

УДК: 165. 172

Світлана Ганаба

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ

У статті акцентується увага на необхідності осмислити хаотичний і мінливий світ з позицій цілісного підходу, виробити стратегії поведінки та життєдіяльності в ньому, відновити гармонію стосунків людини зі світом. Наголошується, що трансдисциплінарний підхід є одним із шляхів інтеграції знань. Він передбачає поєднання знань у контексті проблеми і з метою її вирішення.

Стверджується, що використання транс дисциплінарного підходу в процесі створення інтеграційної цілісності знань є необхідною умовою розвитку освіти та особистості, оскільки передбачає самовибудовування як інтелектуальний ресурс, так і особистості у межах цього процесу.

Ключові слова: трансдисциплінарність, інтеграція, проблема, навчання, рефлексія.

Svitlana Hanaba

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN LEARNING CONTENT

The article focuses on the need for understanding chaotic and changing world from the standpoint of a holistic approach to develop behavioral strategies and life in it, to restore the harmony of human relations with the world. Notes that the transdisciplinary approach is one way to integrate knowledge It involves a combination of knowledge to solve problems. Finding solution to problems and finding new problems defined value orientations and priorities of transdisciplinary practices. Thus the ability to see implemented in the education of new angles, dimensions and approaches. Transdystyplinary seen as the ability to produce a new type of knowledge Orientation and shift in the border area of everyday life blurs clear and strict disciplinary boundaries. It is alleged that by transdisciplinary practice is the development of disciplines in their boundary limits. Using a trasdisciplinary approach in the process of establishing the integrity of the integration of knowledge is a prerequisite for the development of education and personality.

Key words: transdisciplinary, integration, problem, education, reflection.

Светлана Ганаба

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

В статье акцентируется внимание на необходимости осмысления хаотичного и изменчивого мира с позиций целостного подхода. Подчеркивается, что трансдисциплинарный подход является одним из путей интеграции знаний. Он предусматривает объединение знаний в контексте проблемы и с целью ее решения.

Утверждается, что использование трансдисциплинарного подхода в процессе создания целостности знаний является необходимым условием развития образования и личности в процессе образования, поскольку предусматривает самопостроение, как интеллектуального ресурса.

Ключевые слова: трансдисциплинарность, интеграция, проблема, обучение, рефлексия.

Однією з проблем модернізації сучасної освіти є потреба у створенні інтеграційної цілісності знань. Її актуальність та затребуваність в умовах сьогодення зумовлена низкою чинників.

По-перше, необхідність ліквідації відносної незалежності та автономності наукових знань, порушення їх жорстких дисциплінарних меж тощо зумовлена екзистенціальними проблемами та потребами людства. Сучасна людська спільнота вже зустрілася з низкою викликів загальнопланетарного характеру, які у майбутньому мають тенденцію до зростання і поглиблення та таять у собі небезпеки апокаліптичного фіналу. Негаразди загальнолюдського масштабу зумовлені руйнуванням здатності розуміння та міркування про світ комплексно, у довгостроковій перспективі його розвитку. Партикулярний, роз'єднаний на окремі сфери, розірваний розум, за твердженням Е. Морена, уявляє і представляє світ роздроблено, роз'єднано на фрагменти, «роз'єднуючи те, що об'єднано, перетворюючи багатовимірне в одновимірне» [11, с. 35].

По-друге, проблема інтеграції знань пов'язана із можливостями пізнання людиною світу. Йдеться про те, що величезне розмаїття інформаційного ресурсу, яке оточує людину та змінюється із шаленою

швидкістю, викликає в неї почуття розгубленості та тривожності. Вона не лише нездатна засвоїти величезні обсяги інформаційного ресурсу, а й скласти з фрагментів інформаційних знань цілісну картину. Виникає парадоксальна ситуація: людина багато знає про світ і водночас не знає, яким він є та яким буде. У лавиноподібному інформаційному вирі, який супроводжується процесами подальшої диференціації та спеціалізації, людина втрачає звичні для неї орієнтири та цінності, які до тепер тримали її у бутті. Звикла до усталеності та порядку, вона відчуває кризу самоідентифікації. Її сегментована свідомість не здатна охопити цілісно та комплексно ту низку проблем, які щоразу виникають перед нею. Щохвилини зустрічаючись з реаліями непередбаченого сьогодення, вона виявляє недостатню здатність адаптуватися до реалій, які сама створила.

По-третє, потреба інтеграції знань зумовлена зміною характеру та суспільного призначення науки. У сучасному світі вона все більше втрачає ореол вузькоутилітарної сфери та набуває всезагального суспільного значення. Наукові дослідження, подолавши межі лабораторій, переставши бути цінністю та вартісним надбанням лише окремої групи кабінетних науковців, стають формою суспільного виробництва. Така переорієнтація засвідчує крах чіткої демаркаційної межі між науковими знаннями та іншими їх формами. Як зауважує О. Дольська, образ науки, який пояснює світ, поступається образу, який генерує нові, ефективні технології. Як основа практичних досліджень, наука «не лише наближається до людини зовні, кардинально змінюючи реалії її життя довкола, але й ізсередини, роблячи її у звичному сенсі своїм витвором» [5, с. 318]. Мірилом цінності наукових досягнень є здатність поєднувати пошук істини з практичною корисністю, можливість реалізувати теоретичні надбання у світлі потреб життєвого світу та екзистенціальної природи людини.

Віднайти співмірні сучасності культурні форми людина зможе за умови, коли світ сприйматиметься як цілісність у різноманітності та складності його вимірів і проявів, які змінюються з надзвичайною швидкістю. Ця настанова може розглядатися як необхідна життєва потреба сучасної людини, оскільки, за твердженням Е. Морена, дозволяє розв'язати глобальні та фундаментальні проблеми людства [9, с. 36]. В межах чіткої спеціалізації вони не «проглядаються» і немов би винесені за дужки конкретних наукових дисциплін. Їх аналіз та розв'язання є можливим лише в межах контексту – своєрідного ансамблю, який містить інформацію із різних сфер наукових знань та життєвих практик. Необхідність осмислити хаотичний та мінливий світ з позицій цілісного підходу, виробити стратегії поведінки та життєдіяльності в ньому, відновити гармонію стосунків людини зі світом визнається як одне із завдань освітньої сфери.

Чи здатна сфера освіти запропонувати адекватні рішення на окреслені проблеми? Ситуація в освітній сфері свідчить про інше. Побудована за жорстким дисциплінарним принципом, вона спрямована на вивчення окремих структурованих дисциплін, а не на дослідження проблем реального життя. Як результат, простежуємо перенасичення навчального процесу інформаційним матеріалом, слабкий зв'язок між його дисциплінарними складовими, а відтак, формалізацію навчальної діяльності, її відірваність і відчуженість від людини, її потреб та інтересів, нездатність забезпечити розвиток та саморозвиток особистості тощо. Спеціалізовані дисциплінарні знання постають особливою формою абстракції. Звертаючи увагу на цю обставину, Е. Морен стверджує, що спеціалізація передбачає виокремлення об'єкта із його контексту, до якого він належить. У такий спосіб відсікаються його зв'язки з іншими об'єктами та взаємодія із середовищем. Об'єкт, абстрагуючись від контексту, уявляється певним «екстрактом». Його цінність полягає лише в ньому самому, а не в контексті взаємодії зі світом довкола нього. «Спеціалізація зумовлює математичну абстракцію, яка відкидає з розгляду все конкретне, віддає перевагу лише тому, що вираховано та формалізовано», – зауважує дослідник [10, с. 40]. Відповідно навчальна діяльність концентрується на здатності навчити людину вирішувати типові завдання за аналогією чи зразком, мислити та розвивати лінійну інтуїцію, а тому формує у неї ілюзію простоти світу, що є небезпечним і оманливим в умовах складного, динамічного та суперечливого світу. Сучасна освітня система, сформувавшись у лоні індустріального суспільства, продовжує готувати вузькокваліфікованого фахівця певної спеціалізації, який виявляє здатність виконувати типові завдання та працювати конвеєрним методом.

Варто зазначити, що низка сучасних педагогічних технологій, як, наприклад, навчання укрупненими дидактичними одиницями, технології особистісно-орієнтованого навчання, концентрованого навчання, інтегрованого навчання тощо, спрямовані на побудову цілісної системи знань. Аналіз цих технологій засвідчив, що, задумані як об'єднання окремих галузей знань у цілісну наукову картину, вони все ж не можуть повною мірою реалізувати основне своє призначення, а саме: здатність комплексно і всебічно розглянути життєві проблеми в навчальному процесі. У цих технологіях простежується надмірне захоплення поєднанням знань з різних предметів, при цьому за критерій інтеграції беруться зазвичай довільні ознаки та другорядні характеристики. Як результат, інтеграційна цілісність уявляється доволі «штучним» об'єднанням, яке здебільшого сконцентровується на зовнішньому, механістичному поєднанні певної їх суми. Таке ущільнення, концентрація знань не ліквідує проблеми фрагментарності, не дозволяє поглянути на проблему у множині її вимірів, оскільки не враховує, нівелює при цьому інші характеристики та варіанти зміни, розвитку розглянутої проблеми. У цих педагогічних технологіях

культивується радше статичний розгляд означених проблем, а не їх динаміка змін [12]. Відповідно виникає проблема пошуку шляхів створення цілісності знання, яка не може бути вирішена на тому рівні й тими засобами, які її створили (А. Енштейн).

В арсеналі наукових досліджень існує низка підходів щодо інтеграції знань. Зокрема, згідно з класифікацією Г. Бергера, виокремлюються такі: мультидисциплінарність (передбачає поєднання не суміжних за змістом дисциплін, тобто таких, у яких не простежуються явні зв'язки); плуродисциплінарність (ґрунтується на поєднаннях дисциплін, між якими існують певні змістові відношення); міждисциплінарність (містить взаємодію двох чи декількох різноманітних дисциплін, яка може варіюватися від простого обміну ідеями до взаємного інтегрування концепцій, методологій); трансдисциплінарність (демонструє створення загальної системи аксіом для певного набору дисциплін) [6, с. 21].

У межах цієї статті розглянемо методологічний потенціал трансдисциплінарного підходу в організації змісту навчання.

У науковому дискурсі поняття «трансдисциплінарність» з'явилося у другій половині минулого століття. Вперше термін використав швейцарський психіатр та філософ Ж. Піаже під час обговорення проблем та перспектив розвитку вищої освіти. Цим поняттям він позначив рівень міждисциплінарних відносин, що символізують подолання чітких дисциплінарних меж знання з метою опису перспектив дослідження, яке являє собою відкриту та нелінійну взаємодію наукових дискурсів, не визначену певними угодами чи умовностями. У значно ширшому соціальному контексті цей термін було використано у 1980 році австрійським філософом Е. Янчем. Дослідник стверджував, що поняття «трансдисциплінарність» передбачає об'єднання у загальній структурі таких необхідних та значимих елементів соціальної системи як наука, освіта й інноватика [6, с. 20]. У такий спосіб це поєднання здатне символізувати реалізацію інноваційних механізмів розвитку суспільства, уміння виявити множинність прихованих потенцій його розвитку, а тому уявляється затребуваним і актуальним у соціокультурному поступі сучасності. Як ілюстрація цієї позиції, концепція «потрійної спіралі» Д. Лейдесдорфа і Г. Іцковіца. Запозичивши із біології поняття спіралі ДНК, дослідники зобразили новий тип виробництва знань у сплетінні потрійної спіралі – освіти, виробництва й державного управління, зауваживши, що системоутворюючу роль у спіральному сплетінні відіграє освіта. Така модель, на думку Л. Киященко, працює за принципом: кожні дві з трьох спіралей утворюють щодо третьої прикордонні умови її існування, а третя (перемінна) – утворює середовище «поміж». Причому ці рамкові функції можуть виконувати попарно кожна з виділених змінних [7, с. 9]. Відповідно урядові та бізнесові структури створюють запит на рівень та якісну складову знань, зміщуючи освітній ресурс за межі чітко визначених дисциплін у міжпростір, який є новим не лише у плані продукування знань, але й соціально значущим і ціннісним. Таким чином, трансдисциплінарність конституює такі ситуації, коли соціальні інституції змушені «полишити» звичне поле своєї спеціалізації та функціонування, поринувши в інноваційний простір міжбуття. Вона, на думку О. Гребеншикової, «виступає адекватною проектною рамкою і комунікативним каналом, який забезпечує оптимальне поєднання технологічних та соціокультурних інновацій у науці, техніці, економіці й інституалізації інноваційної діяльності в складних контекстах «суспільства знань» в формі мобільно трансдисциплінарно організованих підприємницьких і дослідницьких груп (лабораторій, фірм, компаній тощо) у трансдисциплінарному середовищі» [3, с. 4].

Варто зазначити, що наприкінці минулого століття наукова спільнота прийняла низку документів щодо запровадження трансдисциплінарного підходу у сфері освіти. Зокрема, в 1997 році у Локарно була прийнята Декларація Міжнародного конгресу «Якому бути університету майбутнього». Вона передбачала запровадити трансдисциплінарні аспекти в навчальні дисципліни, створити наукові центри та робочі групи з трансдисциплінарних досліджень з метою підготовки фахівців нової генерації. У 1998 році учасниками Міжнародного конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти була ухвалена «Всесвітня Декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи». У цьому документі наголошувалося на необхідності запровадження трансдисциплінарних підходів в освітні програми підготовки майбутніх фахівців для розв'язання ними складних проблем природи, людини і їх взаємозв'язку. Практичне втілення цих настанов вже відбувається в низці університетів світу. Так, в Університеті природних ресурсів і прикладних наук у Відні реалізуються проекти трансдисциплінарної школи зі стійкого розвитку. Трансдисциплінарний проект навчання в умовах стійкого розвитку – «Педагогіка для життя» реалізується у вищих навчальних закладах Австралії. Окремі курси щодо впровадження трансдисциплінарних підходів у сферу наукових досліджень є у навчальних програмах університетів США, ПАР, Румунії тощо [13].

Одну із перших спроб теоретичного обґрунтування трансдисциплінарного підходу у науці представлено у працях Дж. Клейн. Подальша концептуалізація трансдисциплінарного підходу у філософії науки знайшла втілення у роботах В. Аршинова, О. Гребеншикової, І. Касавіна, О. Князевої, Л. Киященко, В. Мойсеєва, Дж. Равеца, С. Фунтовича, Я. Шмідта, Р. Шольца та інших. Дослідження трансдисциплінарності представлено у онтоносеологічних концепціях Міжнародного центру трансдисциплінарних досліджень у Парижі та методологічних розробках соціальних досліджень Центру трансдисциплінар-

них досліджень Швейцарської академії науки і мистецтва. Різноманітна палітра досліджень феномену трансдисциплінарності міститься у наукових розвідках вітчизняних дослідників Л. Горбунової, О. Горбачук-Наровецької, О. Дольської, С. Клепка, Н. Кочубей, І. Предборської та інших.

Загалом у науковому дискурсі поняття «трансдисциплінарності» з огляду на свій семантичний потенціал ще не отримало чіткого та завершеного визначення. Дослідники позначають ним низку таких позицій. По-перше, це поняття символізує рівноправність поглядів у дослідженні об'єктів світу. У цьому сенсі воно презентує толерантність та взаємне визнання різних позицій, здатність на увагу та цінність того, що ще не визнане, але є чи здатне стати очевидним та ціннісним. Трансдисциплінарність є способом віднаходити неочікувані ідеї та шляхи подальшого розвитку різних дисциплін. Вона декларує, що все те, що є вартісним, варте того, щоб його побачили й використали. По-друге, з цим поняттям пов'язують рівень освіченості та інтелектуального розвитку людини. Проте трансдисциплінарність – це не стільки різнобічність та універсалізм її знань, але здатність використовувати їх у вирішенні різноманітних життєвих проблем. Прикладом у цьому випадку може слугувати інтелектуальна гра «Що? Де? Коли?». Учасники під час гри демонструють здатність надзвичайно швидко генерувати множинність версій розв'язання конкретної проблеми, задіявши знання з різноманітних дисциплін, та оперативно відібрати одну з них, як найбільш вірогідну. У результаті розв'язання проблеми, яка пропонується в межах конкретної дисципліни, віднаходить своє вирішення в інших. По-третє, трансдисциплінарність дозволяє поглянути на проблему з декількох позицій і запропонувати декілька рівнів її вирішення з множинністю підходів та інтерпретацій. По-четверте, це поняття може слугувати принципом реалізації наукового пізнання, оскільки відкриває можливості комплексного вирішення проблем життя суспільства і природи [6, с. 22–24].

Науковці швейцарського центру вивчення трансдисциплінарності К. Пол і Х. Хадорн проаналізувавши розмаїтість підходів щодо розуміння і визначення поняття «трансдисциплінарність», виокремили притаманні йому риси. Вони стверджують, що воно ґрунтується на критеріях: трансцендування та інтеграції дисциплінарних парадигм (у цьому плані трансдисциплінарність доповнює міждисциплінарність); спільного дослідження (передбачає ініціювання та виникнення в життєвих практиках використання наукового методу); уваги до проблем життєвого світу (передбачає переосмислення дисциплінарної організації знань і утвердження моделей, які відповідають оцінці й аналізу проблем життєвого світу), пошуку єдності знання (передбачає зв'язок з проблемами життєвого світу) [3, с. 22]. Проаналізуємо більш детально ці особливості, зважаючи на те, що вони можуть слугувати методологічним підґрунтям в організації та реалізації трансдисциплінарного підходу в навчальній діяльності.

Інтеграція інтелектуального ресурсу конкретних дисциплін у практиках трансдисциплінарності передбачає не просто поєднання певної суми знань, які запозичені із низки дисциплін з метою вирішення певної проблеми. Вона спрямовується на створення певного міждисциплінарного простору, в якому продукується якісно новий продукт. Адже смислове наповнення префікса «транс» – свідчить про щось, що знаходиться за межами конкретної дисципліни, поміж, вперек, поверх дисциплінарних поділів [8, с. 26]. Цей міжпростір уподібнюється до своєрідної лакуни, у якій створюється якісно нова конфігурація знань, що не детермінована попереднім дисциплінарним наповненням. Нові знання отримують статус автономності та завершеності у межах розв'язання даної проблеми. Однак при цьому вони не втрачають генетичної спорідненості із тими дисциплінами, знання яких їх породили. Трансдисциплінарні дослідження, на думку О. Дольської, зберігають у собі необхідність звернення до дисциплінарного знання і одночасно вони виходять за межі дисциплінарних областей. Орієнтація на фундаментальні знання та одночасно визнання їх недостатності зумовлюють до певної міри парадоксальну ситуацію. Як стверджує дослідниця, парадокс пояснюється зіткненням всезагальності знань із їх загальною значущістю [5, с. 315].

Загальна значущість вказує, що знання тісно пов'язані, а то й представлені конкретними життєвими ситуаціями. Трансдисциплінарність не лише не уникає одиничних випадків, не зараховує їх до розряду випадковостей, не вартих уваги, а, навпаки, концентрує на них увагу. У такий спосіб вона виявляє здатність залучати теоретичну компоненту конкретних дисциплін у вирішенні екзистенціальних проблем повсякденного світу людини. Концентрація уваги на вирішенні конкретних проблем, які виникають перед людством, є одним із засадничих принципів її функціонування у науковому дискурсі. Охоплюючи не лише наукову сферу, а й залучаючи апології життєвого досвіду, вона акцентує увагу й передбачає вирішення проблем на різних рівнях реальності, залучаючи до «наукового діалогу» не лише фахівців, а й пересічних людей, для яких вона є значущою. «Трансдисциплінарність конституює такі можливості, пізнавальні ситуації, коли науковець змушений «покинути поле» своєї спеціалізації та поринути у межову з повсякденним життям сферу. Так відбувається трансгресія сучасної науки за рамки її класичної самоідентифікації у сферу становлення її основоположних відмінностей та ідентифікацій», – вважає О. Горбачук-Наровецька [1, с. 428]. У цьому контексті наука отримує потенційні можливості для подальшого розвитку, вона живиться і працює над вирішенням злободенних проблем повсякденного життя. Зв'язок з практиками життя, здатність віднайти відповіді на його запити зберігає за нею пріоритетну роль у подальшому поступі людства.

Цінність та значущість знань визнається рівнем їх здатності витримати на собі вантаж економічних, екологічних, нанотехнологічних та інших проблем. Пов'язане із екзистенціальною природою та нагальними проблемами людства таке знання є етично навантаженим, оскільки тісно пов'язане із прагненнями, переживаннями, емоційним станом, ціннісними пріоритетами, тобто усім тим, що складає внутрішній світ та пов'язане із екзистенціальною природою людини. Воно є людиновимірним та людинознаущим.

Трансдисциплінарність розглядається як одна із можливостей виробництва нового типу знань. Орієнтація та зсув у прикордонну зону повсякденності розмиває чіткі та жорсткі дисциплінарні межі. У такий спосіб вона їх уточнює, перерозподіляє, розширює, збагачуючи дисципліни новий знаннєвим ресурсом. За рахунок трансдисциплінарних практик відбувається розвиток дисципліни у своїх межових рамках. Вони вже не уявляються статичними та непорушними, оскільки повсякчас зазнають зміни смислових контурів, тематичного та ідеологічного наповнення, у такий спосіб виявляють свою життєвість та цінність. Власне ця обставина спонукає пізнавальну сферу знаходитися у зоні прикордоння, творити та осмислювати на «межі», залучаючи різноманітні способи та практики до свого розвитку. У лоні межового, можливого, ймовірного вона черпає свій ресурс.

Трансдисциплінарні знання є знаннями проблемними, у тому сенсі, що спрямовані не лише на розв'язання проблем, але й відображають здатність їх продукувати. Йдеться про те, що трансдисциплінарний простір постає як специфічна реальність, у якій різного роду пізнавальні екзистенціальні ситуації та стани виявляють здатність набувати проблемного характеру. Цінність трансдисциплінарного досвіду полягає у здатності побачити серед узвичаєного та очевидного нові проблеми. У культивуванні проблеми, необхідно приділяти увагу парадоксальним ситуаціям. Їх обговорення загострює розум та емоції, акцентує увагу на враженнях. «В методологічному плані пізнання змінює свій предмет. Відтепер ним є власне проблема, контекстуальна, трансдисциплінарна за своєю природою, іманентно незавершеною. Ці характеристики безпосередньо детермінують динаміку інтеграційних процесів у сучасному знанні: останні посилюються, коли зростає ступінь проблемності знання, тобто коли проблема актуалізує все більшу кількість своїх контекстів», – стверджує О. Горбачук-Наровецька [1, с. 428].

Трансдисциплінарний підхід продукує можливість вирішувати проблеми комплексно та має на меті отримати якомога більш цілісний погляд на проблему та контекст, у якому вона виникла та набула розвитку. Проте ця цілісність не має лінійної, уніфікованої природи. Частини не поєднуються у ціле механічним шляхом за наперед визначеним планом. Вони в довільному порядку залежно від напрямку думки чи змісту ідеї утворюють чи змінюють цілісність конфігурації. У цій конфігурації інформаційні ресурси конкретних дисциплін не розглядаються як підлеглі частини (просто інформаційний матеріал, який формує цілісність), а як складові, що завдяки цілісності набувають нових смислів та значень. Цілісність у процесі розвитку передбачає розвиток частин, які виявляють здатність потенційно змінити її у майбутньому.

Цілісність та єдність трансдисциплінарного знання можлива завдяки динамічним змінам, які мають особливу природу. Така особливість позначена інтуїтивним поривом, осяянням, інсайтом, тобто тими відчуттями, які лежать в основі переходу як трансгресивного акту. Значну роль у цьому процесі відіграє рефлексія, яка набуває у цих процесах особливої природи, а саме рефлексії над межами, принципами, переплетіннями тощо. Як результат такої рефлексії, на думку Л. Горбунової, «реалізується єдність, але не через гегелівську тріаду «тезис-антитезис-синтез», – не через редукцію одного до іншого, не через процедури абстрагування й узагальнення, а лише через здатність до переходів, тобто у формі, яка принципово ґрунтується на диференціації та розрізненні» [2, с. 103]. У ситуації трансдисциплінарності, як переконують Л. Киященко та О. Гребенщикова, рефлексія налаштована на здивування, а не впізнання. Вона орієнтована на «фундаментальну зустріч» (Ж. Дельоз) із знаковістю у собі та в іншому. У цьому сенсі вона відкрита невідомому, сповненому ризиків майбутньому [3, с. 83]. Дослідниці кваліфікують таку рефлексію, як трансрефлексію. Вона, на їх думку, передбачає перетворення однорідного поля рефлексії, заміну точкового «Я» чи «суб'єкта» концептом складноорганізованої самості, яка передбачає внутрішню множинність і іманентну присутність не рефлексивного, такому що не підлягає раціоналізації тілесного досвіду [3, с. 83]. Дослідниці вважають, що у горизонті трансрефлексії досвід ущільнюється за рахунок суб'єктів, як-то: мови, настрою, пізнавального інструментарію середовища досвіду тощо, агентів, які беруть участь [3, с. 83]. Основою цієї рефлексії, за твердженням О. Дольської, є процес, який «розгортається між стійкістю і рухливістю, буттям і становленням, він сприяє формуванню особливого простору, у якому присутні можливість виявлення спонтанного, неочікуваного, неможливого наслідку з погляду лінійного підпорядкування» [5, с. 13].

Таким чином, трансдисциплінарний підхід не лише сприяє ущільненню, інтегративному об'єднанню інформаційного ресурсу. Він створює цілісність, яка уявляється принципово новим інтелектуальним продуктом та виявляє здатність у подальшому створювати нові конфігурації знань. Значущість і цінність його пов'язана як з потребами життя, так і з внутрішнім світом людини. Як стверджує О. Дольська, трансдисциплінарність продукує знання в контексті його прикладення, трансдисциплінарністю, гетерогенністю і організацією багатоаспектності знання, соціальною відповідальністю і рефлексією, контролем якості [4,

с. 13]. Використання трансдисциплінарного підходу у процесі створення інтеграційної цілісності знань є необхідною умовою розвитку освіти та особистості, оскільки передбачає самовибудовування як інтелектуального ресурсу, так і особистості у межах цього процесу. Трансдисциплінарність продукує проблемний характер навчання. У ході такої діяльності суб'єкти навчальної взаємодії розглядають множинність підходів та різноманітних інтерпретацій, при цьому їх не закріплюють як щось усталене та вічне, а постійно переглядають, проблематизують, спонукаючи до розвитку. Пошук рішень проблем та пошук нових проблем визначаються ціннісними орієнтирами та пріоритетами трансдисциплінарних практик. При цьому реалізується здатність побачити світ у нових його ракурсах, вимірах та підходах тощо.

Трансдисциплінарний підхід дозволяє не лише розкрити складну природу суб'єктів навчальної взаємодії, продемонструвавши їх здатність до самоактуалізації та самовибудовуванні особистісної природи, але й показати складну природу навчального процесу. Освіта не спрощує розуміння та пізнання людиною світу, а у прагненні йти «в ногу з життям» реалізує свої приховані резерви. Методологічний потенціал трансдисциплінарності в навчальній діяльності, на думку Л. Киященко та О. Гребеншикової, передбачає: нові способи організації досліджень, які виходять за дисциплінарні межі й ініціюють звернення до ресурсів позадисциплінарного знання, яке виражене на мові повсякденного звертання; формування проблемного поля та проектування досліджень з урахуванням ціннісних і цільових настанов, а також практичних потреб зацікавлених сторін (науки й суспільства); необхідність формування нових організаційних структур («гібридних груп», «трансдисциплінарних колективів»), у яких методи і способи вирішення проблеми і формуються, і коректуються, як правило, в процесі роботи, впродовж діяльності можуть додатково залучатися різні спеціалісти, залучатися до складу групи залежно від контексту; використання евристичного потенціалу, який створює досвід трансдисциплінарного розв'язання проблеми у різних сферах наукового дослідження і виробництва знань у суспільстві; діяльність рекурсивної рефлексії – методологічного прийому, який здатний до визначення та переосмислення транс дисциплінарної проблеми, яка вирішується, який дозволяє найбільш ефективно й адекватно врахувати її філософські основи, специфіку методологічного апарату й соціокультурний контекст [3, с. 18–20].

Таким чином, трансдисциплінарний підхід в інтеграції знань виявляє здатність перетворити навчальний процес у середовище розвитку та саморозвитку. Проте цей розвиток не відбувається за певною еволюційною схемою. Рушієм у ньому є соціальні запити та особистісні потреби тих, хто навчається. Інтеграційна цілісність сконцентровується над точками росту (проблемами), що символізують потенційні можливості розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбачук-Наровецька О. В. Між- та трансдисциплінарність філософії освіти та науки / О. В. Горбачук-Наровецька // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. Наук. вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т М.П. Драгоманова. Укр. АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 51 (9). – С. 425–429.
2. Горбунова Л. Мислення у світі плюралності: проект трансверсального розуму В. Вельша / Людмила Горбунова // Філософія освіти. – 2012. – № 1–2 (11). – С. 92–109.
3. Гребеншикова Е. Г. Философско-методологическое обоснование трансдисциплинарной парадигмы в биоэтике : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филос. наук. – специальность 09.00.08. – философия науки и техники / Е. Г. Гребеншикова. – М., 2012. – 44 с.
4. Дольська О.О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті / О. О. Дольська // Теорія і практика управління соціальними системами. – № 1. – 2012. – С. 16–22.
5. Дольська О.О. Трансдисциплінарність в контексті традиції філософського знання / О. О. Дольська // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки. Наук. вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т М. П. Драгоманова. Укр. АН. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 59 (4). – С. 313–317.
6. Киященко Л. П. Современная философия науки: трансдисциплинарные аспекты : учебные пособия / Л. П. Киященко, Е. Г. Гребеншикова. – М. : МГМОУ, 2011. – 146 с.
7. Киященко Л. Современные формы производства знаний. Тройная спираль трансдисциплинарности: университет-правительство-бизнес / Л. Киященко [Электр. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.courier.ru/cour1067/7100.htm>.
8. Киященко Л. Феномен трансдисциплинарности – опыт философского анализа / Лариса Киященко // Santalka. Filosofija. – 2006. – Т. 14. – №1. – С. 17–37.
9. Морен Э. Метод. Природа природы / Эдгар Морен. – М. : Прогресс- Традиция, 2005. – 464 с.
10. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач / Эдгар Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
11. Морен Э. К пропасти? [пер. с франц. Г. Наумовой] / Эдгар Морен. – СПб. : Алетейя, 2011. – 136 с. (Galicinium).
12. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М. : ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д : Изд. центр : «МарТ», 2004. – 336 с. (Серия «Педагогическое образование»).
13. Трансдисциплинарность и образование [Электр. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.transstudy.ru/transsdisciplin-mosti-i-razavanic.html>.