

УДК 001:130.2:159.9:6

DOI <https://doi.org/10.30970/2307-1664.2019.26.4>

## СТВОРЮВАЛЬНЕ ЗНАННЯ В МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕКСТІ

**Ірина Доннікова**

*Національний університет «Одеська морська академія»,  
факультет морського права та менеджменту, кафедра філософії  
вул. Дідріхсона, 8, 65029, Одеса, Україна*

**Наталія Кривцова**

*Одеський національний медичний університет,  
Центр підготовки та складання об'єктивного  
структурованого клінічного іспиту  
Валіховський провул., 2, 65082, Одеса, Україна*

У статті проаналізовано чинники, що сприяють виявленню створювального потенціалу знання в освіті. Методологічні підходи представлені базовими положеннями філософії культури, теорії складності та теорії самоорганізації. Створювальне знання визначено як ціннісно-орієнтоване знання, спрямоване на самореалізацію людини в складному світі. Досліджено культурно-антропологічні та культурно-психологічні аспекти мультидисциплінарних освітніх практик. Створювальність знання розуміється як об'єднання знання й культурних практик. В контексті культури знання включається в процес виробництва цінностей та смислів людського існування, допомагає досягти стану розуміння. Його призначення полягає в тому, щоби допомогти людині навчитися узгоджувати різні соціокультурні практики й стратегії життєдіяльності, знімати їх агресивність, свідомо й продуктивно діяти в ситуації невизначеності та зростаючих ризиків. В освіті важливим критерієм створювальності знання є набуття людиною навичок вчитися протягом усього життя, освоювати нові професії та види діяльності, тобто трансфесіоналізм. Це потребує врахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, вибору відповідних методик навчання й викладання. У зв'язку з цим зростає значення культурно-психологічних практик, психологічної грамотності вчителів та учнів. Створювальність знання передбачає також персоніфіковану позицію викладача-дослідника. Викладач несе відповідальність за організацію знання в системі освіти, виступає в ролі медіатора, який подає наукове знання в доступних для учнів культурних формах. В сучасній освіті викладач сам стає учнем, засвоюючи нову інформацію та новітні освітні технології, перетворюючи мультидисциплінарний освітній контент на цілісний комунікативний простір. Основний висновок полягає в тому, що знання стає створювальним, якщо використовується в життєтворчості людини та професійній самореалізації як її складовій. Обґрунтовано, що досягнення органічної єдності знання й людського життя є можливим за орієнтації сучасної освіти на підготовку трансфесіоналів.

*Ключові слова:* освіта, створювальне знання, мультидисциплінарність, культурні практики, трансфесіонал.

**Постановка проблеми.** Освіта претендує на роль стратегічної сфери соціального життя, відповідальної за реформу мислення й знання. На відміну від науки, тобто області теоретичного знання, освіта стає простором різноманітних «людинотворчих» практик, в якому об'єднуються педагоги, дослідники, психологи, керівники, менеджери тощо. Ще в середині минулого століття М. Полані висловив думку про те, що істинне знання завжди є своєрідним єднанням особистісного та об'єктивного, активним осягненням пізнаваних

речей; дією, яка потребує особливого мистецтва [19]. Минуло вже шістьдесят років, але ідея «особистісного знання» не втратила теоретичного та практичного значення.

Проблему реформування освіти можна без перебільшення віднести до загальнонаукової та міждисциплінарної, оскільки вона обговорюється представниками різних галузей знання з різних методологічних позицій та культурних традицій [1; 14; 18]. Актуальність цього питання підкреслена в ювілейній доповіді Римського клубу, який виступив з проектом «нового Просвітництва». Викликавши широкий резонанс у філософському середовищі, доповідь стала об'єктом численних дискусій [20].

Для науковців та філософів доповідь набуває особливої переконливості завдяки методологічному підґрунтю, який створено посиланнями на такі відомі імена, як Г. Бейтсон, У. Матурана, Ф. Варела, Ф. Капра. Це дає можливість кожному досліднику робити індивідуальні методологічні «розвідки», доповнювати вже наявний інструментарій власними вподобаннями, розмірковуючи над проблемами сучасної освіти. Нам здається доцільним та органічним поєднання положень філософської антропології з теорією складного мислення Е. Морена, а також теорією самоорганізації складних відкритих систем І. Пригожина, Г. Гакена, К. Майнцера тощо. Тим більше, що в науковому багажі цих учених зустрічаємо роздуми щодо освіти [16; 18].

Так, Е. Морен підкреслює зв'язок освіти, знання й мислення, яке він визначає як складне або мислення зв'язування («connective thinking»). Вчений вважає, що сучасне знання стає причиною глобального непорозуміння саме тому, що людина здебільшого оволоділа мисленням, що роз'єднує. Традиційна культура мислення, яка формує наше мислення вже з початкової школи, вчить нас, що «потрібно зводити складне до простого, тобто розділяти те, що пов'язане між собою, об'єднувати множинне, усувати все те, що несе безлад або суперечності» [13, с. 124]. У зв'язку з цим виникають питання про те, яким чином знання може сприяти становленню складного мислення, якими мають бути освітні практики для поєднання знання, мислення й життя людини в єдиний творчий процес.

**Мета статті** полягає у виявленні специфіки мультидисциплінарних освітніх практик, що розкривають створювальний потенціал знання.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні є очевидним, що час ціннісно-нейтральної науки й знання минув. Науку слід розглядати не тільки як продукт цивілізації (яка, на жаль, вивільняє її деструктивний потенціал), але й як складову культури (в якій розкривається творчий потенціал людини, що пізнає). Саме тому проблема створювальності знання передбачає культурологічний контекст. Отже, створювальне знання ми визначаємо як ціннісно-орієнтоване знання, спрямоване на самореалізацію людини у складному світі. Це очікуване й в певному сенсі традиційне визначення розкривається в нових смислах за деяких уточнень.

Доречно зауважити, що етимологія російського слова «созидать» походить від праслов'янського кореня «зъдати», тобто «будувати», «споруджувати з каменів», «класти стіну» [15]. Створювальність, крім ключової ідеї «будувати», «творити», містить ідею практичної діяльності, а також підкреслює її процесуальність, адже «создают мгновенно, а созидают исподволь» [3]. Крім цього, слово вказує на з'єднання, кооперацію та співпрацю.

Російському «созидательное знание» відповідає, на нашу думку, українське «створювальне знання», тобто знання, яке створює щось нове та водночас за своєю сутністю є творчим. Створювальність – це і характеристика власне знання (творчого, інноваційного за сутністю), і його функція (узгоджувана, синергічна). Слід також зазначити, що слово зберігає ще одну ознаку творчості: творити щось із самого себе (тобто містить ідею аутопоезиса).

Для більш глибокого розуміння необхідно зазначити, що знання набуває створювальної сутності, якщо воно розглядається в більш широкому онтологічному контексті, а саме антропо-соціо-культурному, й навіть ширше – в космо-природно-антропо-соціо-культурному. Інакше кажучи, створювальність знання виявляється в контексті антропологічної складності [4]. В такому розумінні воно є результатом осмислення людиною себе й свого життя в багаторівневих і складних взаємодіях зі світом (як взаємодія складного зі складним, або складного в складному). Мислення, яке здатне одночасно з'єднувати та розрізняти масштаби, розкриває багатовимірність і складність, взаємозв'язок цілого й частин, глобального й локального [18, с. 13].

В контексті нашої проблеми створювальність знання виявляється в поєднанні знання та різноманітних культурних практик, що виникають в різних «онтологічних масштабах», а саме під час взаємодії людини з природою, із соціокультурною реальністю, із самою собою, в пошуку свого місця й призначення в житті та професії. При цьому ми визначаємо культуру як духовно-практичний спосіб самоорганізації людського життя, який виявляє створювальний вектор людської діяльності [5]. Підкреслюючи створювальну людиновимірність культури як одну з її сутнісних ознак, можемо розкрити зміст поняття «створювальне знання». Інакше кажучи, створювальне знання передбачає певний культурний контекст, у якому воно стає людинотворчим, тобто таким, що єднає людину зі світом. В культурі знання трансформується в особистісні сенси, допомагає досягти розуміння того стану, коли людське існування переходить від невизначеності (хаотичності) до ціннісно-сислової впорядкованості. Як зазначав С. Кримський, саме приєднання до цінностей, смислів людської діяльності відрізняє розуміння від пізнання, «коли свідомість починає резонувати у речах, а речі виступають як «віщання», розкриваючи свій смисловий потенціал, окреслений культуро-історичним досвідом» [12, с. 108]. Отже, розуміння є детермінованими культуроу ставленням і станом, що дають приріст нових смислів, які, проте, не виходять за межі культурного, отже, людського буття.

Оскільки культура є цілісним духовно-практичним феноменом, культурні практики об'єднують і процес генерації смислів, і їх втілення в матеріально-предметні форми, зрештою, з'єднують людину зі світом. Отже, пізнання також є різновидом культурної практики, пов'язаною з пошуком істини як життєвої цінності, тобто генерацією створювального знання. Знання, що функціонує в мультикультурному освітньому просторі, покликано демонструвати плюральний зміст культури й сприяти встановленню транскультурних зв'язків та відносин. Отже, одним з головних критеріїв його створювальності є здатність мислячої людини узгоджувати різноманітні когнітивні практики, знімаючи їх агресивність та взаємодіторгнення, свідомо й продуктивно діяти в ситуації соціальної невизначеності та зростаючих ризиків, створюючи умови для саморозвитку [6, с. 99].

Ще одним важливим критерієм створювальності знання є набуття людиною навичок вчитися протягом усього життя, освоювати нові професії та види діяльності. Людина виявляється внутрішньо готовою до соціальних змін, розвиває навички соціокультурної адаптації, не втрачаючи особистісної автономії. Безперервна освіта передбачає «перетворення, перерозподіл і нову гармонізацію особистого і громадського часу», на чому наголошується у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання» [1]. Професія, культура й суспільство стають для людини її життям, сенсом існування, дають задоволення й приносять насолоду. Ця установка стосується й тих, хто вчить, й тих, хто вчиться.

В культуро- і людиновимірній освіті зростає роль особистості викладача, на якого накладаються подвійні зобов'язання, адже він діє в системі цінностей і норм наукового пізнання, а також у системі цінностей і норм тієї організації, яка створена для вирішення

конкретного завдання [7, с. 180–181]. Отже створювальність знання передбачає персоніфіковану позицію педагога-дослідника як носія певної культури. Життєвий світ ученого збагачується професійними знаннями, а наука стає справою «розуму, душі і рук людських» [7, с. 181]. Крім цього, саме викладач відбирає актуальну інформацію, працює над структурою та змістом навчальних курсів, формами й способами подачі знання, які активізують самостійне мислення. Викладач несе відповідальність за організацію знання в системі освіти, виступає в ролі медіатора, що трансформує наукове знання в доступні для учнів культурні форми. Як суб'єкт культури він прищеплює шанобливе ставлення до альтернативних точок зору в науці, культурних відмінностей, необхідне для творчого мислення та створювальної діяльності.

Антропологізація освіти супроводжується зростанням значущості мультикультурних освітніх практик, зокрема культурно-психологічних, які націлені перш за все на індивідуалізацію освіти шляхом досягнення психологічної грамотності вчителів та учнів, вибір освітніх технологій, що дають змогу розвинути особистісні здібності, активізацію самонавчання, яке сприяє трансформації знання в особистісні смисли. Крім того, врахування психологічних особливостей учасників освітнього процесу дає можливість уникати непорозуміння, запобігати конфліктам, отже, перетворити навчання на процес співтворчості.

Так, психологічні дослідження свідчать про те, що особистість, у структурі якої домінує дослідницький тип професійних інтересів, здібностей та досвіду, може сприймати інноваційно-дослідницьку діяльність і як джерело особистісно-професійного зростання, і як сферу реалізації вже наявних здібностей та компетенцій. При цьому важливу роль у становленні особистості професіонала дослідницького типу відіграють інтегрованість, тип домінуючих професійних уподобань та їх узгодженість із типом діяльності, а також специфіка сприйняття людиною ролі виконуваних дій у її життєдіяльності загалом [9].

Це важливо враховувати під час організації освітнього процесу та розроблення технологій педагогічного менеджменту, оскільки зростання показників інноваційного потенціалу особистості супроводжується змінами інших показників самоорганізації. Так, у дослідників наукової інформації, в структурі яких дослідницький компонент не є домінуючим, зростання інноваційного потенціалу супроводжується лише зростанням показників екстраверсії та спонтанності, а навчально-інноваційно-дослідницька діяльність сприймається ними як можливість майбутнього кар'єрного росту в професії дослідницького типу (наприклад, лікар, учений). У дослідників наукової інформації з недиференційованими професійними вподобаннями зростання інноваційного потенціалу супроводжується зростанням тривожності. При цьому дослідницькому типу властиві глибокі взаємозалежності між інтегральним показником інноваційного потенціалу та індивідуально-типологічними особливостями особистості, що сприяє зростанню особистісно-професійної зрілості. Іншими словами, зростання можливостей самореалізації інноваційного потенціалу викликає різні ефекти: у осіб з недиференційованими професійними інтересами зростає тривожність; у особистості недослідницького типу виражені інтереси до кар'єри дослідницького типу, які супроводжуються зростанням соціальної пошукової активності.

У студентів та аспірантів, у структурі особистості яких не домінує дослідницька складова, найбільш характерним є емоційно-когнітивний тип реалізації різних інноваційних можливостей, адже вони лише яскраво виявляють своє ставлення до можливих змін у житті, витрачають багато часу на осмислення нової інформації та різних інноваційних можливостей. Також вони не схильні самостійно й продуктивно діяти в неординарних ситуаціях, не готові до самореалізації інноваційного потенціалу в організації власного життя. Водночас дослідницький професійний тип особистості – це інноватор-практик-ког-

нітивіст. Він не схильний до емоційних реакцій на нову ситуацію як позитивно-диференційованим, так і негативно-генералізованим чином, а діє з орієнтацією на наявну інформацію, оцінюючи результати своєї активності. При цьому інформованість сприяє зростанню його інноваційно-дослідницької компетентності, що, зокрема, проявляється в осмисленій продуктивній діяльності, а також самоорганізації життя загалом. Зростання інтересу до дослідницької діяльності й кар'єрі сприяє росту різних можливостей самореалізації інноваційного потенціалу через узгодженість типу особистості й типу діяльності [9].

Таким чином, психологічні дослідження підтверджують необхідність антропологізації та індивідуалізації освіти, в центрі якої розташована людина, що навчає й навчається. Стає зрозумілим, що в сучасній освіті знання повинні не тільки відображати зв'язок колективного та індивідуально-особистісного, але й бути джерелом самореалізації та соціально-психологічного самовдосконалення людини. Однак, на жаль, ще зберігається педагогічна традиція, за якої метою освітнього процесу є формування людини із заданими властивостями та поведінковими стереотипами, що відповідають певним соціальним запитам. Має місце недооцінка активної сутності людини, її здатності до самоосвіти [11, с. 15–16].

Нами також була зроблена спроба створення двох моделей освітнього коучингу, в яких враховуються як можливості освітнього середовища, так й індивідуально-психологічні особливості особистості (педагогів та студентів). Першою є лінійна модель «Шлях до гармонії життя», в якій людина, що здобула освіту, є «продуктом» організації навчально-виховно-розвиваючого простору. При цьому сприятливі («зовнішні») умови, що створюються педагогом, стимулюють формування «внутрішніх» можливостей (самотивації, компетенції тощо) учнів. Другою є нелінійна модель «Від мрії до успіху», в якій людина постає як співтворець освітнього процесу, здатний до творчої самозміни в умовах, що змінюються, зі збереженням особистісної цілісності та продуктивності [10]. Йдеться про два напрями освітнього коучингу, а саме традиційну модель (“coach” – від англ. «тренер»), в якій особистість розглядається як відкрита, нелінійна, але організована система, розвиток якої залежить від певних умов і якостей особистості; альфологічну модель (“couch” – від англ. «диван»), в якій людина постає як складна відкрита, нелінійна система/середовище, що самоорганізується, здатна самовдосконалюватися, створюючи умови власної життєдіяльності [10, с. 528].

Переорієнтація сучасної освіти на саморозвиток людини, розкриття її творчого потенціалу вимагають нових форм організації навчального процесу, в якому академічні знання включаються в процес самореалізації людини шляхом підвищення можливостей її професійного вдосконалення в складних соціокультурних зв'язках та відносинах. Очевидною є необхідність переходу від освіти, що забезпечує отримання певної інформації (“pro-fero” – «ви-носити»), до освіти, яка розвиває здатність її осмислювати й переносити від однієї сфери в іншу (“trans-fero” – «пере-носити»). При цьому активізується здатність людини до моделювання інформації та адекватного застосування, підвищується готовність до творчої самозміни зі збереженням власної цілісності.

Досягнення органічної єдності знання й людського життя є можливим за умови орієнтації освіти на підготовку трансфесіоналів, тобто людей, не прив'язаних до однієї професії, здатних «строить и перестраивать массивы знаний и практик под проекты и двигаться по сетевым образовательным лабиринтам» [8, с. 203]. Трансфесіонал – це особливий тип творчої особистості, здатної до авто-еко-організації (Е. Морен), що володіє умінням виборчої, неконфліктної комунікації зі світом за збереження стійкості індивідуального розвитку. В контексті проблеми створювального знання трансфесіоналізм слід розглядати як

необхідну якість сучасної людини, здатної інтегрувати, з'єднувати, узгоджувати різноманітні соціокультурні практики через складне, критичне мислення.

Трансфесіональність як стратегія сучасної освіти передбачає створення мультидисциплінарного освітнього контенту, в якому людина отримує доступ до різних видів і форм знання та його репрезентації. Водночас в освіті здійснюються одночасно мульти-, між- і трансдисциплінарні практики, впливаючи одна на одну й створюючи можливості для вирішення загальноосвітніх завдань. При цьому трансдисциплінарність означає зближення не тільки різних галузей знання, але й наукових напрямів, стирання жорстких кордонів між фундаментальними та прикладними дослідженнями, природознавством і соціально-гуманітарним знанням, нарешті, наукою та життєво-практичною сферою. Важливою особливістю трансдисциплінарності є установка на досягнення цілісного бачення предмета дослідження за збереження багатоглибини та багатоглибини його розуміння [17].

Ми вважаємо, що можливості й перспективи реалізації трансдисциплінарних підходів в освіті розкриваються у вирішенні двоєдиного завдання: з одного боку, пошуку найбільш ефективних форм та способів їх втілення, які б відповідали викликам часу, а з іншого боку, формування особистості, здатної до «творчого руйнування» та «відповідального творення» [2, с. 221]. Однак реалізація трансдисциплінарних стратегій починається з мультидисциплінарності, тобто тієї ситуації, в якій перебуває школяр або студент. Для нього реальний освітній процес є мозаїчним, фрагментарним, представленим не зв'язаними між собою дисциплінами. Трансформувати мультидисциплінарність у багатоглибинний простір цілісного знання, допомогти інтеграції, розвиваючи складне мислення, мають викладачі.

Отже, між- і трансдисциплінарність – це скоріше простір викладача-дослідника, який, постійно займаючись самоосвітою, не може не виходити за рамки своєї дисципліни, коригуючи її зміст і структуру. Як дослідник він здійснює наукову комунікацію в міждисциплінарному та трансдисциплінарному просторі. Це дає йому змогу виявляти «наскрізні» смисли знання задля того, щоби потім розкрити їх учням. Загальні ж для учнів і викладачів завдання є трансдисциплінарними (навчитися вчитися, навчитися робити, навчитися жити разом і навчитися існувати) [1]. Таким чином, трансдисциплінарність «має справу зі складністю екзистенційних проблем», і не тільки способів їх дослідження, але й навчання як особистісної перспективи поведінки в актуальній ситуації [2, с. 213].

Роблячи акцент на мультидисциплінарних освітніх практиках, ми свідомо стаємо на позицію учня й студента. Таке «переміщення» необхідно для відповідної організації освітнього процесу, вибору необхідних способів та засобів «донесення» ідеї створювального знання. Якою б значущою не була роль викладача, все одно в центрі освітнього процесу перебуває той, хто прийшов вчитися майбутній професії. Хоча для досягнення людинотворчого «ефекту» необхідно, щоби вчилися й ті, для кого навчання інших вже стало професією.

Незважаючи на те, що за своїм змістом мультидисциплінарні освітні практики – це практики гуманітарні, вони охоплюють не тільки гуманітарні дисципліни. Ідея створювального знання може й має бути реалізована в різних дисциплінах, не обов'язково тільки гуманітарного циклу. Зміст фізики, хімії, математики або технічних наук може стати не менш гуманітарним, ніж зміст філософії або історії (навпаки, гуманітарні дисципліни, на жаль, іноді втрачають свій гуманітарний зміст у процесі викладання). Йдеться про зміну всього освітнього контенту, отже, про затребуваність нової генерації освітян.

**Висновки.** Мультидисциплінарні освітні практики є необхідною умовою виявлення й реалізації творчого потенціалу знання. Сприяючи трансформації наукового знання в особистісні смисли людського життя, вони стають культурно-антропологічними практиками,

гуманітарними за змістом. Організуючи освіту в єдиний людинотворчий процес, мультидисциплінарні освітні практики сприяють досягненню загальної мети освіти, що полягає в підготовці трансфесіоналів, що здатні генерувати створювальне знання творчо діяти. Особливу роль у цьому процесі відіграють культурно-психологічні практики, які дають змогу виявляти творчий потенціал особистості, враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів та викладачів у виборі засобів і форм навчання.

Подальші дослідження проблеми створювального знання можуть бути продовжені в розробленні конкретних мультидисциплінарних проєктів, що сприяють становленню єдиного людинотворчого освітнього простору.

#### Список використаної літератури

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf>.
2. Гребенщикова Е., Кищенко Л. Трансдисциплинарные основания инноваций в образовании. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С. 210–223.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва : Цитадель, 1998. 11465 с.
4. Доннікова І. Антропологическая сложность как феномен постнеклассического гуманитарного знания. *Интегративная антропология*. 2016. № 2 (28). С. 9–13.
5. Доннікова І. Культурогенная сущность социальной самоорганизации. Одесса : Печатный дом, 2011. 280 с.
6. Доннікова І., Кривцова Н. Створювальне знання: мультидисциплінарність, інновація, самоосвіта. *Методологія та технологія сучасного філософського пізнання* : матеріали IV Міжнародної наукової конференції студентів, молодих вчених та науковців (Одеса, 25–26 травня 2018 р.). Одеса, 2018. С. 98–100.
7. Киященко Л. Дисциплинарная организация научного знания в перспективе этоса постнеклассической науки. *Культурный контекст социальной самоорганизации* : збірник наукових праць. Київ : Київський університет, 2006. С. 163–184.
8. Ключко В., Галажинский Э. Психология инновационного поведения. Томск : Томский государственный университет, 2009. 240 с.
9. Кривцова Н. Профессиональные предпочтения и типологические особенности личности исследователя информационных ресурсов. *Наука і освіта*. 2016. № 7 / СХХХХVIII. С. 26–39.
10. Krivtsova N., Salekh E. From the model to the technology of training of highly skilled medical specialists. *Journal of Education, Health and Sport*. 2018. № 8 (4). P. 519–529. URL: <http://ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/5553>.
11. Кривцова Н., Доннікова І. Трансфесіонал як суб'єкт інноваційної освіти: психологічний аспект. *Людина як цілісність: філософсько-методологічні, соматичні та суспільно-психологічні аспекти здоров'я* : збірник матеріалів наукової інтернет-конференції (м. Одеса, 21 червня 2018 р.). Одеса, 2018. С. 11–23.
12. Кримський С. Під сигнатурою Софії. Київ : Києво-Могилянська академія, 2008. 367 с.
13. Морен Е. Шлях за майбутнє людства / пер. с фр. Є. Марічева. Київ : Ніка-Центр, 2014. 256 с.
14. Общество Знаниевых Кочевников / под ред. Дж.У. Моравеца ; пер. с англ. С. Носовой ; науч. ред. пер. И. Кужелева-Саган. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. 346 с.
15. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. О. Трубачева ; под ред. и с предисл. Б. Ларина. 2-е изд., стереотип. : в 4 т. Москва : Прогресс, 1986. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=contents&abc=%F1&book=vasmer>.

16. Хакен Г. Самоорганизующееся общество / пер. с нем. Е. Князевой. *Синергетическая парадигма. Социальная синергетика*. Москва : Прогресс-Традиция, 2009. С. 350–369.
17. Хартия трансдисциплинарности. URL: <http://anoitt.ru/index4.php>.
18. Morin E. Seven complex lessons in education for the future. Paris : UNESCO, 1999. 63 p.
19. Polanyi M. Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy. London : Routledge, 2005. 493 p.
20. von Weizsäcker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet, Springer, 2018. 220 p.

## CO-GENERATIVE KNOWLEDGE IN THE MULTIDISCIPLINARY EDUCATIONAL CONTEXT

**Iryna Donnikova**

*National University "Odessa Maritime Academy",  
Maritime Law and Management Faculty, Department of Philosophy  
Didrikhsona str., 8, 65029, Odessa, Ukraine*

**Natalia Kryvtsova**

*Odessa National Medical University,  
Training and assembly center of objective structured clinical examination  
Valikhovskiy lane, 2, 65082, Odessa, Ukraine*

The article analyzes the factors that contribute to the identification of the creative potential of knowledge in education. The methodological approaches are represented by the principal ideas of philosophy of culture, complexity theory and theory of self-organization. Co-generative knowledge is defined as a value-oriented knowledge aimed at the self-realization of human in a complex world. There are investigated cultural-anthropological and cultural-psychological aspects of multidisciplinary educational practices.

Creativity involves the combination of knowledge and cultural practices. In the context of culture, knowledge is included in the process of production of values and meanings of human existence, helps to achieve a state of understanding. Its purpose is to coordinate various socio-cultural practices and strategies of life, remove their aggressiveness, consciously and productively act in a situation of uncertainty and growing risks. An important criterion for the co-generative knowledge in education is the acquisition by person of the skills to learn throughout life, to master new professions and activities, that is transfessionalism. This needs to take into account the individual and psychological features of students, the choice of relevant teaching and training. The importance of cultural and psychological practices in education, the achievement of psychological literacy of teachers and students is growing. The co-generative knowledge presupposes a personified position of the teacher-researcher. The teacher is responsible for organizing knowledge in the education system, acting as a mediator, who presents scientific knowledge in accessible cultural forms for students. In modern education, the teacher becomes a student, learning new information and the latest educational technologies, transforming multidisciplinary educational content into a coherent communicative space. The main conclusion is that knowledge becomes co-generative if it is used in the life-creation of a person and professional self-realization as its component. It is substantiated that the achievement of an organic unity of knowledge and human life is possible with the orientation of modern education on the training of transfessionals.

*Key words:* education, co-generative knowledge, multidisciplinary, cultural practices, transfessional.