки на широкий світ культури, що сприяє формування “людини культурної” замість “людини знаючої”. У такій площині сфера освіти здатна запропонувати нові та продуктивні шляхи розвитку особистості та суспільства в умовах мінливого, сповненого ризиків світу. Вона не обмежуватиметься лише раціональним методом пізнання, оскільки включатиме у себе також ірраціональні, асоціативні, інтуїтивні тощо форми швидше проживання, а не знання істини. За таких умов освіта дозволяє звернутися до досвіду окремої особи, її системи цінностей, що презентують її внутрішній світ. Можливість “внутрішнього доступу” до іншої людини робить її

світ відкритим та засвідчує свободу у виборі засобів особистісного ставлення до інших і світу в цілому.

Одним із орієнтирів у створенні освітнього ресурсу інформаційної доби є акцентуація на вільному розвитку особистості, визнання самоцінності суб’єктів освітнього процесу, створення умов для творчої самореалізації особистості, на плеканні людського в людині. Адже наскільки розвинений в індивіді творчий первінь, настільки високим буде його рівень культури і здатності, зберігаючи свою ідентичність, адаптуватися у мультикультурному освітньому середовищі, збагачувати духовний та інтелектуальний потенціал суспільства.

Вирішальне значення набуває творче начало в людини, її інтелектуальний потенціал, комунікативна компетентність, духовно-моральні орієнтації тощо. Відтак, освіта орієнтується не стільки на інформаційні, наукові, ціннісні, нормативні, діяльнісні сторони особистості, але й на складові, які сфокусовані на пізнавальних, емоційних, психологічних можливостях індивідуальної, а не абстрактної людини.

Метою статті є акцентування уваги на людському вимірі освітнього ресурсу в контексті концепту складності.

Зміст поняття “складність” залишається поки що не визначеним. Він змінює своє смислове навантаження та значення залежно від зміни типів раціональності. Звертаючи увагу на цю обставину, Н. Кочубей виокремлює такі характеристики поняття – це, поперше, властивість об’єктів, що вивчаються, по-друге, характеристика сучасної науки, по-третє, якість мислення, яка переростає в складність як невід’ємну рису сучасних конвергентних NBIC (нано-біо-інфо-конго) технологій і практик [3, с. 9].

Складність постає способом не просто відкриття, але і створення реальності, способом побачити світ по-іншому й активно увійти в нього, розгледівши старі проблеми у новому світлі. Однією із перших наукових дисциплін, що звернулася до вивчення складності, була класична термодинаміка, яка досліджує системи, які складаються з великої кількості елементів. Сьогодні у світі поняття “складності” вивчають: школа І. Пригожина (у дослідженні складності виходить із неврівноваженої динаміки); школа Г. Хакена (виходить із дослідження інформації, що породжується самоорганізаційними процесами); школа С. Курдюмова (висловлює ідеї про інтеграцію частин у складне ціле як корегентний процес узгодження темпів існування різних структур) тощо. Загалом біля ви-

токів наукового напрямку були такі вчені, як А. Пуанкаре, Л. Онзагер, М. Ейген, Л. Мандельштам, Р. Тома, І. Пригожин, Г. Хакен та інші. Барвіста палітра концептуальних підходів щодо трактування сутності концепту складності та його методологічного потенціалу в освітній сфері представлені у працях Л. Бевзенко, Л. Горбунової, І. Добронравової, І. Єршової-Бабенко, А. Євдотюк, Н. Кочубей, В. Лутая, О. Робуль, І. Предборської, В. Шевченка тощо.

Засадами концепту “складності” є уявлення про багатовимірність майбутніх проявів буття, що визначає його особливу роль в осмисленні нелінійних ситуацій і виборі шляхів розвитку. На думку дослідників І. Пригожина та І. Стенгера, для характеристики нестійких, непередбачуваних систем недоцільно використовувати традиційні, детерміністські поняття причинності. “Причинність” поведінки та розвитку таких систем передбачити неможливо, оскільки величини, які характеризують систему, завдання початкового стану системи через певний часовий проміжок докорінного змінюються. Власне такі системи, які не підлягають опису у причинно-наслідкових категоріях, які є недостатніми для характеристики, і є складними [10, с. 81]. Розуміння системи як складного утворення можливо лише у контексті ймовірності, яка дозволяє розглянути “внутрішні”, тобто “істинні”, характерні їй випадковості. “Складність”, таким чином, є не “кількісним, а якісним” терміном, що характеризує стан системи: її внутрішню організацію і обставини, за яких ця система створюється”, – підкреслює І. Дубіна [2, с. 5].

Необхідно звернути увагу, що у природі, суспільстві не існує чіткого розмежування на прості та складні системи. Будь-яка система здатна бути простою і, водночас, набувати характеристик надзвичайно складної. Один і той самий об’єкт залежно від ситуації може виявляти передбачувану чи спонтанну, ймовірнісну поведінку. “...Категорії простого і складного не можна протиставляти одну іншій, позаяк в них відбиваються різні рівні осягнення світу людиною”, – зауважує Г. Рузавін [12, с. 114]. Вести мову про те, що система складна, можна лише у випадку, коли вона виявить себе як складна, відбудеться у своїй складності. Відповідно складність системи відбувається за її зміни, руху, динаміки тощо. Вона перебудовується, змінюється знову і знову, породжуючи нові сенси, відкриваючи при цьому нові грані складного світу.

Складні системи є відкритими, їх діяльність не може бути редукована до взаємодії частин, з яких ці системи складаються. Відкритість забезпечує буття складних систем. Як зазначає І. Пригожин,

саме відкритість систем є однією із суттєвих умов для виникнення самоорганізації: “Взаємодія системи із зовнішнім світом, її занурення в нерівноважені умови може стати вихідним пунктом для формування нових динамічних станів – дисипативних структур” [11, с. 198].

Свій підхід до розуміння відкритості як властивості складних систем висловлює Е. Морен. На думку дослідника, для складних систем є властивими і відкритість, і закритість. Ці стани обумовлюють один одного. Процес відкриття/закриття розуміється як нелінійний процес саморозвитку систем, у яких у відкритості приховується закритість (як певна межа) і навпаки. У такому єднанні альтернатив реалізується можливість самоорганізації системи як процесу самовпливу (рекурсивної петлі). “...Відкрита система відкрита, щоб відкритися, і вона знову і знову закриває себе, щоб себе відкривати. Закритість “відкритої системи”, – це замикання петлі на саму себе”, – констатує Е. Морен [7, с. 169]. Будь-яке складне явище, пізнання, мислення, на думку дослідника, містить у собі протиріччя, що не руйнують складне, а створюють його балансуєчи на межі хаосу.

Чи породжує складність певний хаос та невпорядкованість? Ні, оскільки твориться складна єдність іншого порядку. Єдність та різноманітність розуміються не як поняття, що конкурують, а як такі, що доповнюють одне одного, при цьому не позбавлені різноманітності та, можливо, і антагоністичності. На цих засадах Е. Морен пропонує таким чином розуміти складне: “Складність виникає в самій серцевині Єдиного одночасно як відносність, співвіднесеність, різноманітність, несхожість, двоїстість, двозначність, невизначеність, антагонізм, і в поєднанні цих понять, які є по відношенню одне до одного додатковими, конкуруючими та антагоністичними. Система – складне утворення, яке є дещо більшим, меншим, іншим порівняно з нею самою. Вона є одночасно і відкритою, і закритою. Не існує організації без анти організації. Не існує функції без дисфункції” [7, с. 183-184]. Складність виявляється, на думку дослідника, у єднанні єдиного та множинного. “Насправді, складність виявляється тоді, коли різноманітні елементи складають ціле, стають невід’ємними один від одного (як наприклад, економічне, політичне, соціологічне, психологічне, емоційне, психологічне) і коли існує взаємозалежний, інтерактивний і взаємно ретроактивна тканина між об’єктом пізнання і його контекстом, частинами та цілим і частинами між собою”, – пише Е. Морен [6, с. 38].



Такий контекст формує нові підходи до змісту, мети та способів трансляції знань. Варто зауважити, що концепція складності не відкидає основні принципи і закономірності освітнього процесу. Вона швидше розглядає його вузлові ідеї значно ширше і глибше, з позиції складноорганізованих систем, “доповнюючи” таким чином еволюцію розвитку освітнього процесу. Результати навчання, виховання і розвиток залежать від дії багатьох чинників, а тому зміна декількох чи навіть одного можуть суттєво вплинути на навчальний процес та його результати. Освітні процеси характеризуються своєю неповторністю, непередбачуваністю, відкритістю, що, своєю чергою, вимагає від педагога високого професіоналізму, гнучкої системи управління і наукової організації навчального процесу та також ймовірно-прогностичного підходу до педагогічних результатів навчання.

Концепція складності дозволяє виявити єдиний механізм еволюції систем різної природи, походження. Завдяки їй навколишній світ, людина, суспільство, культура, природа, Всесвіт тощо вивчаються не як окремі автономні частини, а як єдина цілісна глобальна самоорганізуюча система. У цьому плані вона виступає інтегруючим чинником природничого та гуманітарного знання, який дозволяє реалізувати міждисциплінарний підхід у вивченні складних об’єктів та процесів, забезпечити учасників освітньої взаємодії формування багатомірного та ймовірного їх бачення та розуміння. Таким чином, такий підхід у навчальному процесі надає можливість забезпечити інтегрований, узагальнено-науковий погляд на навколишній світ. Він дозволяє здійснити міжпредметні зв’язки та інтеграцію навчальних предметів за іншими принципами, а саме: вивчення чи дослідження явищ, предметів з єдиної методологічної позиції; виявлення їх загальних властивостей; формування багатомірного бачення властивостей об’єктів, які вивчаються. Відтак, інтегративна освіта є особистісно-зорієнтованою, вона дозволяє людині активно пізнавати світ цілісно, а не фрагментарно, сформувати інтелектуально розвинену, духовну особистість. “У фундаменті інтегративної освіти найбільш важливими є підходи, засоби й методи мислення та діяльності, а не завершені системи “знань про світ”, – вважає С. Клепко [5, с. 31]. Дослідник наголошує, що інтегративна освіта не може бути зведена лише до перетасовування колоди знань із монокурсів в інтегративні дисципліни: “Це не екстенсивне об’єднання різнорідних речей, а взаємодія принципу монізму й плюралізму, системності



та асистемності, логіки – інтуїції, точності – невизначеності, центричності – ацентричності, алгоритму – парадоксу, нарешті, монокультурності – полі культурності в здобуванні особистісного знання” [5, с. 31].

Як приклад може слугувати освітня технологія “Екологія і розвиток”, зміст якої ґрунтується на поєднанні знань навчальних дисциплін природничого та гуманітарного циклу, що презентують цілісну наукову картину природи, людей і суспільства. Така інтеграція у навчальному процесі відкриває шлях до гуманізації природничих знань та несе величезних розвиваючий потенціал. Автори технології зазначають, що “відповідно до принципу інтеграції необхідно досягати, щоб учні усвідомлювали світ не як набір формальних схем, які функціонують за чітко визначеними правилами, а як сукупність великої множини діалектично взаємопов’язаних процесів, що розвиваються і загасають згідно ймовірнісних законів” [13, с. 173]. Вони зазначають, що “принцип інтеграції суттєво виходить за межі ідеї між предметних зв’язків, оскільки вимагає “прив’язки” кожного навчального предмету до реалій навколишнього світу і тим самим протистоїть характерній для традиційної школи формалізації і схематизації навчальних предметів” [13, с. 173].

Людина живе повноцінним життям за умови, що вона включена у справжню пізнавально-практичну діяльність, у якій здатна використати як найбільш повно увесь спектр свого внутрішнього потенціалу, виявити багатогранність власної особистості тощо. Наразі реальний стан справ в освітній сфері засвідчує інше. Освітні навчальні плани передбачають засвоєння учнями/студентами майже усіх видів діяльності – пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, які спрямовані не лише на зміну навколишнього середовища, але й самої людини, її самовиховання та самоосвіти. Але справа полягає у тому, що види діяльності розпорозені у навчальних предметах та циклах. Так трудове навчання, яке передбачає формування навиків практично перетворювальної діяльності, зводиться зазвичай, до механічної, репродуктивної роботи та майже повністю є відсутньою у інших освітніх дисциплінах. Тобто усі види діяльності розподілені по “клітинках” навчального плану, предметів, розкладу занять тощо. “А композиції, об’єднання немає. Але у цьому випадку повноцінного життя дитини також бути не може”, – зауважує О. Новіков [8, с. 70].

Потребує контекстуального підходу, тобто розгляду її, насам-

перед, у контексті визначень сучасності як плинної цілісної складності у ситуації глобальних трансформацій і проблема “якості освіти”, якісної зміни дидактичних методів та прийомів трансляції знань, продукування оригінальних виховних ідей тощо. Орієнтиром у цьому випадку слугуватиме теорія ступенів навчання Грегори Бейтсона. Відповідно до неї первинним навчанням є трансляція певної суми знань, яка може бути відокремлена, записана, запроєктована і запланована, тобто цілком свідомо. Вторинне навчання, або навчання другого ступеню, може бути неусвідомленим, вкрай рідко відстежуваним самими його учасниками, і часто слабко пов’язаним із заявленою темою навчання. Саме у процесі вторинного навчання учні/студенти набувають навичок, що значно важливіші для їх майбутнього життя, ніж відібрані елементи наукових знань. У процесі навчання цей ступінь можна представити як “навчання вчитися”. Він є необхідним доповненням будь-якого первинного навчання, оскільки в його межах учасники освітньої взаємодії набувають умінь пошуку контексту інформації, вибудовування сенсів та формування завдань у певній перспективі, здатності орієнтуватися у різних ситуаціях соціуму тощо. Проте “вторинне навчання зберігає свою адаптивність цінність і забезпечує необхідні результати лише доти, доки зберігається стабільність того світу, щодо якого були здобуті навички мислення та пізнання”, – констатує Л. Горбунова [1, с. 16]. Аналізуючи концепцію Г. Бейтсона, дослідниця зазначає, що перші два ступені навчання відповідають еволюції природних ресурсів людини в умовах сталого розвитку і лише “навчання третього ступеня” передбачає формування нелінійного, можливісного мислення, що виходить за межі актуально-наявного через процес здобуття учнями навичок зміни варіантів мислення, які вони опанували в процесі вторинного навчання. Вони набувають додаткового творчого потенціалу й імпульсу конструювання, але вже в модальності можливого, а відтак, є затребуваним в умовах мінливого світу [2, с. 16]. У процесі “третинного навчання” учні/студенти набувають навичок зміни способу мислення, зміни набору варіантів вибудовування сенсів та завдань, якими вони оволоділи у процесі вторинного навчання. За таких умов в освіті актуалізується проблема пошуку нових стратегій мислення та моделей поведінки.

Нові підходи до освіти вимагають нових, таких, що відповідають рівню сьогодення, способів передачі і трансляції знань. Змінюються уявлення про методи пізнання знань. Метод розглядається вже

не як визначений “а ргіогі” шлях, а як прокладання цього шляху. З цього приводу Е. Морен підкреслює, що метод має формуватися, визначатися лише в процесі дослідження: “З самого початку слово “метод” означало “прокладання шляху”. Але тут ми трактуємо метод як просування вперед без дороги, прокладання дороги в процесі просування по ній” [7, с. 44]. Це не конкретна, а загальна програма дослідження і дій. Метод визначає лише магістральний напрямок пошуку. Метод, на думку дослідника, це те, що вчить нас навчатися. Оскільки не існує “дзеркального” відображення об’єктивного світу, то пізнання завжди є певною його конструкцією.

Таке розуміння методу пізнання певною мірою протистоїть уніфікованим способам здобуття та передачі знань, які зводяться до певної суми “технічних” рецептів, правил та приписів їх реалізації. Єдино вартісним визнається те знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, аналізу, нової інтерпретації, формування нової знанневої конфігурації. “Знання, що вважаються визначеними... – можуть бути відкинуті, зруйновані, перетворені у шум в результаті вторгнення нових знань”, – пише Е. Морен [7, с. 406].

Отже, модернізація освіти зумовлена необхідністю розробки механізмів адаптації особистості до швидко змінюваного світу, а також зростанням розбіжності між відносно сталими пізнавальними можливостями і світом, що все більш ускладнюється. Сучасність вимагає розгляду кожної проблеми у контексті, в масштабі всього світу. Пізнання світу як світу цілісного є одночасно інтелектуальною та життєвою необхідністю. Універсальна проблема яка стосується кожного, полягає у тому: як отримувати доступ до інформації та сформувати вміння систематизувати, упорядковувати в загальну картину інформаційні відомості, тим самим усвідомити та зрозуміти глибину світових проблем. Уміння організувати знання, робити їх затребуваними та ціннісними у величезному потоці інформації є одним із завдань сучасної освіти. Освіта має сприяти розвитку “загальної здібності мислення” (Е. Морен), що включає в себе вміння зрозуміти складність, багатовимірність і глобальні взаємини у світі. Відповідні методи та підходи у навчальній діяльності мають визнавати складність та багатовимірність як людини, так і суспільних процесів. Сучасні освітні підходи до організації освітнього процесу вимагають філософського узагальнення на міждисциплінарних засадах. За таких умов освітня сфера повернеться до розуміння людини як певної монади, що уявляється як єдність унікального та є підрунтям людської індивідуальності.

**Література:**

1. Горбунова Л. Возможна відповідь на виклик after-постмодерну / Л. Горбунова // Вища освіта України. – № 2. – 2003. – С. 46-51.
2. Дубина И. Н. К феноменальности творчества – через синергетическую сложность / И. Н. Дубина // Известия АГУ. – № 2. – 1997. – Барнаул, 1998. – С. 91-94.
3. Кочубей Н. В. Синергетические концепты и нелинейные контексты / Н. В. Кочубей. – Суми : Университетская книга, 2009. – 236 с.
4. Кочубей Н. В. Складність як концепт сучасного педагогічного дискурсу / Н. В. Кочубей // Освіта як важлива соціокультурна детермінанта становлення особистості: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 19 листопада 2010 р.) – Хмельницький : ХГПА, 2010. – С. 9-16.
5. Клепко С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті / С. Клепко // Філософія освіти. – № 3 (5). – 2006. – С. 22-32.
6. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24-96.
7. Морен Э. Метод. Природа природы / Э. Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
8. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Изд-во, “Эгвес”, 2008. – 136с.
9. Предборська І. Багатомірні образи соціуму: на шляху до нової парадигми / І. Предборська // Філософський метод: перед лицем нових парадигм / ред. М. Верніков. – Львів : філ. Спілка “Cogito” – Львів – Одеса, 1997. – С. 91-94.
10. Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин. И. Стенгерс. – М. : Мысль, 1994. – 236 с.
11. Пригожин И. Перспективы исследования сложного / И. Пригожин // Системные исследования. Методологические проблемы. – М. : Прогресс, 1987. – 156 с.
12. Рузавин Г. И. Проблема простого и сложного в эволюции науки / Г. И. Рузавин // Вопросы философии. – 2008. – № 3. – С. 102-114.
13. Тарасов Л. Диалектический характер инновационной образовательной технологи “Экология и развитие” (“Экология и диалектика”) / Л. Тарасов, Т. Тарасова // Філософія освіти. – № 2. – 2005. – С. 171-178.

***Рецензент** – доктор філософських наук, професор кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова **І. М. Предборська***