Міністерство освіти і науки України
Український державний університет імені Михайла Драгоманова

ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

Колективна монографія

І частина

Київ
Вид-во “Світ знань”
2023

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7
Т 65

Рекомендовано до друку Вченою радою факультету мистецтв
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол № 1 від 26 вересня 2022 р.)

Рецензенти:

В. М. Лабунець, доктор пед. наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Д. Г. Юник, доктор пед. наук, професор кафедри теорії та історії музичного виконавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського;

Е. М. Кучменко, доктор історичних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Автори: *Т. Бондар, А. Бохолдін, С. Горбенко, Н. Голубицька, І. Гожельник, О. Гусаченко, Ж. Дьоміна, Т. Жигінас, А. Козир, О. Кузнецова, О. Кузнєцова, Л. Ліхіцька, С. Миколінська, Т. Олефіренко, В. Петренко, О. Тимошенко, М. Ткач, В. Федоришин, І. Хомич, К. Чеченя, О. Щолокова, Т. Яценко.*

Т 65 Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія. Ч. 1 / Т. Бондар та ін. ; за заг. ред. А. Козир. – Київ : Вид-во "Світ знань", 2023. – 364 с.

ISBN 978-966-7742-26-3

У монографії представлений трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького спрямування. Висвітлюються сучасні підходи до викладання навчальних дисциплін у закладах вищої мистецької освіти: інтеграція, етнокультурна забезпеченість, міждисциплінарні зв'язки, тощо. Визначено основні напрямки мистецької освіти, що актуалізує завдання комплексного обґрунтування і створення освітньо-наукових моделей та програм навчального процесу. Монографія призначена для науково-педагогічних працівників, аспірантів, магістрантів і студентів вищих навчальних закладів мистецької освіти, вчителів музичного мистецтва, музичних педагогів.

УДК 378.091.3:37.011.3-051]:7

ISBN 978-966-7742-26-3

© Колектив акторів, 2023
© Вид-во "Світ знань", 2023

21. Kozyr, A., Havrilova, L., Ishutina, O., Khvashchevska, O. & Chuhai, S. (2020). Analysis and Interpretation of Yuri Chugunov's Suite of Moods for Saxophone and Piano. OPUS ANPPOM's Eletronic Journal. Vol 26, 2020. No 1. DOI: http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2605.
22. The competence approach as a methodological tool for shaping the professional competence of future music teachers. Компетентнісний підхід як методологічний інструмент формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Alla Kozyr, Vasyl Fedoryshyn, Olena Khoruzha, Larysa Chyncheva, Oksana Gusachenko. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2021. ISSN 21583595. P. 67-73. Scopus. https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=5721687720. Kluppelholz W.Cucina tipica /Aspekti musikali. Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. 331–339 S.
23. Merriam-Webster's Collegial Dictionary. Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. 1559 p.
24. Navickienë L. Emocinio Imitavito Metodas. Vilnus, 2001. 128 p.
25. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej. Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. 636 s.
26. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. 1990. P. 95-146.

Марія Ткач

ВИЩА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА У ПОСТНЕКЛАСИЧНОМУ ДИСКУРСІ: МІЖ-ТА ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР

Вступ. В умовах складних цивілізаційних викликів (воєнних, економічних, гуманітарних тощо) Україна наразі переживає надскладний, але разом з тим надважливий період радикального оновлення, розбудови усіх сфер суспільного життя. Вона стає країною все більше відкритою світові, в якій на перше місце виходить людина, що володіє достатнім рівнем волі і відповідальності як за власну долю, так і за долю держави й світу в цілому. Дане твердження звучить як ніколи актуально, коли наша країна переживає надскладний етап в своїй багатовіковій та

багатостраждальній історії, пов'язаний з військовою агресією Росії проти України, і фактично бореться за своє виживання.

Цивілізаційна криза, в яку занурився весь цивілізаційний світ, – це криза ціннісна. Тому й ця війна – це війна за цінності: між цінністю людського життя, демократією, свободою, правдою, правом вільного вибору та авторитаризмом, цинізмом, варварством, неймовірною жорстокістю та агресією проти людяності. Але саме в таких екстремальних умовах, – умовах на межі виживання, проявляються справжні значення й сутності багатьох явищ, визначаються їх буттєві (онтологічні) ознаки, що є вкрай важливим для таких суспільно значущих соціокультурних феноменів як освіта і виховання. Тому й науковий дискурс щодо стану освітньої сфери має бути наповненим не тотальними запереченнями, а висуванням принципово нових, креативних ідей, іншої освітньої парадигми.

Так, ще наприкінці XX століття прогресивні тенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення людиноцентристської освітньої парадигми нового постіндустріального суспільства. Цей напрям повністю відповідає парадигмі як глобального, так і національних вимірів суспільного поступу, що нормативно закладено в багатьох міжнародних документах і правових актах ООН, ЄС, ЮНЕСКО та ін. Незважаючи на те, що більшість з цих інституцій наразі переживають досить складні часи, пов'язаних з порушенням Росією всіх норм міжнародного права, тим не менше Європейська Рада та Європейський Союз визнали, що визначальним чинником на шляху переходу до інноваційної, етичної економіки є люди як головна цінність Європи.

За цих обставин важливою видається думка В. Кременя про те, що "людство здатне вижити, лише відтворивши і поставивши в центр свого існування систему *абсолютних цінностей*. З огляду на це XXI століття має стати "віком людини", в якому пріоритет духовного превалює над матеріальним. Аби подолати духовну ціннісну кризу та зберегти людині свою сутність, потрібна нова філософія – *філософія людиноцентризму,* коли *головним* параметром буття є людиновимірність. Людина, у свою чергу, спрямовує активність на творчість і творення, духовну самодетермінацію, духовну культуру, духовну свободу.

Екстраполяція цих філософських ідей в освітню площину зумовлює людиноцентристський вимір освітнього процесу, який вибудовується навколо Людини як найвищої цінності. Людиноцентризм в освіті передбачає розвиток і саморозвиток особистості відповідно до її здібностей і потреб, задоволення освітніх і творчих запитів особистості" [12, с. 9-10].

Процеси державотворення, одним із пріоритетних напрямів якого є культуротворення, зумовлюють необхідність побудови цілісного процесу набуття знань як єдиного комплексу гуманітарних, природничо-наукових й мистецьких дисциплін, об'єднаних спільною гуманістичною ідеєю. Як влучно зазначає В. Андрущенко, "культура … є незамінним чинником утвердження сталого людського розвитку, духовно-моральним фундаментом організованого суспільства, а в більш широкому розумінні – способом його буття як людського, цивілізаційного" [1, с. 512]. Адже, "інтеграл культури – людина і людяність. Культура це культ людського буття, творення людини із "наявного матеріалу". Створюючи людину, вона творить і саму себе. … Культура не є сталим буттям, це процес становлення буття людини як людини, злету його до людяних (гуманістичних) форм існування" [так само, с. 514].

За цих умов освіта стає провідною культуротворчою сферою буття людини й суспільства, залучаючи інтелектуальні, інформаційні та проєктні ресурси людства. На думку І. Зязюна, це "викликає необхідність звертання педагогіки до витоків освіти – розгляду її як феномену і частини культури, як культуровідповідну систему, культуровідповідне середовище і культуротранслюючий процес" [8, с. 89]. Як слушно зазначає Г. Падалка, "культуровідповідність – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на осягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності" [18, с. 152].

Сучасний університет як провідний центр культурного поступу українського суспільства має виступати рушійною силою демократизації освітнього процесу у межах якого відбувається

“окультурення” змісту освіти, збереження національних освітніх традицій, відтворення інтелектуального й духовного потенціалу нації, становлення національної ідентичності особистості, розвиток її неповторності, індивідуальності, унікальності. З огляду на це, особливо зростає роль тих університетів, у структурі яких функціонують факультети мистецтв, що володіють потужним потенціалом створення середовища для ціннісно-світоглядного та духовно-творчого розвитку особистості засобами мистецтв.

Постнекласика як новітній етап розвитку наукового знання і культури. Наразі вища мистецька освіта як системотворчий чинник сучасної культурної політики держави функціонує як синергія різноманітних технологій і форм переробки інформації на особистісне професійне знання у контексті нелінійного діалогу/полілогу. Це зумовлено появою у другій половині ХХ століття нелінійного (постнекласичного) мислення, яке породжує особливе зчеплення подій та ідей (синергізм), що кардинально впливає на інтелектуальний стан суспільства, на всі сфери соціокультурного життя й, зокрема, освіти та виховання. Необхідність існування у стані постійних змін, нелінійність мислення та активна пошукова діяльність стають смисложиттєвими орієнтирами для сучасної людини, яка постійно повинна бути готовою до зустрічі з випадковістю, вміти вільно орієнтуватися у величезних потоках інформації, фільтруючи її від дезінформації, пристосовуватися до нових змінних умов, висувати нові креативні ідеї та оперативно їх реалізовувати на практиці, тобто швидко навчатися.

Стає все більш очевидним, що модель знання у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення, яка кореспондується з порядком, урівноваженістю, стабільністю, детермінізмом не відповідає викликам сучасного світу з його хаотичністю, неврівноваженістю, нестабільністю, нестійкістю. Зазначені зміни потребують переходу від класичної (авторитарної) педагогіки до потснекласичної (людиномірної) педагогіки, яка має значний гуманістичний потенціал та детермінується іншою – постнекласичною (синергетичною)

картиною світу, в якій більшість систем, у тому числі й система освіти, є складними й такими, що саморозвиваються.

Прихильники цієї теорії (В. Вознюк [3]; І. Добронравова [6]; В. Кремень [11, 12]; О. Олексюк [15]; П. Саух [17], І. Сидоренко [19], М. Ткач [21] та ін.), які визначають сучасний етап розвитку науки через поняття "постнекласична наука", наголошують на її суттєвій відмінності від класичної та некласичної науки. Постнекласика, що сформувалася в історії науки як логічний рух від класики до некласики і, власне, до постнекласики, утверджує принципово інші цінності, цілі, духовні орієнтації й критерії раціонального. Сучасний постнекласичний етап розвитку наукового пізнання принципово змінюється у зв'язку з появою в постнекласиці нових об'єктів дослідження – складних систем, що саморозвиваються, й які є принципово зорієнтованими на людину. З огляду на дану обставину цікавою виявляється характерна особливість постнекласики, яка в науковому обігу визначається терміном "людиномірність". Смислове навантаження даного поняття обґрунтовано посиленням ролі суб'єкта у процесі пізнання, тоді як об'єктом науки стають проблеми, що безпосередньо пов'язані з людиною та людською діяльністю, виходячи з постнекласичного розуміння людини як суб'єкта практичного ставлення до світу.

У контексті постнекласичної науки знання вже не є зорієнтованим тільки на відображення реальності, навпаки, воно спрямоване на створення такого знання, застосування якого повинно містити відповідь на сакраментальне питання щодо цінності людського існування у контексті неймовірних викликів і загроз сьогодення. Це виявляється в тому, що постнекласична культура формує інше розуміння самої сутності освіти, яка відповідає логіці людиномірного виміру постнекласичної картини світу. Основним лейтмотивом сучасних освітніх теорій все частіше стають теми суб'єктивності, діалогічності, інтерпретації, "іншодомінантності" (термін О. Ухтомського) як звернення до Іншого, які актуалізують екзистенційні, феноменологічні, герменевтичні форми освітньої практики. Суттєвих змін набувають й суб'єкт-об'єктні відношення, оскільки сам суб'єкт стає активно

включеним у процес пізнання, виявляючи при цьому значимість унікального особистісного знання.

Нова постнекласична освітня парадигма передбачає перехід від побудови універсальних схем та рекомендацій до розуміння того, що будь-який студент може бути успішним лише за умови забезпечення йому максимального ступеня свободи у виборі індивідуальних когнітивних стратегій та створення високої мотивації до саморозвитку. Гуманістична модель розвитку особистості орієнтується на постнекласичне світорозуміння, в якому події та явища вже не обмежуються лише причинно-наслідковими зв'язками, а це означає відмову від примусової каузальності (детермінованості), а також від розгляду випадковості як зовнішньої перешкоди до досліджуваного процесу, якою потрібно знехтувати. Важливою тенденцією в дослідженні розвитку особистості повинно стати не тільки пізнання того, що є закономірним, загальним, універсальним, повторюваним, але й випадковим, окремим, неповторним, особистісним, індивідуальним, унікальним.

Постнекласика актуалізує міждисциплінарні дослідження, об'єктами яких стають "людинорозмірні" системи, які характеризуються відкритістю й саморозвитком, і в яких діяльність суб'єкта не постає зовнішнім чинником по відношенню до самої системи. Підкреслимо, що саме міждисциплінарність виконує особливу роль у постнекласичному науковому пізнанні. Оскільки всім системам властиві спільні закономірності розвитку, які можна пояснити, вивчити, дослідити, тому міждисциплінарність уможливлює синергійне поєднання загальних методів наукового пізнання, які застосовуються в різних монодисциплінарних дослідженнях. Саме завдяки широкому міждисциплінарному синтезу філософських і методологічних компонентів постнекласичного знання стає можливим діалог науки і культури, що позитивно впливає на процес творення ціннісного простору мистецької освіти у постнекласичних реаліях. Як слушно зазначає О. Олексюк, наразі постнекласична мистецька освіта, в основу якої покладається принцип пріоритетності людини, розглядається як "цінність, що зберігає у собі особистісний погляд людини на світ,

на мистецтво, на саму себе як творця мистецьких цінностей та їх творення; як результат ціннісної взаємодії учасників освітнього процесу" [15, с. 4].

З огляду на викладене зазначимо, що постнекласична рефлексія освітньої сфери видається нам вкрай важливою. Між тим, однією з причин відсутності позитивної динаміки в сфері вищої освіти є те, що традиційні освітні технології орієнтуються лише на сферу Ratio. Саме вона продукує стереотипи творчої активності, спілкування, мислення та емоційного реагування, що забезпечує стійкі патерни (зразки) поведінки людини в різних ситуаціях. Доводиться визнавати, що сучасна система вищої освіти і, зокрема, мистецька освіта й досі є недостатньо зорієнтованою на зміни, в своїх методологічних конструктах та практико зорієнтованих формах у більшості випадків виявляє ознаки консерватизму та редукції (обернення назад) й залишаються у межах класичної парадигми, вирізняючись замкненістю профільних музичних дисциплін, спрямованих на вирішення суто виконавських та інших проблем, лишаючи поза увагою важливість формування у студентів цілісного професійного знання.

У зв'язку з викладеним, все більше актуалізуються пошуки культурфілософських аспектів постнекласичного знання у контексті між- та трансдисциплінарної онтології: від одноманітності до різноманітності, з тотожності на відмінності, із сталого, стійкого стану до стану постійного становлення, від передачі готових пакетів знань до патернів культури з метою формування у студентів цілісного професійного знання та міждисциплінарного стилю мислення.

Феномен наукової раціональності згідно етапності розвитку наукового знання і культури у філософії науки. Онтологія постнекласичної мистецької освіти ґрунтується на ідеалах та цінностях постнекласичної культури, яка проголошує та утверджує людиномірні, ціннісні характеристики буття з позицій "постнекласичної раціональності" (*термін В. Стьопіна*). Відомо, що в процесі своєї еволюції європейська наука сформувала *три типи наукової раціональності*, які відповідають трьом періодам в розвитку наукового знання: класичний (Новий час), – некласичний

(початок XX ст.) – потснекласичний (кінець XX ст.). Для більш глибшого розуміння зазначених процесів у зв'язку з темою дослідження зупинимося більш детально на етапності розвитку наукового знання відповідно до загальноприйнятої періодизації у філософії науки. Усталену систему і загальновизнані стандарти наукового дослідження у відповідний період розвитку наукового знання розглядають як особливий історичний тип наукової раціональності. Феномен *раціональності* (від лат. *Ratio* – розум) є унікальним рефлексивно-понятійним принципом культури, який її впорядковує, надає їй цілісності та уможливлює раціоналізацію елементів культури в системі освіти.

Проблема раціональності у тій чи іншій мірі була предметом розгляду багатьох західноєвропейських філософів XIX – XX ст. (М. Вебер [9], Г.-Ґ. Ґадамер [4], Е. Дюркгейм [27], Г. Ріккерт [38], Ю. Габермас [29] та ін.), у працях яких в цілому був визначений той напрям досліджень, під кутом якого зазначена проблема розглядається та дискутується і в наш час. У науково-філософському дискурсі розрізняють формальну та комунікативну раціональність. Формальна раціональність виявляється через дію абстрактного розуму, який постає нейтральним до особистих інтересів і цінностей людини. Так, М. Вебер такий розум, що позбавлений будь-якої суб'єктивності, називав як "технічна раціональність" або "інструментальна раціональність". У трактовці М. Вебера, яка ґрунтується на класичній парадигмі раціональності, раціоналістичний дискурс має бути зосередженим навколо цілей та цінностей, так як існує істотна відмінність між фактами та цінностями, тобто між тим, що є наразі, і тим, що має бути, тому "лише ціннісно-раціональна і цілераціональна дії є соціальними діями в розумінні Вебера" [9, с. 629]. Даний тип раціональності виступає важливим механізмом функціонування соціальних систем (наприклад: офіційні інститути влади, існування яких визначає цілеспрямована діяльність).

"Нова хвиля" щодо розуміння феномену раціональності розгорнулася у працях Ю. Габермаса, в яких учений розробляє концепцію "комунікативної раціональності", згідно якої раціональність не може бути чимось таким, що існує поза людей та

їх стосунків. Вона живе у стосунках між людьми, коли погляд однієї людини пробуджує свободу і відповідальність іншої, саме тут живе і розум, що є принципово відмінним від позиції традиційної філософії [29]. Як зазначає Л. Ситниченко, “таке розуміння раціональності має своїм наслідком і принципово інше розуміння моралі: вона виникає не з універсального розуму, її основа – множина людських зустрічей та відносин. Саме з такого інтерсуб’єктивного розуміння моралі виникає і нове розуміння буття людини” [20, с. 226]. Раціональність як результат комунікативної дії за своєю сутністю є діалогічною й передбачає взаєморозуміння учасників цієї комунікації. Тому комунікативна раціональність є важливим засобом людського порозуміння і передумовою реалізації гуманістичних чинників сучасного суспільства.

Раціональність – не тільки важливе поняття в парадигмі комунікативної філософії, але й одна з визначальних ознак сучасної соціокультурної реальності. Це не лише властивість розуму, що пізнає, не лише спосіб упорядкування знань, раціональність – є культурною цінністю. Оскільки раціоналізація буття є сутнісною характеристикою людської культури, то поза феномену раціональності саме існування культури не є можливим, між тим самі критерії раціонального є змінними в залежності від історичного типу культури. Саме тому транспонування логіки розвитку наукової раціональності на явища культури виявляється правомірним, оскільки раціональність як глибинна якість людської діяльності є культурною цінністю й на кожному історичному етапі розвитку культури критерії раціонального визначаються домінуючою системою цінностей, навколо яких й формується культурно-ціннісна та духовно-світоглядна структура суспільства.

Підкреслимо, що подібне поглиблення культурної сутності Ratio розширює межі розуміння культурних феноменів, забезпечуючи конвергентне зближення поняття “раціональність”, в першу чергу, із системою освіти, адже освіта, як відомо, є важливою і необхідною частиною культури. Як влучно зазначав Г.-Ґ. Ґадамер, “поняття *освіти* дає змогу якнайвиразніше збагнути, наскільки глибокою є духовна еволюція, що дозволяє нам

почуватися ніби сучасниками Ґете й, навпаки, змушує нас вважати часи бароко вже чимось подібним до доісторичної епохи. … Освітня релігія XIX сторіччя зберегла в собі глибинні параметри цього слова – саме звідти й походить наше розуміння освіти. … Тепер слово *Bildung* як "освіта" щонайтісніше пов'язане із поняттям культури й означає специфічно людський спосіб *розбудовувати* природні дані й можливості індивіда" [4, с. 18-19].

Зазначимо, що філософська рефлексія щодо історичного розвитку культури так чи інакше завжди заглиблювалася над вивченням проблеми Логосу, починаючи з античних часів. Поняття "логосу", яке у перекладі з грецької має багато споріднених значень – слово, основа, наука, судження, розум тощо, у філософію увів давньогрецький філософ Геракліт для позначення розумної основи світу. У процесі своєї еволюції, як було зазначено вище, європейська наука сформувала три типи наукової раціональності, які відповідають трьом періодам в розвитку наукового знання: класичний – некласичний – постнекласичний.

У дослідженні І. Добронравової, Т. Білоус та О. Комар визначено, що "під час першої глобальної наукової революції Нового часу в умовах становлення класичної науки додисциплінарного (XVII–XVIII ст.) і дисциплінарного (XIX ст.) етапів її розвитку склалась система засад класичної науки. Революція початку XX століття призвела до появи некласичної науки (спеціальної і загальної теорій відносності і квантової механіки у фізиці, генетики у біології, кібернетики як основи створення обчислювальної техніки і т.д.). Нинішня наукова революція, яка пов'язана зі становленням нелінійного природознавства і загалом постнекласичної науки, розгорталась упродовж трьох останніх десятиліть і досі не завершилася" [5].

Класична раціональність та освіта періоду класичної культури. Як зазначалося вище, відповідно до усталеної періодизації у філософії науки існують три етапи розвитку наукового знання. Власне донауковий період (переднауковий) в історії людства пов'язують з античним світом, рабовласницьким суспільством та добою Середньовіччя. З огляду на невисокий рівень пізнання у межах зазначених історичних періодів знання

було синкретичним (неподільним) та існувало у межах натурфілософії (від лат. *Natura* – природа), яка мала свої як сильні (погляд на природу як неподільну сутність), так і слабкі сторони (пояснювальні концепції картини світу). Між тим натурфілософія заклала основи природознавства, у межах якого почали оформлюватися перші зразки теоретичної науки: Евклідова геометрія, вчення Архімеда, медицина Гіпократа, астрономія Птолемея та ін. Найбільшим досягненням античної філософії вважається вчення Арістотеля про філософські категорії, яке піднімало теоретичне знання до всезагального рівня [2].

Класична наука додисциплінарного (XVII–XVIII ст.) і дисциплінарного (XIX ст.) етапів розвитку почала зароджуватися ще за доби Відродження з натурфілософської картини світу, яка була притаманною ще для філософських поглядів Арістотеля. Свій неоціненний внесок у розвиток класичної науки внесли Ф. Бекон, Г. Галілей, Р. Декарт, І. Ньютон та ін. Визначаючи натурфілософські витоки свого вчення, І. Ньютон першим в історії науки здійснив дисциплінарний поділ загальнонаукового поля натурфілософії на три фундаментальних розділи (механіка, оптика, теплота), які в подальшому склали дисциплінарний трикутник класичної фізики. Як зазначає Ю. Завгородній, “створена Ньютоном механіка стала класичним взірцем наукової теорії дедуктивного типу, започаткувавши парадигму і стиль наукового мислення на декілька століть вперед. … В розробленій ним методології наукового пізнання Ньютон був послідовником індуктивного методу Бекона, вимагаючи чіткого розмежування достовірного наукового знання і натурфілософських уявлень та виключення довільних тверджень з науки” [7, с. 436]. Завдяки вченню Ньютона класична наука отримала дисциплінарну матрицю й сформувала механістичний світогляд, який лінійно екстраполював принципи механіки як на природну, так і на соціальну сфери. Основними принципами класичної раціональності стали принципи стабільності, рівноваги, лінійності, детермінованості, які формували образ “лінійного” світу.

Культура класичної раціональності – це культура тотожності, в якій домінують єдині закони з їх причинно-наслідковими

зв’язками, а світ, який є відкритим для пізнання, може бути цілком осягненим. Як стверджує грузинський філософ М. Мамардашвілі, відомий вислів Р. Декарта “Ego cogito, ego sum” (“Я мислю, я є!”) розкриває сутність його філософських поглядів як виразника науки класичної раціональності: “світ, по-перше, завжди новий (в ньому ніби нічого ще не сталося, а станеться тільки разом з тобою), і, по-друге, в ньому завжди є місце для тебе, і воно тебе очікує. … І третє: … якщо в цьому моєму стані все залежить від мене, то, отже, без мене у світі не буде порядку, істини, краси. Не буде чисел, не буде законів, ідеальних сутностей, нічого цього не буде” [14, с. 26]. Філософ запевняє, що “Декарт був першим і останнім геніальним раціоналістом, який наклав емпіричні, або фактичні обмеження на норми розуму, у тому числі й на Бога” [так само, с. 54].

Класична раціональність тлумачиться як універсальна і беззаперечна цінність культури, утверджується метафізичне розуміння буття, діє раціональність логосу (логоцентризм), де ідея пізнання істини заснована на чіткій регламентації і послідовному ускладненні мислиннєвих дій, визнається детермінованість суспільно-культурних процесів та явищ тощо. Оскільки освіта як культурний феномен не може розглядатися відокремлено від культури, тому й дослідження сутнісних рис освіти відповідного історичного періоду розвитку людства тісно пов’язано з виявленням специфічних ознак того чи іншого типу культури в контексті домінуючих морально-етичних та духовно-світоглядних цінностей відповідної культурно-історичної доби.

У зв’язку з цим зазначимо, що освіта періоду класичної культури і класичної раціональності будувалася на системній, впорядкованій та логічній ієрархії цінностей, яка характеризувалася стійкістю та детермінованістю; проголошувала пріоритетність знань на засадах сцієнтичної (знаннєвої) парадигми, що ґрунтується на вірі у могутність людського розуму перед стихійною, ірраціональною стороною буття; утверджувала об’єктивність знання та істини, у межах яких сама людина немов би “розчинялася” в цій класичній (лінійній) науковій картині світу. Основними здобутками класичної освітньої практики стали:

диференціація знань та поступове сходження від простого до складного у процесі оволодіння знаннями (класно-урочна система, яка замінила індивідуальне навчання освітніх практик стародавнього світу й середньовіччя); монологізм та абсолют істини (монологічна культура як соло одного голосу – голосу Розуму); суб'єктно-об'єктні відносини в освітньому процесі (беззаперечний авторитет вчителя); прагматичне спрямування (класична культура як галузева за поділом праці у всіх сферах суспільного життя потребувала підготовки фахівців до виробництва) тощо.

Некласична раціональність та система освіти у контексті некласичної парадигми. Важливо, що при зміні історичних епох змінюється і загальна культурна ситуація в соціумі й відповідно до неї змінюється система освіти, так як не існує ідеальної моделі освіти на всі часи. Безпосереднім поштовхом переходу від *класики* до *некласики* стали релятивістська і квантова теорії в науковому знанні. Як зазначається в довідкових джерелах, у 1913 році датський фізик Нільс Бор "запропонував першу квантову (некласичну) модель атома, яка започаткувала нову еру розвитку квантової теорії. Головний філософський інтерес до наукової спадщини Бора пов'язаний із принципом доповняльності, запропонований ним у доповіді "Квантовий постулат і новітній розвиток атомної енергії" (1927) … Бор також сформулював принцип відповідності, який став потужним евристичним засобом теоретичного узагальнення, специфічною формою взаємозв'язку та спадкоємності старого й нового знання" [23, с. 62].

Зазначимо, що принцип доповнюваності Бора згодом набув загальнометодологічного значення, а саме – згідно з цим принципом для відтворення цілісності явища, що пізнається, потрібно застосовувати симетрично доповняльні за значенням поняття, кожне з яких є придатним для однозначного опису явища лише в своїх специфічних умовах. Такий стиль мислення став співзвучним і до соціально-гуманітарних наук, зокрема, ідею доповняльності можна віднайти в "гетеротетичному принципі" німецького філософа Генріха Ріккерта, згідно з яким "єдине" та "інакше" позитивно доповнюють один одне [38, с. 22], а також у

соціально-філософській методології французького соціолога Еміля Дюркгейма, згідно якої утверджується принцип діалектики індивіда і суспільства як частини і цілого: “лише відмінності відповідного роду відчувають взаємне тяжіння, саме відмінності, які доповнюють одна одну, а не вступають у протиріччя одна одній і не виключають одна одну” [27, с. 102].

Квантово-механічний спосіб опису реальності, запропонований Н. Бором, актуалізував пошуки нових нелінійних вимірів наукового знання у напрямку конструювання нового образу науки як некласичної. Класичний ідеал раціональності часів Ньютона, Декарта, Бекона та ін. по-новому був осмислений у філософських вченнях ХХ століття: “феноменологічна концепція філософії” Едмунда Гуссерля, “фундаментальна онтологія” Мартіна Гайдеґґера, “герменевтична феноменологія” Поля Рікера та ін. Почав формуватися некласичний тип раціональності і некласичне розуміння Ratio, відповідно до яких почали закладатися цінності й нової парадигми знання, наукове обґрунтування якої відбулося значно пізніше.

Тільки у другій половині ХХ століття, особливо завдяки дослідженням Мераба Мамардашвілі [14], стало очевидним, що ідеали класичної науки не співпадають з раціональністю вже некласичного типу. Світ трансформується, стаючи вже не таким однозначним і відкриваючи в собі нові горизонти розуміння суб’єктивності, змінюється й сам характер відносин людини зі світом, зміщуються акценти у бік людської екзистенції, в культурі утверджується принцип поліфонізму та багатоголосся. Некласична парадигма вступає у протиріччя з класичними принципами організації наукового знання щодо існування предметності об’єкта поза людини як суб’єкта пізнання і поза культурного контексту. Структурно-морфологічні елементи некласичної раціональності наповнюються новими значеннями і смислами, ставлячи у центр пізнання людину з її “життєвим світом” (Е. Гуссерль), світовідчуттям та світорозумінням.

Визнаючи факт дедалі більшої дегуманізації науки в системі духовної культури, Е. Гуссерль у своїй праці “Криза європейських наук” (1935 р.) викриває головну причину такого кризового стану –

це безособовість наукових істин, відчуження природознавства від людини, несумісність новоєвропейської науки з гуманістичною проблематикою тощо. Як зазначає С. Кошарний, витоки кризи класичної науки феноменологія Гуссерля “вбачає у розриві між галілеївським об’єктивізмом і картезіанським суб’єктивізмом, котрий трапився у новоєвропейській науці і в результаті якого людина “випала” з наукової картини світу” [10, с. 97].

Як відомо ХХ століття зробило людину заручником сцієнтичного (технократичного) світогляду, який утверджував всемогутність науково-технічного прогресу. На цьому тлі критична переорієнтація усталеної в метафізичній традиції системи технократичних цінностей надавала особливого смислу екзистенційній філософії Новітнього часу. У працях М. Гайдеґґера, якого вважають засновником екзистенційної онтології, проголошувалося, що європейська метафізична традиція у вирішенні проблеми людського існування (екзистенції), виходячи з її cogito (мислення), має переорієнтуватися із зовнішніх (онтичних) для людини засад її буття та внутрішню (онтологічну) природу її екзистенції [22, с. 161].

Концептуальне ядро некласичної філософії та некласичної культури утворюють смисл та інтерпретація смислів, де сама категорія “смислу” є багатоаспектною, що зумовлено множинною природою інтерпретації. Така герменевтична природа є характерною сутністю багатьох некласичних і постнекласичних феноменів як суто гуманітарних, оскільки інтерпретування смислів і значень та конструювання своїх смислів та істин визначають новий шлях пізнання. На цьому шляху вже класичні структурно-морфологічні конструкції з їх визначеною траєкторією від незнання до знання, від хибного до істинного, від сумнівності ірраціонального до ствердження раціональності втрачають своє значення, так як некласична культура й некласична раціональність відкривають справжні людські (гуманітарні) значення і смисли. Пізнання світу у вимірі некласичної раціональності має відбуватися виключно з присутністю людини, долаючи ту “абсолютну людину”, яка була предметом класичної методології. У контексті некласики світ поза людиною є неможливим, оскільки він позбавлений будь-

якого смислу, тому пізнання для некласичної культури і освіти стає суто гуманітарним, наповненим екзистенційними, суб'єктивними, індивідуальними значеннями і смислами.

Наведені культурно-антропологічні трансформації призвели до зміни освітньої парадигми, коли класична концепція освіти з її вірою в абсолют Розуму, детермінованістю, монологізмом, виключенням людини з процесу пізнання вже не відповідала ціннісно-цільовим орієнтирам некласичної раціональності. Некласична традиція освіти конституюється як принципово гуманітарна, що пов'язано з новим осмисленням сутності людини, новою "філософією життя" (В. Дільтей). У новій (гуманітарній) філософії освіти життя є особливою предметністю, яку не можливо осягнути й пояснити існуючими науково-природничими методами, проте її можна зрозуміти, використовуючи такі герменевтичні процедури як уживання, співпереживання, вчування тощо. Перехід від трансцендентних концепцій до діалогічних (діалог як простір культури, простір смислів), включення людини у процес пізнання відкривають новий онтологічний смисл освітньої діяльності, в якій людина сприймається як творець і творіння культури. Такий підхід уможливлює розуміння культури не тільки як сукупності матеріальних і духовних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, але й як умову здійснення людського в людині.

Нові некласичні ідеї, які висунули на перший план ідею плюралізму, сприяли формуванню некласичної моделі освіти як сукупності нових методологічних підходів (екзистенційного, феноменологічного, герменевтичного), різноманітних педагогічних концепцій, індивідуальних освітніх стратегій, моделей поведінки тощо. Лейтмотивом освітніх теорій стають мотиви екзистенційності, суб'єктивності, діалогічності, інтерпретації, які характеризують некласичну культуру і освіту особливою присутністю суб'єктивних чинників, екзистенційних смислів, індивідуальних інтенцій.

Гуманітарна парадигма, що ґрунтується на принципово новому осмисленню сутності і людини, і людського буття в цілому, змінює ставлення некласичної культури і освіти до Логосу як

культурної цінності. Знання в контексті некласичної парадигми вже не є абсолютом, напроти, воно стає живим, гнучким, змінним, оскільки залежить від багатьох факторів як об'єктивних, так і суб'єктивних. Відбувається розширення та поглиблення змісту самого поняття "освіта", воно вже не ототожнюється тільки з формальним процесом навчання. Будь-яка діяльність вважається як освітня, якщо вона спрямована на розвиток особистості шляхом передачі знань, при цьому поєднує як традиційні, так і альтернативні підходи, як державну, так і приватну ініціативу тощо. Саме в XX столітті були сформовані різноманітні концепції освіти та підходи до навчання, наукове обґрунтування отримали теорії щодо взаємозв'язку цінностей культури з цінностями освіти, були закладені нові ідеї та намічені нові траєкторії навчання, які визначили подальший розвиток освіти у контексті переходу від некласики до постнекласики.

Постнекласичний тип раціональності, ціннісні орієнтири постнекласичної культури та їх вплив на систему освіти. На зламі XX–XXI століть суспільство, наука і культура в цілому стрімко увійшли в добу постнекласики. Це пов'язано з кардинальною трансформацією уявлень щодо пізнання світу під впливом науково-технічних досягнень людства, появою "віртуальної реальності", розробкою концепцій інформаційного та мережевого суспільства, розвитком конвергентних NBICS-технологій, упровадженням міждисциплінарної методології, трансдисциплінарних норм та цінностей тощо.

Суттєвої трансформації набуває значення ключового терміну "ratio": від початкових тлумачень – "міра", "розум", "співвимірність" до потрактування раціональності крізь призму понять "комунікативності", "інтерсуб'єктивності", "людиномірності". Формується постнекласичний тип раціональності на противагу до раціоналізму просвітницького типу. Якщо за класичної раціональності рух думки відбувався за чітко визначеними траєкторіями до якогось усталеного, фундаментального поняття (наприклад, "сутнісне"), й світ розумівся поза людської присутності, то логіка руху думки за постнекласики, навпаки, відбувається за "випадковими" траєкторіями, в яких провідне місце

визначено цінностям, якими керується мислячий суб'єкт і які він сповідує.

До наукового обігу поняття "постнекласична наука" було уведено в кінці 80-х років XX століття, щоб позначити новий етап у розвитку науки, який зумовлений науково-технічною революцією, яка розгорталася протягом трьох останніх десятиліть минулого століття і наразі ще триває. У процесі цієї науково-технічної революції з'явилися й почали успішно реалізовуватися такі науково-дослідницькі теорії як: загальнонаукова дослідницька синергетична програма німецького вченого Германа Хакена [30], теорія дисипативних структур бельгійських учених Іллі Пригожина та Ізабелли Стенгерс [37], еволюційна теорія аутопоезису про самогенеруючу, самозберігаючу структуру в живих системах чілійських учених Умберто Матурано, Франциско Варелло [26] та ін.

На противагу досягненням науково-технічної революції, культурна ситуація наразі демонструє кризовий стан багатьох явищ та процесів, пов'язаних з тією прірвою, що утворилася внаслідок розриву між технократичним, сцієнтичним світом і світом культури, світом власне гуманітарного. Сучасна постнекласична культура по-особливому загострює проблему людини, демонструючи оголеними буттєві межі людського життя в цілому. Світ швидко змінюється, не даючи можливості себе зрозуміти, осягнути, вчасно відрефлексувати. Сучасна людина здебільшого опиняється в стані розгубленості, непристосованості та неготовності до таких змін.

Віртуалізація світу, втрата цілісності, руйнація неперервності суб'єктного, домінування симулякрів, розмивання критеріїв, демонтаж усталених художньо-образних структур в мистецтві та культурі призводять в цілому до втрати людиною життєвих та особистісних орієнтирів. Гострота проблеми полягає в тому, що стрімкий розвиток ІТ-технологій породжує автономну віртуальну реальність нових форм сучасної медіакультури, яка перетворюється у гіперреальність. За Ж. Бодрійяром [25], який займався дослідженням культурних символів сучасного постіндустріального світу і мистецтва постмодерну, симулякри – це копії, що не мають

оригіналу. Вченому, якого вважають одним з теоретиків філософії постмодерну, належить також авторство таких популярних понять сучасного філософсько-культурологічного дискурсу, як: гіперреальність, симулякр, симуляція та ін.

У ситуації постмодерну або постнекласики на місце буттєвої уречевленої реальності приходить віртуальна реальність, тексти, гіпертексти, симулякри, тобто матеріальне витісняється віртуальним. Особливо загрозливим у цій ситуації є те, що сучасний віртуальний світ позбавлений ціннісної шкали, оскільки віртуальність уникає оцінок, людиномірності, так як в цьому штучному, ілюзорному, крихкому, але такому магнетичному світі, видається все можливим. Цей світ дезорієнтує сучасну молоду людину, нав'язуючи їй оманливі ідеали та необґрунтовані моделі поведінки.

За цих обставин потребує нової рефлексії проблема освіти як феномену культури у постнекласичних реаліях. Постнекласичний етап розвитку культури потребує гуманітарного повороту до самої сутності освіти, оскільки постнекласичне знання стає якісно "людиномірним", ціннісним й передбачає інтеграцію своїх як суб'єктних, так і об'єктних характеристик. Проблема полягає в тому, щоб окреслити та осягнути ціннісну матрицю постнекласичної культури, виокремивши ті цінності, які є співвимірними до гуманітарної сутності людини. У цьому і виявляється унікальність постнекласики та постнекласичної методології, оскільки постнекласична наука суттєво зближується зі світом гуманітарного.

Розкриваючи аксіологічний вимір постнекласичної науки, Л. Сидоренко ґрунтовно схарактеризовує сутнісні риси постнекласичного знання: "по-перше, це знання на межі природничо-наукового та гуманітарного. … Друга особливість постнекласичного знання … це трансдисциплінарність знань. … Потреба розв'язання дослідницьких та практичних проблем з позицій трансдисциплінарності породжує "етос трандисциплінарності", що набуває рис відкритої системи, яка зорієнтована на реальні проблеми життєвого світу, які потребують конкретного розв'язання. … Третя характеристика постнекласичного знання

пов’язана з тим, що знання і практика по-новому взаємодіють. … Знання як здатність практикуватися передбачає момент конструювання, проєктивності, технологічності” [19, с. 207–211].

У постнекласичній науці відбувся своєрідний зсув з проблематики стійкого, стабільного, лінійного світу на проблематику становлення. Нелінійний світ та віртуальний простір стають простором не тільки науки, а й системи освіти (віртуальні університети, дистанційне навчання, спілкування електронною поштою та ін.), що викликає низку наслідків, які ще не є осмисленими у повній мірі. Зокрема, в систему вищої освіти прийшло розуміння необхідності нових професійних орієнтацій, оскільки в професіограму сучасного фахівця мають закладатися такі характеристики, як адаптивність, гнучкість, креативність, критичне мислення, готовність до змін тощо. Це потребує становлення сучасної моделі постнекласичного знання як нелінійного діалогу між суб’єктом та об’єктом, а також суб’єктів педагогічного процесу між собою, або синергії всіх цих форм. У фокусі сучасного постнекласичного знання з’являються нові ознаки постнекласичного мислення: нелінійсть, множинність, варіативність, самоорганізація, становлення, які забезпечуються новим методологічним інструментарієм синергетики, наповнюючи їх новим світоглядним синергетичним змістом.

Зазначимо, що концепт “нелінійності” у сучасному науковому дискурсі потрактовується як така властивість процесів або систем, яка характеризується відсутністю лінійної (прямої) залежності одних параметрів від інших. Здебільшого феномен нелінійності розглядається в межах синергетичної парадигми, проте методологічний аналіз зазначеного концепту може бути розширеним іншими методологічними концепціями, виробленими сучасними філософськими напрямами – концепції постмодернізму, постпозитивізму, постструктуралізму, у межах яких нелінійність розкривається через такі ідеї: ризоми (Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі), інтертекстуальності (Ю. Крістєва), нелінійного письма (Ж. Дерріда) та ін.

Ми зупинимося на розгляді синергетики, оскільки саме їй відводиться роль ядра постнекласичної науки і освіти.

Відроджуючи чарівність природного й життєвого світу, неповторність якого Ratio класичної науки намагався пізнати як природну міру речей у тому вигляді, які вони є насправді, постнекласична синергетика за своєю сутністю є принципово плюралістичною, що є особливо цінним для виявлення світоглядно-онтологічних та культурно-ціннісних засад сучасного постнекласичного знання.

Синергетика як концептуальне ядро постнекласичної науки і освіти: від міждисциплінарності до трансдисциплінарності. Початок становлення синергетики як науки традиційно пов'язують із появою фундаментального наукового дослідження – міждисциплінарної дослідницької програми, яка була ініційована в 1969 році Германом Хакеном, засновником Штутгарської синергетичної школи. У 1970 році Г. Хакен увів поняття "синергетика" до наукового обігу для визначення нового міждисциплінарного напряму досліджень складних систем, що саморозвиваються [30]. Сам термін "синергетика" походить від грецького слова "синергія", що в перекладі тлумачиться як спільна праця, взаємодія. Запропонований Хакеном термін акцентує увагу на погодженості взаємодії частин під час утворення структури цілого. Міждисциплінарність синергетики виявляється в тому, що долаючи межі між складними системами у різних галузях наукового знання (фізика, біологія, хімія, математика, соціологія, психологія тощо), вона використовує теоретичний інструментарій цих наук для створення уніфікованої методологічної основи для опису складних систем, що саморозвиваються, й наведення умовних об'єднуючих "арок" між полями дисциплінарних онтологій.

Новаторський дух наукових досліджень засновника синергетики не втратили свого парадигмального значення й до нині. Постнекласична філософія освіти, що ґрунтується на системно-синергетичних ідеях (самоорганізації, нестійкості, нелінійності, множинності, варіативності, діалогічності, саморозвитку тощо), розглядається у фундаментальних дослідженнях В. Андрущенка [1]; В. Вознюка [3], І. Добронравової

[6], І. Зязюна [8]; В Кременя [11, 12]; В. Лутая [13], П. Сауха [17] та ін.

На думку В. Вознюка, “актуальність і проблемність упровадження ідей синергетики в освіту, що зумовлюється наявністю в освітянській практиці як традиційного лінійного так і нелінійного імовірнісного синергетичного мислення, випливає із протиріч у освітній практиці між: необхідністю реалізації синергетичного підходу у професійній діяльності педагога та недостатньою розробленістю в педагогічній теорії вихідних концептуальних засад педагогічної синергетики; декларацією особистісно орієнтованої парадигми навчання і виховання та відсутністю ефективних технологій її реалізації; системою освіти, вибудуваною відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатогранним і варіативним” [3, с. 17–18].

У зв’язку з цим, як зазначає далі дослідник, назріла нагальна потреба побудувати інтегративну синергетичну систему освіти, яка узагальнювала б наявні освітні парадигми, та забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв’язків. Саме, “інтегративна синергетична система освіти має виражати принцип єдності людини та світу, бути орієнтованою на певний синтез знань, оскільки будь-яке прагнення щось збагнути (зокрема, зрозуміти як функціонує така система освіти, котра відповідала б вимогам сучасного історичного моменту) передбачає цілісне охоплення явища, яке вивчається, що потребує використання філософського аналізу, оскільки саме філософія як форма суспільної свідомості покликана відображати світ у всій повноті його гносеологічних, онтологічних та аксіологічних складових” [так само, с. 21].

На думку В. Кременя, “застосування синергетики до педагогіки не містить нічого надуманого або механічної редукції. Справа в тому, що в синергетичній (нелінійній) картині світу, на відміну від усіх попередніх наукових картин світу, вихідним пунктом є мінливість, процесуальність, становлення нового цілого, тобто все те, що характеризує процеси самоорганізації, які

відбуваються в нелінійних, нерівноважних середовищах" [11, с. 24]. Адже, "нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести як до соціальних, так і до педагогічних явищ сучасності" [так само, с. 22]. За цих обставин, як слушно розмірковує далі вчений, основним завданням педагогіки "є створення умов отримання синергії, яка б забезпечувала здобуття нових знань…. Для того, щоб забезпечити синергію в навчальному процесі, необхідно залучити учнів до вирішення реальної наукової чи практичної проблеми, співзвучної з їхніми навчальними, пошуковими, життєвими інтересами" [так само, с. 25].

Зазначені парадигмальні зміни в освітній сфері потребують суттєвого оновлення й змісту вищої мистецької освіти з урахуванням постнекласичних реалій. Погоджуємося з думкою О. Олексюк, що наразі вища мистецька освіта перебуває в транзитивному стані переходу від некласичної до постнекласиної освітньої парадигми, який характеризується відсутністю чітких меж. Як зазначає дослідниця, "це зумовлює необхідність розроблення науково обґрунтованих стратегій і тактик підготовки майбутнього фахівця до входження в освітній простір, де транзитивні процеси проходять на практичному рівні і де продовжиться подальше професійне становлення його. … У цьому контексті виникає необхідність радикального оновлення складників освіти, переосмислення теоретичних підходів, пошуку нових організаційних технологій, форм, методів, засобів навчання, упровадження інновацій у широку практику" [15, с. 15].

У дослідженні М. Ткач, О. Олексюк, Н. Косінської та А. Кіфенко зазначається, що у зв'язку з транзитивними процесами в змісті вищої мистецької освіти все більше актуалізуються між- та трансдисциплінарні когнітивно-комунікативні стратегії. Вони спрямовані на подолання обмеженості дисциплінарно організованого знання й формування свого роду "метазнання" (термін Піаже) в якому цілісність пізнання постає як відкрита й динамічна системна єдність у багатоманітності форм, що її відображують. Це зумовлює потребу універсалізації освіти, відмови

від вузької спеціалізації навчання, включення фактора інформальності у музично-педагогічний процес вищої школи, переходу на між- та трансдисциплінарні позиції, пошуків інноваційної методології з позицій постнекласичної раціональності [39, с. 206–214].

Зазначимо, що з 70-х років XX-го та протягом двох десятиріч нашого століття у західноєвропейському науковому дискурсі досить плідно осмислюється феномен трансдисциплінарності в якості дослідницької стратегії, нового напряму в розвитку філософії науки (Piaget, 1972 [36]; Jantsch, 1972 [32]; Judge, 1994 [33]; Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994 [28]; Nicolescu, 2006, 2014 [34, 35] та ін.).

Виникнення феномену трансдисциплінарності в значній мірі пов'язано не лише з інтеграцією знань та синергією, що виникає між дисциплінами, а й з різними способами отримання знання, зорієнтованого, в першу чергу, на вирішення проблем реального світу. Сам термін "трансдисциплінарність" уперше був запропонований швейцарським вченим Жаном Піаже у 1970 році в його дискусіях з австрійським астрофізиком Еріхом Янчем, одним із засновників Римського клубу. Згідно з Піаже, "зрештою, як ми сподіваємося, буде здійснений перехід від рівня міждисциплінарних зв'язків до більш високого рівня "трансдисциплінарності", на якому вже не тільки визнається взаємовплив або взаємодія між спеціальними дослідженнями, але й самі ці зв'язки увійдуть в деяку загальну систему, в якій вже не має постійних меж між дисциплінами" [36, с. 144]. Еріх Янч підтримав думку Піаже й почав її далі розвивати. На думку вченого, трансдисциплінарність як новий простір без стабільних меж між дисциплінами має стати координатором всіх дисциплінарних та інтердисциплінарних систем навчання та інновацій на засадах загального "аксіоматичного підходу" [32].

Важливість широкого застосування трансдисциплінарного підходу як у вирішення складних суспільних проблем, так і в проведенні наукових досліджень засвідчує проведення у жовтні 1998 року у Штаб-квартирі ЮНЕСКО міжнародної конференції з вищої освіти. Висновки та рекомендації, які були викладені у тексті

“Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи” [40], отримали широку підтримку у діячів сфери вищої освіти в багатьох країнах світу. Більшість з них визнала, що одним із головних трендів світового рівня є підготовка конкурентоспроможної молоді до майбутнього працевлаштування на ринку праці, характерними рисами якого будуть високий рівень технологічності, швидкозмінності й трансдисциплінарності. Перспективи розвитку трансдисциплінарності у світовій науці були чітко окреслені в опублікованій у 2013 році в США Доповіді “ARISE-2” Американської академії науки і культури [24]. У ній було визначено, що в американському науковому дискурсі серед основних завдань потрібно здійснити перехід від міждисциплінарності до трансдисциплінарності й створити на цьому ґрунті умови для якісно нових дослідницьких стратегій.

Постнекласична філософія науки досліджує сучасну науку крізь призму трансдисциплінарності, яка генетично проростає з міждисциплінарності, наповнюючи її новими значеннями та смислами як особливого регіону її буття. Між тим наведені поняття як ключові в сучасному наукознавстві та філософії науки є взаємопов’язаними категоріями. Витоки міждисциплінарності можна віднайти у рамках класичного розуміння наукової раціональності, за яким вона визначає таку взаємодію дисциплін, що призводить до розширення їхньої предметної сфери, евристичної підтримки інших дисциплін, використання їх понять, методів, аналогій тощо. Якщо міждисциплінарність є важливим чинником, що визначає перехід науки від класики до некласики, то трансдисциплінарність схарактеризовує науку у постнекласичний період її розвитку. Втрачаючи безпосередню залежність від своїх міждисциплінарних витоків, трансдисциплінарність виконує функцію медіатора між культурою та постнекласичною наукою й зумовлює особливий стиль “постнекласичного філософування”. Завдяки трансдисциплінарності встановлюється зв’язок не тільки між природничими й соціогуманітарними науками, а й мистецтвом та іншими сферами духовного досвіду людства.

На нашу думку, проблема впровадження трансдисциплінарного підходу безпосередньо пов’язана з

актуалізацією постнекласичних практик у змісті вищої мистецької освіти, визначальними рисами яких є людиномірність, рефлексивність, креативність, інноваційність тощо. Інструментарієм для їх реалізації можуть виступати методи та прийоми трансдисциплінарної інженерії. Це – медіація як посередництво; фасилітація як інструмент для полегшення виконання завдання; кроссфертилізація як обмін продуктивними ідеями; кейс-метод (case method) як техніка навчання на прикладі опису реальних ситуацій, як складна система, в яку інтегровані більш прості методи (моделювання, системний аналіз, проблемний метод, ігрові методи та ін.); прийом "ініціативи знизу" (grassroots) та ін. [39].

Практика організації освітнього процесу на мистецьких факультетах університетів засвідчує, що сучасний студент з метою здобуття нових знань повинен вміти самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін як загальних, так і фахових, а також застосовувати спільні методи цих дисциплін у своїй свідомості. Йдеться про формування в студентів цілісного професійного знання, що й має забезпечити процес між- та трансдисциплінарної інтеграції як загальнонаукових, так і предметних знань у змісті вищої мистецької освіти.

Ми розглядаємо між- та трансдисциплінарність як системну якість постнекласичної мистецької освіти, оскільки дисциплінарно побудована університетська освіта, у тому числі й мистецька, суперечить її інноваційності. Це зумовлено універсальним характером впливу мистецтва на всі пізнавальні процеси людини й виявляється в здатності художньо-образного втілення будь-якої теми й сюжету, що хвилюють людину. Цей факт змінює акценти в мистецькій освіті: з "навчання та виховання" на "мистецтво і виховання мистецтвом" для формування "гармонійно розвиненої особистості" (як це розглядалося раніше) на розкриття творчого потенціалу інноваційної особистості в усіх сферах життєтворчості на основі й через мистецьку освіту.

Важливим чинником щодо подолання абсолютизації компетентнісного підходу у змісті вищої мистецької освіти, значення якого ми жодним чином не заперечуємо, вважаємо

доцільним перехід на між- та трансдисциплінарні когнітивно-комунікативні стратегії. Практичні кроки реалізації між- та трансдисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти ми вбачаємо за такими напрямами:

– фундаменталізація освітніх програм, посилення науково-дослідницької компоненти в освітньому процесі, адже фундаментальні наукові дослідження в університетах є вирішальним чинником забезпечення якості освіти. Саме успішна фундаментальна підготовка майбутніх фахівців формує в них гнучкість, адаптивність, креативність, критичне мислення, що має стати запорукою їх успішної діяльності як у суспільно-соціальній, так і в професійній сферах;

– підвищення статусу неформальних педагогічних практик у змісті вищої мистецької освіти, які корелюються з індивідуальними, екзистенційно зорієнтованими цінностями постнекласичної науки та культури, яка є плюральною за своїми смислами, прагне до відкритості, невичерпності, свободи вибору. Завдяки широкому між- та трансдисциплінарному синтезу у постнекласичних практиках відбувається синергія різних способів сприйняття та осягнення нестабільного і складного світу мистецтва, творче переосмислення відомих образів, символів і цінностей;

– перспективним та евристично-пошуковим напрямом реалізації системно-синергетичного принципу навчання музиці у змісті професійної підготовки музиканта-виконавця вважаємо уведення поліінструментального паралельного навчання гри на клавішних інструментах (наприклад, – фортепіано і акордеон). Реалізація цього напряму може докорінно змінити інструментальне навчання студентів у контексті підготовки виконавця-універсала, який володів би на однаковому професійному рівні як мінімум двома музичними інструментами. Між тим традиційна практика інструментальної підготовки здійснюється у межах дисциплін “Основний музичний інструмент” та “Додатковий музичний інструмент”, по завершенню якої рівень володіння студентами додатковим музичним інструментом залишається на аматорському рівні;

– доцільним також вважаємо збільшення варіативної частини дисциплін між- та трансдисциплінарного характеру за вибором студента. До прикладу, міждисциплінарний навчальний курс “Арт-терапія”, який залучає прогресивні фундаментальні теорії та практики з психології, психотерапії, педагогіки, культурології, різних видів мистецтва. Серед цікавих моделей міждисциплінарного навчання вважаємо уведення дисципліни “Філософія музики”, вивчення якої дозволить проаналізувати феномен музики як предмет науково-філософської рефлексії на рівні взаємодії “культура – музика – людина – світ”, що сприятиме формуванню в студентів постнекласичного стилю мислення. Серед дисциплін практичного спрямування, доцільним було б уведення навчального курсу евристично-пошукового характеру “Герменевтичний практикум”. Герменевтичний підхід до аналізу та інтерпретації музичного твору спонукатиме студентів до творчого пошуку шляхом заглиблення в авторську концепцію як на раціональному, так і на емоційному, духовному рівнях [16];

– розгортання “буму” різноманітних між- та трансдисциплінарних проєктів в гуманітарній сфері створює умови для уведення ідей постнекласики і у викладання базових музично-теоретичних дисциплін, таких як: “Аналіз музичних творів”, “Гармонія”, “Поліфонія”. До прикладу, синергетична модель може стати ефективною у викладанні навчальної дисципліни “Гармонія”. Зокрема, у контексті еволюційно-синергетичної парадигми можна прослідкувати на конкретних музичних зразках, як змінюється значення мелодійно-гармонійної модуляції в культурно-історичному аспекті: класичний період (середина XVIII – початок XIX ст.) – класичний тип модуляції; некласичний період (друга половина – третя чверть XIX ст.) – некласичний тип модуляції; акласичний період (перша половина XX – перші десятиліття XXI ст.) – нівелювання значення модуляції як такої. З точки зору синергетики, будь-яка модуляція має свої стадії розвитку: перша стадія – початок процесу, порядок (показ головної тональності); друга – переломний момент як фаза хаосу і поступовий перехід у новий стан; третя – завершення процесу і виникнення нового порядку (утвердження нової тональності). При цьому процес

становлення є незворотнім, що є характерним для будь-яких еволюційних процесів.

Висновки. Пошуки культурфілософських аспектів постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти засвідчили, що модель знання у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення не відповідає викликам та реаліям сучасного швидкозмінного світу. Для більш глибокого розуміння зазначених процесів у дослідженні проведений системний теоретичний аналіз етапності розвитку наукового знання (типів наукової раціональності) і типів культури відповідно до усталеної періодизації у філософії науки: класика – некласика – постнекласика. У процесі дослідження встановлено, що зазначені парадигмальні зміни в освітній сфері потребують суттєвого оновлення змісту вищої мистецької освіти з урахуванням постнекласичних реалій. З'ясовано, що ідеї постнекласичної синергетики не втратили свого парадигмального значення й до нині. З метою виявлення синергійної взаємодії філософських та культурологічних аспектів постнекласичного знання було встановлено, що саме перехід на між- та трансдисциплінарні когнітивно-комунікативні стратегії створює методологічне підґрунтя для реалізації людиномірного контенту у змісті вищої мистецької освіти. За цих умов були окреслені напрями реалізації між- та трансдисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти для формування в студентів цілісного професійного знання та постнекласичного стилю мислення.

Підкреслимо, що наведені напрями впровадження ідей постнекласики у змісті вищої мистецької освіти не є достатніми та вичерпними. Дана проблематика потребує подальшої рефлексії як на теоретичному, так і практичному рівнях, і буде висвітлена в наших подальших роботах.

Перелік використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції : вибр. публікації представників наук. шк. Академіка АПН України, д-ра філ. наук, професора В. П. Андрущенка. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 550 с.

2. Арістотель. Нікомахова етика / пер. В. Ставнюка. Київ : Аквілон-Плюс, 2002. 480 с.
3. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика : ґенеза, теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. 708 с.
4. Ґадамер Г.-Ґ. Істина і метод / пер. з нім. О. Мокровольського. Т. 1.: Герменевтика І: *Основи філософської герменевтики*. Київ : Юніверс, 2000. 464 с.
5. Добронравова І. С., Білоус Т. М., Комар О. В. Новітня філософія науки. Підручник. Київ : Логос, 2009. URL: http://www.philsci.univ.kiev.ua /biblio/Dobr-bil-kom.htm.
6. Добронравова І. С. Практична філософія науки : зб. наук. пр. Суми : Університетська книга, 2017. 352 с.
7. Завгородній Ю. Ньютон Ісаак. Філософський енциклопедичний словник / гол. редкол. В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 436 с.
8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
9. Історія філософії. Словник / за заг. ред. В. І. Ярошовця. 2-ге вид., перероб. Київ : Знання України, 2012 . С. 287–291.
10. Кошарний С. О. Структури людського буття і методологія їх осмислення в класичній феноменології (Е. Гуссерль). Феноменологія буття людини : сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ : Український центр духовної культури, 1999. С. 73–160.
11. Кремень В. Г. Сучасний навчальний процес як синергетична система. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка та ін. Київ : ТОВ "Видавниче підприємство "ЕДЕЛЬВЕЙС", 2013. С. 21–46.
12. Кремень В. Г. Духовність людини і цінності буття людини. Горизонт духовності виховання : колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph. Уклали й підготували Йонас Кевішас та Олена М. Отич. Вільнюс : Žuvėdra, 2019. С. 8–10.
13. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. Київ : Центр – Магістр-S Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
14. Мамардашвілі М. К. Картезіанські роздуми. Київ : Стилос, 2000. 311 с.
15. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія. Київ : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.
16. Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті : колект. монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 164 с.

17. Саух П. Ю. Від розбалансованості до синергії освітнього процесу: проблеми і перспективи. Горизонт духовності виховання: колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph. Уклали й підготували Йонас Кевішас та Олена М. Отич. Вільнюс : Žuvėdra, 2019. С. 74-9.
18. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
19. Сидоренко Л. І. Аксіологія постнекласичної науки. Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації : зб. наук. пр. / відп. ред. А. Є. Конверський, Л. О. Шашкова. Київ : Видав.-полігр. Центр "Київський університет", 2011. С. 204–222.
20. Ситниченко Л. А. Особливості інтерпретацій проблеми людського буття в новітній німецькій філософії. Феноменологія буття людини : сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ : Укр. центр духовної культури, 1999. С. 201–239.
21. Ткач М. М. Постнекласичні актуалітети вищої мистецької освіти: онтологічний вимір. *Мистецтво та освіта* : науково-методичний журнал. Колективне підприємство вид-во "Педагогічна думка" Інституту педагогіки НАПН України, 2020. № 1 (95). С. 14–20. DOI: https://doi.org/10.32405/ 2308-8885-2020-91-1-14-20
22. Феноменологія буття людини: сучасна західноєвропейська філософська рефлексія. Київ : Український Центр духовної культури, 1999. 278 с.
23. Філософський енциклопедичний словник / гол. редкол. В. І. Шинкарук та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
24. ARISE 2 (Advancing Research in Science and Engineering), 2013. American academy of Arts and Science.
25. Baudrillard Jean. L'échange symbolique et la mort. Paris : Gallimard, 1976.
26. Bob Mugerauer. Maturana and Varela: From Autopoiesis to Systems Application // Traditions of Systems Theory: Major Figures and Contemporary Developments / Edited by Darrell P. Arnold. Routledge, 2014. P. 158–178.
27. Durkheim E. Uber soziale Arbeitsteilung. Frankfurt am Main, 1998. S. 102.
28. Gibbons M., Limoges C., Nowotny H., Schwartzman S., Scott P., Trow M. The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies, 1994.
29. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I. Frankfurt am Main, 1981.
30. Hermann Haken. Synergetics: Introduction and Advanced Topics. Springer, 2004. 779 p.

31. Husserl E. Cartesianische Meditationenund Pariser Vortäge // Husserliana. Bd. 1. Den Haag, 1950.
32. Jantsch Erich.Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation, in Léo Apostel et al., 1972. P. 108.
33. Judge A. Conference Paper. 1st World Congress of Transdisciplinarity, Union of International Associations, 1994. Available: http://www.uia.org/uiadocs /aadocnd4.htm
34. Nicolescu B. Transdisciplinarity: past, present and future. In B. Haverkort and C. Reijntjes (Eds.), Moving Worldviews – Reshapingsciences, policies and practices for endogenous sustainable development (P. 142–166): COMPAS Editions, 2006.
35. Nicolescu B. From Modernity to Cosmodernity – Science, Culture, and Spirituality. State University of New York (SUNY) Press, 2014.
36. Piaget J. L'épistémologie des relations interdisciplinaires // Apostel L., Berger G., Briggs A., Michaud G. (ed.) / L'interdisciplinarité – Problèmes d'enseignement et de recherche, Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'Enseignement, Organization de Coopération et de development économique. Paris, 1972.
37. Prigogine I., Stengers I. Order out of Chaos, University of Michigan: Bantam Books, 1984; and The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature, 1997.
38. Rickert H. Das Eine, die Einheit und die Eins. Tubingen, 1924. S. 22.
39. Tkach, M., Oleksiuk, O., Kosinska, N., & Kyfenko, A. (2022). Postnonclassical Practices in the Content of Higher Art Education. Journal of Higher Education Theory and Practice, 22 (6), 206–214. https://doi.org /10.33423/jhetp.v22i6.5242
40. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available:
41. http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/english/charten.htm Архивная копия от 512. 2004.