

УДК 001.8+37.014.5

Саух П.Ю., д.філос.н., професор, ректор (Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

„ТЕКТОНІЧНІ ЗСУВИ” В СУЧАСНІЙ НАУЦІ І ФОРМУВАННЯ НОВИХ ЗАСАД ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ОСВІТИ

В статті, на основі аналізу глобальних змін в світі, структурних „тектонічних зсувів” в сучасній науці, обґрунтовуються нові парадигмальні засади освітнього дискурсу, формування нового образу освіти, який відповідав би вимогам сталого розвитку суспільства.

В статье, на основе анализа глобальных трансформаций в мире, структурных «тектонических сдвигов» в современной науке, обосновываются новые парадигмальные принципы образовательного дискурса, который отвечал бы требованиям устойчивого развития общества.

In the article on the basis of the global transformations in the world and the structural "tectonic shifts" in the modern science the new paradigmatic principles of the educational discourse which would satisfy the demands of the steady society development are grounded.

Останнім часом в нашому суспільстві, через засоби масової інформації, активно формується відверто негативна громадська думка щодо якості вітчизняної вищої освіти. Розмірковуючи над проблемами незалежного зовнішнього тестування, відірваністю освіти від життя, якістю викладання, обмеженістю фінансування університетів, автори статей і репортажів іменують нашу освіту „бутафорським наробразом”, профанацією і задаються одним питанням: хто зупинить потік дипломованої псевдоосвіти?... [1]. Важко не погодитись, багато із тих претензій, які висуває громадськість до вищої освіти, цілком справедливі. Ідеться передусім про наукову необґрунтованість, непослідовність й недолугість реформування вітчизняної освіти, пануючі в ній патерналізм і бюрократизм. У ринкових умовах університет – це підприємство, що випускає два види продукції: нові знання та фахівців, здатних набуті людством знання використовувати й продукувати. А конкурентоспроможність у смертельних обіймах „києвоцентризму” – марна справа. Але, на мій погляд, не це головне. Рівнем якості освіти занепокоєні у всьому світі. Президент США Обама у своєму виступі 22 травня 2009 р. на зборах Національної академії наук США без будь-яких дипломатичних реверансів констатував: „Наші школи поступаються навчальним закладам розвинутих, а іноді й тих країн, що розвиваються. Наші студенти відстають з математики і природничих наук від

своїх однолітків в Сінгапурі, Японії, Англії, Нідерландах, Гонконзі, Кореї та інших країн. За деякими даними, 15-річний американець, у порівнянні із світовим рівнем, знаходиться на 25-му місці в своїх пізнаннях з математики і на 21-му – з природничих наук” [2, с. 4]. А усе це тому, що не в проблемах тестування, обмеженості фінансування, патерналістській системі управління освітою головна причина. В США цих проблем не існує. Причина – у відсутності структурної перебудови змісту освіти, яка детермінується „тектонічними зсувами” сучасної науки та вимагається умовами сталого розвитку суспільства.

Модерний класичний образ освіти вже не відповідає глобальним викликам часу. І пояснюється це не лише тим, що на пам’яті одного покоління нам доводиться декілька раз змінювати уявлення про світ і багатократно перенавчатись. Людство „посадило себе на голку” новин та інформаційних знань. Основною цінністю стала „новизна”, швидкоплинність, доля якої – створити резонанс сьогодні, щоб завтра опинитися на звалищі відпрацьованого матеріалу. Розібратися і осмислити сучасні інформаційні потоки – не в силах жодна людина. Ми ще ніколи не володіли таким обширом інформації, й разом з тим, ніколи не були так далеко від глибин власної сутності, пізнання якої виявилось розпорошеним і розкиданим у безлічі наукових дисциплін, що тоне в океані інформаційного буму. Не випадково, що в цій ситуації, зазначає Х. Ортега-і-Гассет, „ми зустрічаємо тип науковця, якого ще не бачила історія. Він з усього того, що має знати освічена людина, знає лише одну науку, і навіть у цій науці знає лише маленьку ділянку, яку активно досліджує. Він навіть проголошує як чесноту своє незнання всього, що лишається поза його вузькою науковою ділянкою” [3, с. 82]. Виявилось, що модерна наука і освіта, символи і підвалини сучасної цивілізації дають „притулок інтелектуально пересічній людині”, яка прекрасно „знає” свій маленький закуток світу, але не має найменшого уявлення про усе інше [3, с. 82–83].

Спеціалізація наук обумовила процеси анонімності і езотеричності знання, які доступні лише окремим фахівцям. І проблема не лише в тому, що поглиблення цих процесів диференціації наук спричинила такі обширні потоки інформації, які досягнути можна хіба що витративши на це левову частку безперервного наукового пошуку, а й в тому, що добра їх половина є багатократною репродукцією та простим повторенням давно відомих речей, а не накопиченням нових знань. Великою мірою, ці процеси призвели до того, що спричинили парадоксальну ситуацію нерозуміння у науковому співтоваристві, коли не лише фізик не розуміє біолога, або хімік фізика, а й фахівці однієї і тієї ж наукової галузі не знаходять розуміння між собою. Ми перестали сприймати світ таким, яким він є насправді в умовах сталого розвитку. Стратегічна проблема переходу до цього розвитку полягає не лише в збалансуванні екологічних, соціальних і економічних вимог, але й в побудові нової системи морально-духовних і соціально-етичних цінностей, які передбачають перетворення суспільства в ноосферу. А це означає, що ідея переходу до сталого розвитку вимагає формування нової системи освіти в ХХІ столітті, адекватної цивілізаційній стратегії майбутнього розвитку людства. Ця стратегія

розвитку показує, що роль освіти в суспільстві полягає не лише в ретрансляції знань і соціального досвіду із покоління в покоління, але й в тому, щоб готувати людину до діяльності в умовах біфуркацій й невизначеності, до вміння виходити із різноманітних глобальних криз та катастроф, долати які можна не застарілими, а лише випереджаючими знаннями і системними діями. Основною умовою реалізації такої стратегії є розуміння світу як універсально-системної сутності.

Не випадково сучасна наука поступово відходить від лінійних моноказуальних теорій, які пояснюють складні явища якоюсь однією (економічною, політичною, психологічною, фізичною тощо) причиною, до комплексних побудов в самій природі яких закладена можливість варіацій і різних типів розвитку. На фоні прискіпливих досліджень окремих проблем і деталей здійснюється спроба концептуально пов'язати величезний масив почасти розрізнених знань в єдине ціле. Виникає життєва необхідність в синтезуючих концепціях, що спираються на відповідну формалізацію і техніку аналізу. Становлення сучасної наукової картини світу поступово постає як форма синтезу напрацьовань багаточисельних дисциплін і розгортається в силовому полі проекту глобального (універсального) еволюціонізму, що поєднує ідеї еволюції і системного (процесуального) бачення. Тобто характер сучасної науки визначає *холістична тенденція*, в рамках якої посилюється інтеграція наукових досліджень на полях полідисциплінарного дослідження і культивується особлива цінність – здібність нелінійно і цілісно мислити. „Пізнання світу як світу цілісного зазначає один із керівників французького Центру трансдисциплінарних досліджень Е. Морен, – стає... інтелектуальною і життєвою необхідністю...” [4, с. 15]. У зв'язку з цим він справедливо підкреслює, що розвиток холістичного мислення є сьогодні однією із найважливіших проблем в реформуванні системи освіти майбутнього.

Ідея цілісності, що відображає прагнення сучасного наукового світу до синтезу пізнання з метою досягти стану достатнього „моменту істини” не є новою. Людство завжди було охоплене бажанням зрозуміти світ як універсально-системну сутність. Ця ідея була близькою для Платона, Аристотеля, Лейбніца, Гегеля, Дж. Д'юї, В. Соловйова, В. Вернадського та багатьох інших відомих вчених. Як зазначав Є. Дюрінг “саме завдяки інтегруючій здатності мислення виникає неподільне поняття про світ, а Універсум, як свідчить саме це поняття, завжди вважалось чимось таким, де все з'єднується в дещо ціле” [5, с. 40]. Процес пізнання з необхідністю має бути спрямованим на досягнення фактологічної єдності світу. Він має подолати одну із головних складностей відображення світу, яка на думку Платона, полягає в осягненні того, як єдине існує в різноманітті, а розмаїття існує в єдиному.

Холізм в епістемології передбачає синтез фактологічного та морального, дійсного та належного, рефлексивно-логічного та образно-експресивного підходів до пізнання світу, синтетичного та аналітичного знань. З одного боку це – взаємне узгодження фактів та теоретичних моделей усіх без винятку напрямків людської думки, а з іншого – здатність будувати цілісні смисли, поєднуючи відмінні і навіть суперечливі факти, реалії, теоретичні

об'єкти, причинні фактори у одне ціле, що обумовлює розуміння через упорядкованість та узгодженість елементів знання. Потреба в цілісності знань, їх синтезі детермінована самою логікою розвитку суспільної та індивідуальної свідомості, й що особливо важливо, соціокультурним розвитком в режимі із загостренням. Цей розвиток, що являє собою діалектичну схему будь-якої зміни, закладений у філософській моделі, основними елементами якої є „людина” і „світ” (внутрішнє і зовнішнє, суб'єкт і об'єкт).

Цікаво, що людство розпочинало свій шлях пізнання світу ніби керуючись концепцією цілісності. Перші кроки розвитку знань якраз характеризувались синкретизмом суб'єкта і об'єкта. На початковому етапі накопичення знань людина і світ, суб'єкт і об'єкт були єдиним неподільним комплексом, де не виникало необхідності в демаркації наукових галузей. Його називають сьогодні *додисциплінарним*. Другий етап постав антитезою першому і характеризувався наростанням дихотомії людини і світу, жорстким розмежуванням суб'єкта і об'єкта. На цьому етапі координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі спочатку здійснювалася в формі моделі розвитку науки, де об'єкт виступав „об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях”, впливав на суб'єкт і багато в чому визначав його (класична модель), а згодом реалізується в іншій моделі, в якій суб'єкт „бере верх” над об'єктом (некласична). Наука в цих умовах членувалась на різноманітні, нерідко малоузгоджені між собою дисципліни. Даний етап, що отримав назву *дисциплінарного*, переживався вченими як тимчасовий і „компромісний”. Свідченням цього було те, що тут ніколи не щезала довготривала і по-своєму героїчна епопея „возз'єднання”, основні успіхи якої пов'язані були, найперше, з „войовничими походами” фізикалізму. Але по ходу того, як його інтегративні можливості вичерпались, започатковується *новий синтез* суб'єкт-об'єктної парадигми, в якій суб'єкт і об'єкт постають такими, що вже впливають один на одного і взаємно потенціюють один одного. На цьому, третьому (*постдисциплінарному*) етапі розвиток знань ніби повертається до власних сакральних джерел, але вже на якісно новій основі (синтез). Відродження світорозуміння на новій основі компліментарності, взаємної доповнювальності раціональної та ірраціональної складових процесу пізнання світу, постає в якості одного із елементів діалектичної тріади, як *ціле*, де усе пов'язано з усім. Будується цей процес на „збагаченій” науковій парадигмі з відповідною постнекласичною методологією наукового пошуку. Стрижневою ідеєю цього складного процесу стає концепція цілісності як важливий методологічний принцип синтезу знань, який започатковує перспективу формування „єдиної” науки. На постдисциплінарному етапі розвитку знань відоме нам протистояння „класичне – некласичне”, „природничонаукове – гуманітарне” втрачає свою непримиренність і рухається у спільному напрямку до постнекласики, сутнісною ідеєю якої є приборкання невтримної диверсифікації знань, розщеплення людини і повернення до засад універсальності освіти та розвитку холістичного мислення.

Ось чому предметом дослідження сучасної науки стає широкий спектр систем, що утворюють складні „людиновимірні об'єкти” і утворення [6, с. 50].

Серед таких об'єктів сучасного наукового пізнання і технологічного освоєння виступають більшість біотехнологій, великі біогеоценози і біосфера, Інтернет та інші людиновимірні системи технологічного проектування, в яких конструюється не лише машина, і навіть не система „людина – машина”, а ще складніший комплекс „людина – машина” плюс „екологічне середовище”, де впроваджується дана технологія, плюс „соціокультурне середовище”, що „приймає” цю технологію. На відміну від попередньої філософсько-наукової парадигми тут акцент переноситься з вивчення самих об'єктів на структурні відношення, взаємозв'язки і безпосередні процеси саморуку тієї чи іншої цілісної структури. До того ж, в новій ситуації взаємодії різних систем знань особливу роль розпочинають відігравати моральні регулятиви. Виникає необхідність експлікації зв'язків внутрішньонаукових цінностей з позанауковими цінностями загальносоціального звучання. В сучасних трансдисциплінарних дослідженнях така експлікація здійснюється за умови соціально-етичних експертиз проектів і програм. Внутрішня етика науки, що стимулює пошук і „прирощення” істинного знання, постійно співвідноситься з гуманістичними цінностями. До того ж, дослідження і технологічне освоєння складних, людиновимірних систем зближують методологічні стратегії природничих і соціально-гуманітарних наук.

Зрушення, що відбуваються в сучасній методології пізнання настільки істотні, що їх дедалі частіше називають сучасною науковою революцією. Передусім це пов'язано з розгортанням широкого фронту досліджень процесів самоорганізації і пошуків ефективних засобів їх осмислення. У світовій науці набирає інтенсивності процес відходу від усталених пояснювальних моделей і методів та розбудови нової наукової картини світу. Світ розглядається тепер, як такий, що перебуває у постійному процесі самоорганізації – і загалом, і на кожному рівні його існування. Синергетично „збагачена” наука репрезентує світ як системно зорганізований, динамічний і не заданий наперед у своїх змінах дією якихось універсальних законів. А константи розглядаються як найбільш чинні параметри тієї чи іншої системи.

Смисловим стрижнем нового світорозуміння, що стверджується в сучасній науці та освіті, стає *нелінійне мислення*. Воно найперше означає відмову мислити все існуюче згідно з логікою прямої, непорушуваної причинно-наслідкової послідовності, коли випадковість розглядається як щось побічне й неістотне, нестійкість системи і будь-яке відхилення від головної лінії розвитку – небажаними, а одиничне зусилля – неістотним для макросоціальних процесів. Натомість, наука виходить з того, що світ не є однорідним полем наскрізної дії універсальних законів. Це певна ієрархія цілісних системних утворень, що перебувають у постійній взаємодії з середовищем. Нестійкість систем відкриває перед ними спектр ймовірних змін, можливість змінюватись тим чи іншим шляхом. Відтак, мислити нелінійно означає бути готовим до появи нового цілого, досліджувати умови нестійкого стану вихідної системи, аналізувати альтернативні можливості появи стійких новоутворень, відшукувати засоби впливу на ту чи іншу систему відповідно до тенденцій її розвитку. З огляду на сучасну соціальну практику це означає, що

перебіг подій у світі не запрограмований дією якихось усталених законів. Кожен із нас, за певних обставин, здатен впливати на нього і негативно і позитивно. Можливості негативного впливу збільшуються передусім за рахунок зростання нашої технічної могутності, а позитивного – за рахунок зростання особистісної компоненти сучасної людини, роль якої постійно збільшується. Тим паче, сьогодні коли формується людина як планетарний суб'єкт, де „зміщується акцент проголошення цінностей з одnobічного затвердження персоналістських якостей, самостояння індивідуальності на їхній прояв через трансперсональний статус особистості” [7, с. 35]. Звісно, йдеться не про обмеження самого принципу пріоритетності особистості та фундаментальності її статусу, а про розкриття трансперсональності в надрах індивідуальності.

Кардинальні зміни, які відбуваються в сучасній науці тісно пов'язані з формуванням нових засад освіти. Холізм, що розгортається в контексті постнекласичної методології наукового пошуку, обумовлює поворот до особистісної та культурної моделі освіти. Панівна ще сьогодні професійна модель, не дивлячись на свою першорядність, особливо у часи економічних депресій, поступово здає свої позиції. Вона поступається культурній моделі, яка робить наголос на освіті як на процесі, де його суб'єкти мають можливість найповніше реалізовувати себе, морально вдосконалюватись та розвивати відповідно до вимог часу необхідні здібності. Те, що освіта повинна лише відтворювати усю ту суму знань, що накопичило людство, залишається у минулому. Властиві індустріалізації відносини на засадах принципів відображення зникають. На зміну їм приходять принципи „дифузії”, тобто нееквівалентності, в основі яких лежить не ціна робочої сили, а ціна усіх умов особистого і суспільного життя. Головним в обміні постає не „кількість і якість робочої сили”, а „рівень прожиткового мінімуму”. А це означає, що сучасна освіта має готувати не просто фахівця, а людину, що житиме в умовах суспільної нееквівалентності, тобто „несправедливості” і „нерівності” обміну діяльностями.

Ця „нова людина” не є „креативною людиною” А. Маслоу, яку нерідко вважають моделлю постнекласичної людини, що уміє швидко пристосовуватися до будь-яких змін, є гнучкою, здатною працювати більш ніж в одній професійній позиції, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу і абсолютної неясності, здатною екстраполювати ідеї із однієї сфери в іншу. Цього було достатньо за умов некласичної науки і вже не вистачає в умовах нової „збагаченої” парадигми науки. Сьогодні важливо не те, щоб бути проникнутим процесами інноваційності, оперативно включатися в хаос безконтрольності (і тим самим, розгойдувати її аж до критичної межі), а факт холістичного мислення і розуміння результатів власної діяльності. А для цього, як справедливо зауважує В. Кізіма, необхідна модернізована світоглядна орієнтація, запліднена постнекласичною методологією [8, с. 165–166]. Не дивлячись на те, що нашою метою дійсно повинна стати людська самореалізація, але самореалізація не як така (не будь-якою ціною), а як

синергія, саморозвиток людини має сенс лише за умови одночасного взаєморозвитку людини і її оточуючого середовища.

Використання постнекласичної методології стає необхідним, коли вплив людини на світ та світу на людину втрачає свою автономність, а між потоками об'єкт → суб'єкт та суб'єкт → об'єкт відбувається „замикання” і вони перестають бути незалежними. В цій ситуації дійсною реальністю є не людина, яка впливає на зовнішні об'єкти та системи і не її оточуюче середовище, яке визначає буття, а єдність того й іншого. Тобто йдеться вже не про людиновимірну, а про *людиносвітну* цілісність, в якій людина постає у всій багатогранності існування і динаміці життя. Цілісна людина постійно відчуває рух різних можливостей і пов'язаних з ними плинних межових ситуацій, в яких скоцентована доля цілого. Вона здатна змінювати парадигми, піддавати сумніву абсолютність і беззастережну істинність попередніх висновків і технологій, впевнено шукати нові. Людина нової світоглядної орієнтації здатна керувати подіями (цілим) шляхом впливу на їх критичні точки, постійно контролювати і змінювати співвідношення власного актуалізованого ресурсу (засвоєння нових знань, навичок, вмінь, уподобань, норм поведінки тощо) та потенційних можливостей, які існують в її свідомості у вигляді інтуїтивних інтенцій, латентних процесів, неортодоксальних уявлень, нетрадиційних ідей, перспективних міркувань і прогнозів у відповідності з контекстом подій. У той же час, це – „запитувальна” людина. Вона постійно запитує з позицій „себе – іншої”, як істоти парсичної (носія нових можливостей) і шукає відповіді на них з позицій майбутнього „оптимального збереження тотальності” за умов здійснення назрілих змін її окремих елементів [8, с. 169]. Постнекласична людина відчуває проблеми, тенденції, протиріччя задовго до того, доки вони не стали незворотніми, прораховуючи варіанти бажаних змін.

Звісно, реалізація проекту формування такої цілісної людини можлива за умови кардинальних змін на основі синергетичних методологічних підходів, що передбачають модернізацію змісту, методів і форм освітнього процесу з урахуванням таких чинників як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність і нелінійність мислення, самокерування, самоврядування, проблем сталого розвитку тощо. Зазначені чинники визначають вибір принципів (розуміння, відкритість, нелінійність, самоорганізація), що мають бути покладені в основу розробки технологій навчальної діяльності та забезпечать нестандартний підхід до навчання, повноту і високу якість предметних знань, актуалізацію міжпредметних зв'язків, професійне становлення і професійну адаптацію майбутнього фахівця через різні навчальні дисципліни з врахуванням їх міждисциплінарних зв'язків, що забезпечує інтеграцію навчальних знань, синтез гуманітарного та природничого знання.

Все це обумовлює не лише переосмислення світоглядних інтенцій соціальної стратегії, а й методології освітньої діяльності, яка б передбачала переструктурування змісту навчального процесу, переосмислення його стрижневих складових, відповідної розробки нових навчальних програм, планів, нових спеціальностей і спеціалізацій, державних освітніх стандартів з акцентуацією на проблемах єдиносутності людини і світу,

виживання людства, збереження біосфери і переходу на шлях сталого розвитку. Лише за цієї умови можливо подолати старі стереотипи мислення, професійну замкненість і культурну обмеженість, вийти на шлях формування загальноцивілізаційних цінностей. Оскільки перехід окремо взятої країни або регіону на шлях сталого розвитку практично неможливий, вкрай важливим є ефективне міжнародне співробітництво в сфері єдиної глобалізаційної освітнянської системи, націленої на вирішення проблем безпеки людства. Адже сталий розвиток – це у майбутньому безпечний у всіх відношеннях розвиток, який може бути забезпечений ефективною системою освіти, що сприяє свободі саморозвитку людини і суспільства за їх гармонії та історичного самозбереження.

Найважливішим фундаментом реконструкції змісту постнекласичного освітнього процесу загалом має стати перехід від школи знань до *школи розуміння*. Сьогодні ми можемо знайти тисячі фахівців, які візьмуться за організацію будівництва піраміди і дуже важко знайти хоча б одного, хто міг би розібратися, а чи потрібно її взагалі будувати. Виключно фаховий або надмірно інтелектуалізований підхід до освіти призводить до тиражування самовідчужених особистостей, подібних тим, як справедливо зазначає американський філософ Ричард В. Момеєр, „вдень служили офіцерами СС в Освенцімі, а вечорами писали есе, прославляючи гуманізм Гете” [9]. В той же час, В. Гете любив повторювати „чого я не розумію, тим я не володію”. Розуміння, справді, є однією із найфундаментальніших потреб і водночас здатностей людини. Дехто із філософів сьогодні вважає розуміння більш важливою здатністю, аніж навіть здатність мислити. Власне, розуміння – це здатність мислити на рівні розуму, здатність не стільки сприймати і переробляти інформацію, скільки відшукувати смисл цієї інформації, пов’язувати її із смислом подій теперішнього, минулого і майбутнього, робити усе це надбанням індивідуального і колективного досвіду. Ми багато знаємо, зазначав А. Ейнштейн, але мало розуміємо. Основою розуміння є діалог учня і педагога, діалог теорії і практики, діалог мов і культур, у кінцевому рахунку діалог допитливої людської думки із світом. Установка на діалог має стати усвідомленою стратегією педагогічного пошуку і повсякденної педагогічної діяльності. Але діалог – це не просто розмова, бесіда, тим паче не простий обмін монологами. Діалог передбачає взаємний обмін смислами, певну співпрацю на спільній ниві пошуку істини. Діалог не може закінчитися на тому, з чого він починається – констатацією розбіжностей у розумінні чогось. Діалог означає певні зрушення на шляху виявлення нових для себе смислів і впізнання знайомого, відкриття чогось нового, що стає для нас істотним.

Однак, за яких умов можливе розуміння як стрижневий момент навчального процесу і як його безпосередній результат? Виявляється, щоб дійсно сприйняти якусь думку, якість знання, щоб по-справжньому їх зрозуміти, потрібно їх любити, тобто прийняти серцем, а не лише розумом. Як цього досягти? Найперше, шляхом подолання антиборотьбиського ставлення до світу і до самих себе. Зло не можна подолати боротьбою з ним. За слушним висловом Сезара Франка, зло долається тим, що витісняється добром, як порожнеча

витісняється повнотою. Отже найпродуктивніший спосіб боротися із злом – це творити добро.

Але людина (не дивлячись в якому просторово-часовому поясі живе), є не лише діяльною, але й стражденою істотою. Це означає, що у теорію і практику сучасного виховного процесу слід свідомо закладати ідею реальної обмеженості її психофізичних і духовних ресурсів. Тобто слід брати до уваги принципіву „непрозорість” людини, її здатність чинити опір невідповідним впливам тощо. Що, звісно вимагає звільнення від традиційної думки просвітницької педагогіки, яка орієнтує педагога знати усе про своїх учнів. Дійсне покликання педагога не знати дитину, а розуміти її. Діти переконані в тому, що щастя – це коли тебе розуміють. Але так само – чи можна бути щасливим, не розуміючи? Розуміння запліднює життя смыслом, робить людину впевненішою у собі, внутрішньо вільною. Але щоб здійснювалось розуміння, потрібно мати реальне право на *нерозуміння*. Тобто нерозуміння не має бути підставою для покарання (негативна оцінка). Щоб розвинути здатність до розуміння, потрібно щоб думка стала розкріпаченою і дійсно запитувальною. Патерналістська педагогіка в цій ситуації змушена поступатися педагогіці *співробітництва*, конструктивність якої визначається процесом спільного пошуку істини. Гарантією співробітництва педагога і учня стає усвідомлення того, що викладачеві слід навчати як *не-знавцю*. Роль „оракула” в сучасному інформаційному суспільстві не є привабливою і конструктивною в педагогіці. Педагог повинен виступати не у ролі того, який усе знає і не має права на помилку. Навпаки, він шукає істину разом із учнями, як талановитий актор грає роль незнавця. Він разом з ними переживає „проколи” у пошуку істини і разом з ними радіє, коли пошук закінчується успіхом.

У зв'язку з цим, нове звучання отримує й проблема навчання й виховання, яка в класичній педагогіці визначається простим алгоритмом: „навчально-виховний процес”, що вже давно не працює належним чином. Річ у тому, що паралельні раніше лінії освіченості та культурного розвитку сьогодні розійшлися, а навчання (в його нинішніх формах) не завжди веде до інтелігентності, як це було прийнято вважати в культурно-історичній школі Л. Виготського. Для того щоб звести ці два вектори потрібен синергетичний підхід й розуміння того, що школа (університет) й виховна система різнопланові речі. Будь-який навчальний заклад – це лінійна, достатньо закрита система з жорсткою системою управління. І, навпаки, виховна система – нелінійна, відкрита й певною мірою самоорганізована. Вона виходить за межі навчального закладу, контактує й конкурує з яскравим, різнобарвним середовищем з його пограничними моральними і „ультрасучасними цінностями”. Й виховна система школи далеко не завжди в цій конкуренції перемагає. В цій ситуації метою виховної системи має стати гармонійне поєднання виховних ресурсів навчального процесу й позитиву навколишнього середовища на основі власного досвіду вихованців з метою формування у них сталого відношення до загальнолюдських цінностей. Але головною умовою цього процесу має бути не прагнення будь-якою ціною (планування, облік, контроль тощо) пристосувати людину до „виховного простору”, соціалізувати

її, а розкрити сутнісні сили й зберегти індивідуальність вихованця. Підсвідомо дитина бажає зустріти в учителіві насамперед людину, яка розкриє і підтримає те, чого колись сам у собі не розкрив. І в подальшому житті в учителях, колегах по роботі, близьких людях ми підсвідомо чекаємо зустріти Людину. Оце людське начало може бути збережене і підтримане складним комплексом життєтворення, яку я назвав би синергійною системою виховання. А результатом цього процесу має стати свобода обирати власну позицію за будь-яких обставин.

Саме такий, новий образ освіти має стати ефективним засобом забезпечення саморозвитку людини і суспільства на основі їх гармонії та історичного самозбереження. Його соціокультурними складовими мають бути ноосферно-синергетична орієнтація на сталий розвиток суспільства та смислотворчий імператив: до минулого – вдячність, до сьогодення – дія й безпека, до майбутнього – відповідальність.

1. Мищенко Н. Кто остановит поток дипломированного псевдообразования? // «Зеркало недели», 19 сентября 2009 г.; А. Васильев. Война с ветренными мельницами на ниве образования // «Зеркало недели», 11 июля 2009; М. Михайленко. Бутафорский наробраз // «2000», 18 сентября 2009. **2.** Табачник Д. Разрушение образования: путь к нации лакеев // «2000», 4 сентября 2009. **3.** Ортега-и-Гассет Х. Бунт мас // Вибр. Тв. – К., 1994. **4.** Morin E. Les sept savoirs nécessaires a l'éducation du future. Paris: UNESCO, 1999. **5.** Енгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Енгельс Ф. Твори, друге вид., т. 20.– К., 1965. **6.** Степин В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вестник Бурятского университета. Серия 5. Философия. Вып. 9. – Улан-Удэ, 2004. **7.** Кримський С. Смысл постісторії // Філософська думка.– № 4, 2006. **8.** Кізіма В. Постнекласична методологія і постнекласична освіта // Наукові і освітянські методології і практики.– К., 2003. **9.** Ричард В. Момеер. Викладання як моральна діяльність. Доповідь на міжнародній науково-практичній конференції. – Харків, 1995.